

An abstract line drawing consisting of several overlapping, irregular, and somewhat jagged lines that span horizontally across the top of the page. The lines are thin and grey, creating a sense of movement and depth.

La presente publicación es testigo permanente de la exposición 'trazos y señas', resultado de una investigación extensa producida en el marco del DEAPA a fin de consolidar este Departamento como eje central de la enseñanza de la Arquitectura en Montevideo.

Esta información, que queda presentada al público en este libro-catálogo, ha surgido del tránsito y detenimiento sobre diversas fuentes. Incluye testimonios, documentación inédita, así como artículos, entrevistas y notas ya publicadas, debidamente referenciadas.



TALLERES

trazos y señas

Algunos recorridos cronológicos a través del
disperso mundo de las ideas implicadas en la
enseñanza del Proyecto
Facultad de Arquitectura, Montevideo, Uruguay



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

República Oriental del Uruguay

Dr. Rodrigo Arocena
Rector

FACULTAD DE ARQUITECTURA

Arq. Salvador Schelotto
Decano

CONSEJO

Orden Docente

Arq. Andrés Mazzini
Arq. Luis Zino
Arq. Conrado Pintos
Arq. Jorge Schinca
Arq. Carlos Debellis

Orden Egresados

Arq. Hugo Pérez
Arq. Sergio Florio
Arq. Guillermo Rey

Orden Estudiantil

Bach. Juan Ignacio Da Silva
Bach. Luis Flores
Bach. Ariadna Beorchia

DEAPA

Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de
Arquitectura
Tel: 408 78 13
deapa@farq.edu.uy

farq | uruguay

Facultad de Arquitectura
Montevideo-Uruguay
Br. Artigas 1031
Tel: 400 11 06
www.farq.edu.uy

El material incluido en este libro, puede ser reproducido con fines académicos, haciendo debida mención a la fuente.

Derechos reservados, farq/uy
Impreso en Montevideo, setiembre de 2006.

Edición del DEAPA, Facultad de Arquitectura, 2006

© DEAPA, Facultad de Arquitectura
ISBN

TALLERES

trazos y señas

una investigación de

JUAN CARLOS APOLO

LAURA ALEMAN

PABLO KELBAUSKAS

DEAPA

Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura

Comisión Directiva de Directores de Taller, 2006:

Daniel Christoff. (taller Christoff, Salto)
Francesco Comerci. (taller Comerci)
Marcelo Danza. (taller Danza)
Alberto De Betolaza. (taller De Betolaza)
Marcelo Payssé. (sd/ taller Schelotto)
Angela Perdomo. (taller Perdomo)
Conrado Pintos. (taller Pintos)
Teresa Rodríguez. (cd/ taller T+)
Andrés Ridaó. (taller Ridaó)
Gustavo Scheps. (taller Scheps)

Coordinador DEAPA:

Juan Carlos Apolo

Secretaría Académica:

Pablo Kelbauskas

Secretaria Administrativa:

Maria Emilia Rivero

e-mail: deapa@farq.edu.uy



EXPOSICIÓN "trazos y señas"*

Presentada en Setiembre-Octubre de 2006, Hall de Facultad de Arquitectura, Montevideo, Uruguay.

LIBRO-CATALOGO - "trazos y señas"*

Equipo de producción:

Juan Carlos Apolo - *coordinación general*

Contenidos:

Laura Alemán - *contenidos*
Pablo Kelbauskas - *arte y contenidos*
Alejandra Peaguda - *ayudante*
Soledad Maggi - *colaborador*

Arte y Comunicación Visual:

Diego Pérez
conceptos de diseño y comunicación

Martín Cajade - *ayudante diseño gráfico*

*TALLERES, "trazos y señas" es el nombre de una Investigación realizada en el marco del Proyecto de consolidación institucional del DEAPA (llamado interno Proyectos de Investigación de la Facultad de Arquitectura. 2003)

La Exposición y éste, su libro- catálogo, son un producto derivado de la investigación mencionada, el concepto de la exposición y su libro-catálogo son originales para la misma, y ella no constituye la presentación de la Investigación, sino una versión adaptada de la misma.

Equipo de Investigación:

Juan Carlos Apolo - *responsable de proyecto*
Laura Alemán - *asistente de investigación*
Pablo Kelbauskas - *asistente de investigación*
Alejandra Peaguda - *ayudante*
Soledad Maggi - *ayudante*

Índice

PREFACIO

Nueve preguntas 11
Juan C. Apolo

Prólogo 12
Conrado Pintos

De los talleres y el proyecto 14
Salvador Schelotto

La raíz de las cosas 16
José E. Neiro

CAPITULO CENTRAL

Presentación

Introducción 21

Créditos 22

Hojas de ruta 23

Manual del usuario 24

Cuerpo central

Rutas Longitudinales

Discurso

Estructura

Práctica

Cortes transversales

Beaux Arts 32

Plan 52 92

Intervención 134

CAPITULO ANEXO

Presente 184

Proyectar Arquitectura 186
2005 proyectos de estudiantes

GENEALOGÍA

Gráfico genealógico de Talleres 194

FUENTES

Bibliografía por Taller 196

Bibliografía / testimonios / archivos 197



Prefacio



1975

- SPAMERY
- CASAL BOCCO
- LOPEZ PERDOMO
- YILLERAS
- BUQUET
- POZZI
- FINNOGHEIN
- BALLARIN
- DIAZ ARNESTO
- PERAZZINI
- MOLAS
- BOETHIAG
- SCHEIA
- RODRIGUEZ
- REGIONAL

LA INTERVENCIÓN

...en la medida de lo posible, y a la vez, como he dicho, por lo que se refiere a la intervención, no tengo parámetros de comparación, hablo en términos de lo que yo he vivido, pero a su vez, en una reunión muy antigua, porque a su vez eran nuestros discursos, y con los discursos de ahora, sobre todo, una reunión de intervención. En esa ambigüedad se fue haciendo un grupo de trabajo, pero no se acordó, y yo creo que lo que se acordó fue que cada uno de nosotros, en esas reuniones, deberíamos hacer un discurso, pero no se acordó que cada uno de nosotros, en esas reuniones, deberíamos hacer un discurso, pero no se acordó que cada uno de nosotros, en esas reuniones, deberíamos hacer un discurso...

74

Nueve preguntas

¿Es posible reconocer un hilo coherente entre el origen y el fin de las cosas complejas?

¿Existe una genealogía básica que sea capaz de explicar la condición del hombre actual?

¿Cómo es posible entretelar el cúmulo de huellas que cada acción ha dejado y establecer un canal básico que pueda asumirse como el eje vertebral de las razones de ser?

¿Es que acaso la historia puede leerse como una fórmula que incorpora infinitas acciones que construyen un presente?

¿Cómo es posible distender la mirada y establecer con claridad cuáles son los hechos que efectivamente giran la traza del paso del tiempo?

¿Cómo anticipar la distancia en que los hechos no tendrán mutua consecuencia, cómo medir la proximidad en la que hechos aislados se afilian a un cuerpo que los incluye definitivamente?

¿Qué sustento epistemológico puede tener un trabajo como el que iniciamos, aun sabiendo que no hay verdad en el cierre del objetivo, que no hay verdad en el descubrimiento?

Sólo hay algo cierto: la luz que ilumina la dispersa percepción de los fenómenos que frágilmente nos animamos a sostener, de un modo provisorio, hasta un próximo hallazgo que replantee la historia, nuestra historia, cualquier historia.

Son muchas las preguntas. Pero detrás de cada una de ellas está la inquieta seguridad, la frágil certeza de que este cúmulo, aunque precario y fortuito, promueve un adelanto hacia las incontables nuevas razones que motivaremos con este esfuerzo. Un intento de encontrar un orden, sabiendo que este orden es un provisorio acuerdo que sostendremos mientras la energía invoca nuevas preguntas: preguntas que harán nuevas certezas, nuevos escenarios, nuevas verdades. Nuevos órdenes, órdenes vulnerables que cuestionaremos sucesivamente hasta el fin... cualquier fin.

Por qué?

Para qué?

Así lo pensamos, así lo hicimos, así lo presentamos....

...en plena duda sobre nuestras más sólidas certezas.

JCA

Los invitamos a compartir el desafío, a disfrutar de este material de un modo abierto y desprejuiciado. Un material que augura la posibilidad de comprometer nuestra acción y nuestro interés en la cosa, y que nos llena de expectativa y alegre curiosidad por lo que sea capaz de movilizar en nuestros pares. Esos que despiertan, como nosotros, preguntando cada vez sobre el qué y el por qué de las cosas.



[IMG]: Taller Vanini, 1993

Prólogo

"Quién no recuerda su pasado está condenado a vivir en el presente"
Azdouz Begag

La variante del tradicional aforismo -que amenaza al desmemoriado con la repetición de un pasado doloroso- parece subir la apuesta en la penalización del olvido.

Hoy, en presencia del primer intento de recuperar o recopilar el pasado de los Talleres de Proyecto puede ser un ejercicio interesante el reflexionar acerca de la factibilidad del cumplimiento de estos presagios como una forma de desvelar el propósito y la utilidad de un esfuerzo tan importante.

Descartemos de entrada la repetición del pasado. Mas allá de que no se trata de una experiencia dolorosa, traumática o vergonzante (excepción hecha, claro está, de la década oscura) su repetición supondría la imposible clonación de actores y circunstancias culturales.

La condena a un eterno presente ofrece en cambio algunos flancos interesantes apenas se desechan posibles connotaciones nostálgicas. Es que no se trata, obviamente, de la descalificación de la propia circunstancia en función de un tiempo pasado que por pasado fue mejor. No se pregunta el zafar de una contemporaneidad compleja y desafiante. Nuestra disciplina ya probó la esterilidad de las estrategias de renuncia, de repliegue, de ensimismamiento.

¿Cuál es entonces ese presente indeseable al que nos conduce el olvido del pasado? Se me ocurren dos versiones.

Una es la momificación de la historia. Es la repetición ritual de ideas, textos y procedimientos que, jamás sometidos a crítica, se validan por la nobleza de su origen. Un uso tan abusivo de cual-

quier producto intelectual sólo puede concluir en un vaciamiento de contenido y en una caricaturización de su original pertinencia cultural al exponerlo a circunstancias cambiantes.

La segunda es en cierto modo simétrica a la anterior: consiste en confundir contemporaneidad con actualidad, actualidad con novedad y novedad con vanguardia.

En aras de una validación cultural instantánea se adhiere a cuerpos de ideas, a maneras, procedimientos y/o repertorios cuya vigencia está acotada por la llegada de la siguiente novedad. Una práctica de este tipo, más allá de la excitación momentánea, conduce también a una pérdida de espesor del propio pensamiento, a un comportamiento intelectual más próximo a la adicción que a la reflexión y desemboca finalmente en la frivolidad, esto es en el manejo de significantes desprovistos de sus significados.

Entre esos arrecifes las pesadas naves de nuestros talleres negocian su contemporaneidad. Y ese tránsito exige la guía de un pensamiento. Un pensamiento que indague en la naturaleza y los procedimientos del proyecto arquitectónico. Que explore los mecanismos de aprendizaje de sus técnicas.

Que someta a crítica la cultura disciplinar y la encuadre en la construcción de la propia cultura.

Ese deber ser, que no siempre es, se construye en el tiempo y en el ámbito del Taller. Que eso y no otra cosa son los talleres: ámbitos. No son los salones ni la gente que los puebla. Mucho menos un nombre, aunque la costumbre porfíe. Son todo eso junto y en el tiempo.

Nuestros talleres son ámbitos privilegiados de discusión y propuesta. De sedimentación y crítica. De indagación, afirmación y polémica. De creación. Nuestros Talleres, son (o deberían ser) por todo esto, proyecto.

Y como todo proyecto, como toda acción creativa, fijan sus objetivos fuera de su alcance, eligen, construyen y afinan sus herramientas, se desdoblán en la producción y la crítica y redefinen sus objetivos. Nuevamente fuera de su alcance. Y a todo esto, cabe preguntarse entonces acerca de la utilidad de tanto esfuerzo de recuperación y ordenamiento documental del pasado de esta cátedra.

Personalmente desconfío bastante de las genealogías. O mejor, de la posibilidad de trazarlas. Creo que las continuidades que valen la pena son muchas veces napas profundas que tienen más que ver con el pensamiento de su tiempo que con proximidades físicas o funcionales.

Creo en los equipos que construyen conocimiento y en la legitimidad de, en esa dinámica, generar los relevos en las responsabilidades. Detesto las herencias, y aún más el suponerlas como regla.

Sé, como todo el mundo, que la historia de los talleres no se compone solamente de ideas, prácticas pedagógicas, críticas y aportes disciplinares. Está conformada también por una constelación de caracteres, modalidades, famas, mitos, afectos, envidias, lealtades, ambiciones, talentos, y limitaciones.

Vistas así las cosas, esta exposición es mucho más que una parada en el camino para mirar lo ya

recorrido. Esta irrupción de nuestro pasado, o de los documentos de muchos pasados posibles ha de excitar sin duda la memoria pero también la inteligencia. La cohabitación de esos escritos y esas fotos, esos dibujos, provocará tal vez nuevas asociaciones nuevas hipótesis, nuevos relatos.

Seguramente también, a la memoria y la inteligencia se suma la imaginación. Otros mitos, nuevas versiones de improbables anécdotas llegarán para completar imágenes dañadas, para bosquejar las que nunca existieron, para terminar de poblar ese paisaje. Para seguir construyendo ese "turbio pasado irreal, que de algún modo es cierto", que es nuestro pasado, que es el espesor de nuestra experiencia y que debiera ser la medida de nuestros desafíos.

Arq. Conrado Pintos
Profesor Titular de Proyecto

Montevideo, setiembre 2006

* Jorge Luis Borges: "El tango"

De la memoria y el proyecto

Los talleres de ayer, de hoy, de siempre ...

No es tarea sencilla la de examinar y exponer una realidad con la cual se está fuertemente comprometido.

Testigos y protagonistas, jueces y partes, narradores y personajes, exégetas y realizadores, constituyen términos antinómicos de una tensión fundamental: aquella que opone la acción y la interpretación. O la indagación especulativa y la creación.

La enseñanza de la arquitectura, en tanto la arquitectura es una disciplina esencialmente creativa, está atravesada por esta tensión.

Los arquitectos somos constructores de mundos hasta ahora no imaginados, a la vez que observadores de los muchos mundos existentes.

Ello nos obliga a transitar en forma alternativa o simultánea por andariveles diversos: el de la racionalidad, el de la intuición, el de la sensibilidad; y nos obliga también a establecer puentes y conexiones entre ellos.

De allí la necesidad de transitar del dibujo a la técnica constructiva, del diseño estructural a la reflexión teórico-crítica, de la idea proyectual a la materialidad.

Situaciones todas que se reflejan en la institución que cobija, por excelencia, la enseñanza de la disciplina en nuestro país: la Facultad, y en donde ha estado situado hasta el momento la enseñanza del proyecto, el corazón de la misma: los Talleres.

Nuestra Facultad de Arquitectura, hija entre otras, de la tradición Beaux Arts, constituye en cierto modo un raro fósil cuyo estudio devela ciertas

evidencias que por momentos pueden resultar sorprendentes.

En nuestros Talleres, aparecen invariantes y permanencias a lo largo del tiempo que han resistido guerras frías y calientes, mundos multipolares, bipolares y unipolares, revoluciones tecnológicas y revueltas estudiantiles, crisis y recuperaciones, dictaduras y posmodernidades; y pese a sus permanentes mutaciones y transformaciones, la enseñanza de la arquitectura es practicada a modo de una verdadera religión laica, con sus rituales y sus íconos.

El imaginario de nuestra Facultad está fuertemente condicionado por las representaciones que todos- docentes, estudiantes, profesionales, funcionarios y aún "otros"- tenemos de la realidad de los Talleres (pasada y presente) en nuestra Facultad.

De alguna manera, "el Taller" ha representado en el pasado y hoy representa bastante más que un escenario educativo: se ha proyectado a la categoría de un elemento fuertemente identitario de nuestra institución.

Es por esencia el lugar de convergencia de estudiantes y de docentes, ámbito que hace realidad viva ése concepto universitario de "cátedra" tan caro a nuestra casa: entendida ésta cabalmente como el "conjunto armónico de docentes y estudiantes".

El Taller de arquitectura, si bien ha sido muchas cosas diferentes a lo largo del tiempo, permanece en todo ese trayecto manteniendo sin embargo, aquellas invariantes que lo definen en tanto ámbito fermental e innovador.

Fermental en tanto cuestiona esencialmente las doctrinas, los entendidos y los acuerdos explícitos y no explícitos; innovador en la medida en que instala y pone en el banco de pruebas nuevos dispositivos y abre permanentemente el campo de posibilidades y alienta la experimentación. Y por esas mismas razones resulta controversial y polémico.

Por tales motivos, ha sido siempre en extremo difícil realizar un examen objetivo y desapasionado de las diversas propuestas y de las prácticas encarnadas en los diferentes Talleres a lo largo del tiempo.

La publicación que se presenta aporta en esa dirección. Es el resultado de un ambicioso trabajo que proyecta la mirada sobre un mundo complejo a lo largo de un extenso intervalo de tiempo.

El trabajo de investigación llevado a cabo por el Prof. Juan Carlos Apolo, acompañado en algunos tramos por un equipo de colaboradores representa, sin lugar a dudas, una incursión novedosa y particularmente apropiada en la realidad presente y en la rica trayectoria de los Talleres en la Facultad. Un asunto que a muchos puede resultar incómodo o "espinoso", a nuestra pequeña escala de comunidad académica, escala casi doméstica, en la medida en que se interna en cuestiones polémicas que con frecuencia se ha evitado enfrentar de modo directo.

Tal cosa no constituye novedad ni es una sorpresa absoluta. Indudablemente toda construcción de la memoria requiere establecer un diálogo complejo y conflic-

tivo con la generación de conocimiento histórico.

Historia y memoria no son la misma cosa si bien ambas comparten un territorio común; ambas pertenecen al tiempo y se necesitan mutuamente, la una a la otra.

Para advertir algunas de las complejidades que implica el esfuerzo realizado, baste mencionar los debates y controversias que en esta segunda mitad de este año de 2006 ha despertado en nuestro medio la cuestión de la enseñanza de la "historia reciente". Curioso debate, algo provinciano y no menos curiosa la situación generada, que quizás para un observador situado en nuestra Facultad resulta más curiosa aún, en tanto en la misma ha sido y es práctica de siempre incursionar sin miramientos sobre la historia reciente, para operar sobre ese conocimiento en el presente (y desde el presente).

En ese sentido, se podría sostener, no sin cierto orgullo, que de alguna manera los arquitectos hace ya tiempo que le hemos perdido el respeto al pasado reciente.

Consideramos a ese pasado no como un mero objeto de estudio sino como un material moldeable, esencial para alimentar el debate de hoy, inapreciable para reflexionar sobre nuestra práctica actual.

Forma de abordaje que implica considerar a toda conclusión o juicio de valor como provisorio, controvertible y perfectible, sin que por ello se renuncie a aquilatar su validez. Tal actitud frente al tiempo pasado, constituye, sin lugar a dudas, una lógica secuela del espíritu que animó la implanta-

ción en nuestra Facultad del Plan de Estudios de 1952, una secuela más entre tantas, producto de una visión que se sigue mostrando radicalmente moderna.

Desde esa actitud de libertad espiritual, por cierto poco reverente hacia las “verdades históricas”, que descrea de objetividades asépticas y que abomina de los relatos oficiales, es posible también construir discursos rigurosos y no por ello menos comprometidos.

Muestra de ello es la vigencia del Taller como espacio esencialmente dinámico, siempre cuestionado, siempre en revisión crítica y en proceso de transformación. Nunca el mismo de ayer.

Tal es el núcleo fundamental del producto que se presenta. Un largo itinerario que es recorrido a través de figuras, genealogías, discursos explícitos o implícitos, continuidades y discontinuidades, identidades colectivas y rupturas, didácticas, posicionamientos y opciones estéticas, expresivas, conceptuales y arquitectónicas (la tan mentada como esquiva “línea” del Taller), rutas de exploración, bandas temáticas, capas de diversa naturaleza que se juxtaponen y generan diversidad de interpretaciones y multiplicidad de lecturas posibles y por ello permiten visiones caleidoscópicas y plurales.

El resultado alcanzado es más que una mera recopilación o selección documental presentada de una forma atractiva y ordenada ya muy valiosa de por sí- y nos aporta un mapa con líneas de fuer-

za, pistas de interpretación, solapamientos y superposiciones.

Finalmente, es necesario decir que esta “puesta al día” al año 2006 de la peripecia de los Talleres, al cabo de una larga experiencia de más de 90 años de continua transformación es una evidencia de vitalidad.

Consideramos que una verdadera Facultad sólo se construye en el debate abierto.

El concepto de Universidad se construye, crece, se hace carne y se fortalece en el análisis crítico, en la confrontación de visiones, de ideas y de propuestas.

Exponer a la luz pública nuestras diferencias y nuestros acuerdos, reconocer nuestras carencias y debilidades, defender enfáticamente nuestras convicciones más arraigadas y no ocultar nuestras perplejidades, son señales todas de fortaleza y de vitalidad.

En alguna medida tales actitudes son aquellas se han pretendido cultivar en el espacio del Taller en los muchos espacios, de los muchos Talleres- a lo largo del tiempo.

¿Cómo podremos explicar todo esto a quienes no han vivenciado directamente -como estudiantes o como docentes- la experiencia de Taller?

*Arq. Salvador Schelotto
Decano
Montevideo, setiembre 2006*

La raíz de las cosas

Dentro de tres años hará medio siglo que subí por primera vez la escalera de la Facultad, he vivido salvo los 11 años de la dictadura, buena parte de dos de los períodos elegidos por la presente investigación.

Soy hijo del Plan 52, que con algunos retoques nos acompañó hasta el 2002, pero también recuerdo que ya en el 68 empezamos a pensar en cambiarlo.

Viví intensamente como docente joven los dos años previos a la dictadura, hasta que el interventor de turno decidiera excluirnos como Taller elegible en las inscripciones tardías de 1974.

Volví a la docencia junto a Reverdito en el 85, en el período de la restauración democrática que este trabajo llama la des/intervención y terminé, concurso mediante, dirigiendo el Taller que fuera de Gómez y de Reverdito.

Ingresé a la Facultad en la época de la rivalidad entre los Talleres “de arriba” y los Talleres “de abajo”. A la Facultad en que los alumnos, cuando no acordaban con la línea del Taller, trataban de cambiarla desde adentro. A la Facultad donde aun los Talleres con buena cantidad de alumnos, no eran muy grandes y donde los cambios de Taller eran escasos y bien fundados. En consecuencia el Taller vertical era más fuerte.

Debo sin embargo reconocer que como estudiantes teníamos mucha camiseta puesta, pero no toda la claridad conceptual para comprender las diferencias entre las distintas orientaciones vigentes, en una época muy difícil en lo nacional e internacional.

Solo la llegada de la dictadura con la consecuente expulsión de los planteles docentes, permitió fuera de la Facultad, los verdaderos y fermentales intercambios entre los estudiantes y los maestros desplazados. Estos encuentros me permitieron aquilatar que las diferencias que esgrimíamos existían pero no eran tan extremas. Luego el trabajo profesional en distintos equipos me permitió ratificar esta aseveración.

Desde el punto de vista institucional, sabiamente el Plan 52 había creado la Comisión de Directores de Taller, asesora del Decanato. Esta comisión tuvo especial trabajo y relevancia en la transición de la Facultad intervenida a la Facultad nuevamente gestionada por sus actores naturales.

En esta etapa concurri a la misma en nombre del Taller del Decano y tuve el privilegio de aprender de todos y cada uno de los Directores de la época.

El creciente reconocimiento de la necesidad de un órgano de intercambio, articulación y estudio de todo lo relacionado con la asignatura Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura, llevó en 1996 a la creación del DEAPA.

Importantes fueron los avances del Departamento a partir de su creación ahora con espacio propio y los apoyos docentes y administrativos necesarios. Estuvieron entonces presentes los naturales debates académicos, los proyectos comunes, para mejor enseñanza de la materia y hasta la especialización en el manejo presupuestal.

Corría el año 2001 cuando, con Decano recién estrenado, primer decanato de Salvador Schelotto, fuimos invitados por los compañeros docentes de la Regional Norte. El objetivo, apoyar su trabajo docente, el tema: la enseñanza del Proyecto en cada uno de los Talleres.

Dos días intensos culminaron con una distendida reunión, donde alguno de los docentes salteños intentó graficar en un pizarrón el árbol genealógico de cada uno de los Talleres.

Grande fue la sorpresa cuando parte de los Directores no aceptaron los parentescos asignados, mientras otros lo hacían en parte y en unos pocos casos en todo.

El resultado fue un pizarrón lleno de flechas que iban y venían y en algunos casos se bifurcaban, mostrando la complejidad de cada situación.

Creo que puedo decir, que esta fue la génesis del presente trabajo.

Luego en el año 2003, Juan Carlos Apolo coordinador del DEAPA presenta el proyecto de investigación que hoy culmina.

Al objetivo primario nacido en Salto se le agregó naturalmente la investigación sobre la historia del devenir de la enseñanza del proyecto en nuestra Facultad y en consecuencia una mirada hacia la evolución de esta práctica.

Agregamos nosotros que el proyecto primario impulsado por los investigadores del DEAPA, incluía la presentación de la opinión de los Talleres actuales, exponiendo su pensamiento sobre la asignatura, las estrategias docentes, los objetivos generales y particulares de cada curso y su desarro-

llo, así como imágenes de trabajos representativos de los mismos.

Este a mi criterio hubiera sido el cuarto corte y me consta el esfuerzo del equipo de investigación para obtenerlo.

Algunos Talleres respondimos, otros por distintas razones no pudieron hacerlo y al fin estos aportes no integran el trabajo. No obstante lo cual, tanto como para quienes lo hicimos como para quienes no pudieron culminarlo, esta solicitud generó un tiempo de reflexión interna en cada Taller que luego se vio expresada en documentos, folletos, libros o en la propia página Web de la Facultad. De alguna manera estos trabajos vinieron a llenar un vacío que los estudiantes reclamaban constantemente en el Consejo.

Las condiciones de los Talleres han variado substancialmente en los últimos 10 años porque las variables han cambiado.

Masificación estudiantil, equipos docentes mas numerosos, poco crecimiento de las plantas físicas, rápidos cambios tecnológicos en todos los ámbitos, incluso en los que permiten explorar el proceso proyectual y menor fidelización de los estudiantes que trazan ahora estrategias de su formación recorriendo distintos Talleres, terminan poniendo en crisis esquemas que antes parecían inamovibles.

Hasta el propio Taller vertical en este contexto queda más débil y necesita para mantenerse una base generada en la unidad conceptual del plantel docente y una mayor coordinación de los contenidos de los cursos en el ámbito del DEAPA.

Sin embargo todas las debilidades anotadas han sido transformadas por los distintos Talleres en nuevas fortalezas al adoptar estrategias que ordenan y aprovechan la enorme capacidad del capital humano que poseen.

El Taller se transforma ahora en un hecho muy complejo al ser, como informáramos al Consejo oportunamente: "...un proyecto pedagógico donde coexisten la investigación, teórica y práctica, el saber profesional y la formación docente, con el objetivo de la enseñanza y la extensión. Los tiempos de este proyecto son de largo plazo, con metas sucesivas que se corresponden con la búsqueda de certidumbres, que una vez alcanzadas son puestas en cuestión".

En este contexto la tarea del Director de Taller de estos tiempos, pasa a ser la de articulador de un equipo docente capaz de llevar adelante un consensuado proyecto pedagógico. A estas tareas, el Director deberá agregar buenas condiciones para las relaciones humanas y la administración. Estas últimas consideraciones no están hoy contempladas en las exigencias para cargos de este tipo y responsabilidad.

Bienvenida entonces esta investigación que hemos apoyado desde el Taller, el DEAPA y el Consejo, porque pone en blanco y negro una historia de familia, que hasta ahora se conocía fragmentada por miradas desde distintos ángulos, por variados pero dispersos documentos o simplemente por la transmisión oral de actores de diferentes generaciones.

Esta investigación nos permitirá a todos, en la calidad que nos corresponda, docentes, estudiantes o egresados, recorrer el camino de nuestra constante formación, apoyados ahora en un documento que nos ubica en el peldaño que estamos y nos muestra el como y porque aquí llegamos.

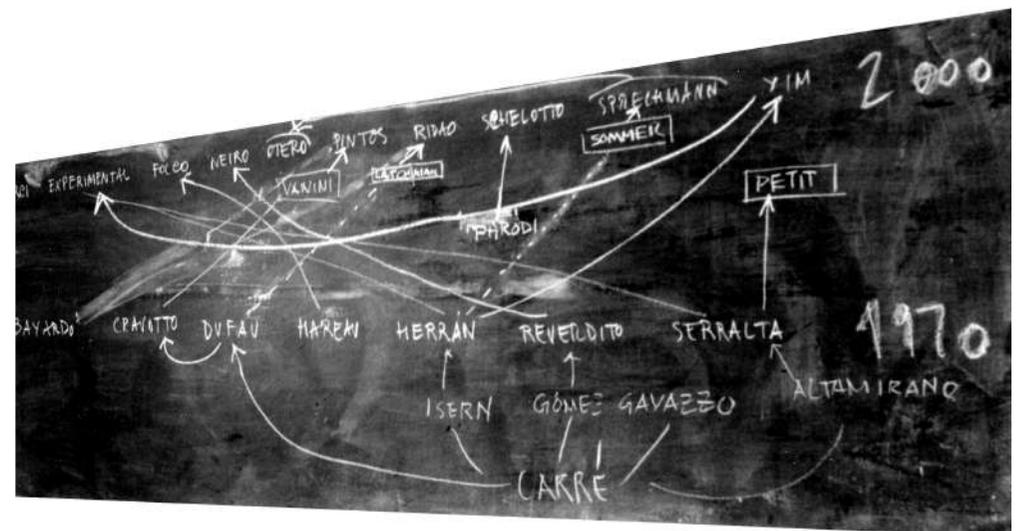
Por último esta tarea del Departamento, abona nuestra teoría de que los mayores avances hechos por la cátedra múltiple que caracteriza nuestra Facultad, siempre se han procesado cuando sus actores, en principio naturales competidores, coordinaron y sistematizaron sus acciones.

En consecuencia bienvenidos los espacios de reflexión como la antigua Comisión de Directores de Taller, el DEAPA o como se llamen en el futuro por que son y serán fuente de saltos cualitativos en el proceso de crecimiento del Proyecto como asignatura central de la disciplina arquitectónica y del Taller como centro neurálgico de esta actividad.

Arq. José Enrique Neiro
Profesor Titular de Proyecto

Montevideo, setiembre 2006

[IMG]: Encuentro de Directores de Taller
Salto, 2000





Capítulo central



Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco un proyecto de consolidación institucional del DEAPA (Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura) en tanto instancia orgánica que condensa el pensamiento y la práctica referentes a la enseñanza del proyecto en la Facultad de Arquitectura.

Se propone así la construcción de una posible lectura del devenir que la enseñanza del proyecto registra en esta casa de estudios. Una mirada orientada a aprehender y exhibir la evolución que dicha práctica ha experimentado desde el origen local de la enseñanza formal de la disciplina hasta nuestros días.

Esto adquiere especial relieve en el marco de una tradición académica signada por el protagonismo del proyecto como asignatura y del taller como ámbito/instrumento inherente al ejercicio de la enseñanza del proyecto. Protagonismo que se asume aquí como premisa o axioma.

Así, el enfoque histórico de la enseñanza del proyecto remite al estudio evolutivo del taller como idea y como realidad, en tanto estructura mutable pero con fuertes indicios de permanencia. El trabajo realizado se vuelve un instrumento de reafirmación del modelo académico que nos caracteriza, cifrado en la centralidad del proyecto como materia y del taller como estructura/dinámica que le es propia, a la vez que provoca inevitablemente preguntas acerca de su vigencia y su necesidad de reformulaciones.

El resultado es la construcción de una historia posible. Una historia que expone y sugiere la evolución de la enseñanza proyectual en sus diversas modalidades, dentro del espacio académico del taller y al amparo de bases doctrinarias contingentes. Una historia en la que se oponen, bajo una tensión constante, la terquedad de la inercia y el impacto del cambio.

Créditos

Juan Carlos Apolo Nuñez

Arquitecto
Profesor Agregado de Proyectos
Coordinador del DEAPA
Doctorando en Teoría y Proyecto de
Arquitectura, Etsam, UPM/farq, UdelaR

apolo@abcvo.com.uy

Laura Alemán Ksiazienicki

Arquitecta
Profesora Adjunta, Instituto de Historia de la
Arquitectura
Asistente de Proyecto
Maestrando en Ordenamiento Territorial y
desarrollo Urbano, farq, UdelaR

aleman@farq.edu.uy

Pablo Kelbauskas Quiñones

Asistente de Proyecto
Secretario académico del DEAPA

pablokel@farq.edu.uy

Hojas de ruta

Luego de transitar un buen tiempo por la experiencia del proyecto y su enseñanza, la curiosidad o el simple impulso por conocer lo pasado elevó el horizonte de la intuición y de la avidez cotidiana, para transformar las preguntas en un proyecto de investigación.

No alcanzaron las citas dispersas, la tradición oral ni la corta literatura: la historia de la enseñanza del proyecto en la Facultad de Arquitectura se presentó como un desafío ineludible. Cada dato que construía nuestra red de conocimiento sobre el tema despertaba varias preguntas, a las que se agregaban nuevas preguntas que ocupaban su lugar en esta red frágil, vulnerable y desestructurada.

En este escenario nos propusimos delinear una genealogía de los talleres, desde los primeros años en el siglo XIX hasta el presente más fluctuante y diverso. Y el desafío definió un universo que validaba la información obtenida. Así, remitimos todo el campo a la documentación oficial, publicada y documentada de un modo casi testimonial, lo que redujo nuestra tarea a establecer la urdimbre más genuina de los hechos, mas allá de valoraciones subjetivas, al margen de mitos y leyendas.

Nuestra tarea ha procurado establecer un posible recorrido por la historia, un tránsito hurgador cuyo sesgo subjetivo radica, entre otras cosas, en la selección de los hechos que se cuentan.

Así, nuestra primera hipótesis de trabajo quedaría resuelta en la obtención de una genealogía de cátedras de proyecto. Y así ocurrió..

La investigación desarrollada como respaldo a la genealogía ha dado como subproducto tal vez el producto más prometedor para un futuro un universo de información relacionada, tan vasto, tan rico, tan maravillosamente desestructurado, que permite prefigurar una intenso menú de posibilidades para todos quienes hemos comprometido nuestra vida académica en relación al proyecto de arquitectura.

Nuestro archivo es hoy y queda aquí explicitado al colectivo el conjunto disponible de documentos más rico que existe sobre el tema.

Y dada nuestra convicción sobre el valor epistemológico que esto comporta, hemos transformado la mera presentación de la genealogía comparada en un recorrido voluntario y decidido a través de ciertas rutas conceptuales que nos permitimos transitar. Quedan así expuestas tres cuestiones que nuestro trabajo presenta:

Una genealogía detallada y relacionada de la historia de los talleres

Un vasto cuerpo de información gráfica y escrita, un cuerpo extenso, completo, casi sin depurar: puro barrido y ordenado cronológico de fuentes varias.

La voluntad de transitarlo desde tres rutas conceptuales que hemos entendido básicas en la construcción de una historia.

Cabe mencionar que el orden adoptado para este libro-catálogo es el cronológico, el que favorece aun más la objetividad de la presentación. A esta cronología se suman las rutas conceptuales que se montan paralelamente a la línea del tiempo.

Y a ellas se interponen, cada tanto, tres estaciones transversales que ilustran verticalmente algunos hechos trascendentes que como la propia genealogía expresa han marcado hitos en el tiempo de estas cosas.

Ya vendrán instancias que clarifiquen y complementen este mundo que presentamos, ya vendrán nuevos descubrimientos desde este mapa. Y vendrá, seguramente, un reconocimiento más profundo al de donde venimos, parte esencial de la construcción del adonde vamos.

Manual del usuario

Las fuentes

El proceso indagatorio, por tanto, se nutre no sólo de material bibliográfico sino también de la consulta directa a fuentes documentales, reuniendo información hasta el momento dispersa que adquiere, bajo esta nueva lupa, nuevos significados. Básicamente, las fuentes consultadas son las siguientes:

*Archivo Bedelía
Archivo Instituto de Historia de la Arquitectura
Archivo Sección Consejo
Archivo Sección Personal
Anales de la Facultad de Arquitectura
Revista de la Facultad de Arquitectura
Revista de la Sociedad de Arquitectos del Uruguay
Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura
Revista Trazo
Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto*

Dicha información funciona como un valioso insumo que otorga sustento historiográfico al trabajo. Sin embargo, la irregularidad de los datos disponibles afectados por ausencias y contradicciones y la deliberada exclusión de la entrevista directa como técnica investigativa, otorgan cierto grado de precariedad a esta empresa, que debe evaluarse en el marco de dichas restricciones.

El método

El criterio metodológico adoptado, abierto y flexible, se ampara en un enfoque epistemológico que asume la inevitable mediación de la valoración subjetiva. En este sentido, descarta toda pretensión purista de corte positivista, por lo que no aspira a verificaciones concluyentes ni al logro de un presunto estatuto científico. Admite, por ende, la consideración de las líneas heurísticas emergentes del propio proceso indagatorio, así como el recurso a la inferencia intuitiva como vía legítima de acceso al conocimiento.

No hay aquí intención de elaborar un relato totalizador amparado en un único punto de vista. Se propone, en cambio, el despliegue de los diversos documentos testimoniales en un orden estrictamente cronológico, bajo la mediación de la inevitable delimitación previa del campo documental a explorar, y una selección y clasificación temática del mismo. Evidentemente sesgada, esta selección pretende ser lo más amplia y plural posible, con el fin de habilitar y en lo posible provocar construcciones e interpretaciones también diversas.

Los textos hablan por sí mismos. Funcionan como voces que, sobre la base de una selección previa, se ponen en juego y dicen cosas. No hay, pues, discurso historiográfico indirecto: la historia no se cuenta, se muestra.

Este emprendimiento, que aborda un dominio temático curiosamente marginado de la historiografía local, se configura como intento inaugural que rescata del olvido una temática central cuya omisión resulta, por eso mismo, absolutamente paradójica.

Cómo se muestra

El resultado se traduce en dos niveles de lectura: un nivel genealógico, de algún modo superficial o anecdótico, dado por la sucesión cronológica de los talleres y sus mutuos lazos vinculantes, y un nivel conceptual, más trascendente, que traduce el devenir de la enseñanza del proyecto de arquitectura en términos doctrinarios e ideológicos, a través de los planos discursivo, organizativo y metodológico.

Dicha visión lineal de la historia, que induce una lectura evolutiva de continuidades y sustituciones, se complementa con tres cortes transversales. Éstos quedan definidos por momentos de diversa jerarquía y naturaleza, que en todos los casos funcionan como divisorias de agua, como puntos culminantes de procesos previos y disparadores de otros nuevos: la contratación de Carré, la sanción del Plan 52 y la Intervención de la Universidad. Tres eventos significativos en sí mismos, pero que funcionan sobretudo como indicadores de cambio de climas, tendencias o paradigmas, y que no surgen de una interpretación historiográfica sino en tanto puntos de referencia inmediata y explícita para los propios protagonistas involucrados.

Rutas longitudinales:

1. Discurso

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. Es así que en esta «ruta» se ordenan definiciones personales de los profesores titulares de proyecto o de los talleres como cuerpo sobre la arquitectura como disciplina, el proyecto como asignatura y el taller como instrumento.

A los efectos de entender cuáles son los paradigmas o modelos que respaldan la práctica docente, resulta igualmente trascendente lo que se dice y lo que se omite, al tiempo que la propia forma y el tono del discurso aportan también datos o indicios valiosos.

a. La ausencia de un discurso claro en las etapas germinales de la enseñanza formal de la arquitectura en nuestro país obliga a deducir ciertas pautas conceptuales a partir de expresiones indirectas, así como a extrapolarlas de otras realidades académicas similares o próximas más institucionalizadas. Dicha ausencia habla, por cierto, de la precariedad institucional de la academia local, pero también, de la visión de la arquitectura como «técnica» y no tanto como área del conocimiento, y de la asimilación del trabajo del arquitecto a un oficio, con un rol pasivo o instrumental. Respalda

esta interpretación un breve repaso de los planes de estudio de la época, donde se observa que la carrera de arquitecto se diferencia apenas de la de ingeniero o la de maestro de obras. Resulta sintomático que, desde el punto de vista curricular, la asignatura Arquitectura (que inicialmente sólo dura un año) aparezca casi como su único rasgo distintivo, en alusión justamente a los cursos de proyecto, que adquieren su actual denominación bien entrado el siglo XX. Durante el siglo XIX, de hecho, la estructura académica en la que se inserta la enseñanza de la arquitectura es la de las escuelas politecnicas, donde la arquitectura aparece como un «departamento». La Facultad de Matemáticas será, en nuestro caso, el contenedor donde arquitectura e ingeniería coinciden hasta 1915, año en que se funda la Facultad de Arquitectura.

b. Sobre el fin del siglo XIX las instituciones académicas del nuevo continente experimentan, en general, un giro en su búsqueda de modelos, abandonando la referencia a las instituciones españolas e italianas y concentrándose en la cultura francesa. En la enseñanza de la arquitectura esto deriva en la instalación progresiva del modelo académico de la École de Beaux-Arts de París, que trae consigo las primeras formulaciones explícitas sobre el proyecto como asignatura y los problemas que plantea su enseñanza.

La visión de la arquitectura como arte y, por ende, del arquitecto como artista, volverá dominante la alusión al talento personal, la exaltación de las habilidades del maestro y la importancia del

contacto del estudiante con éste. La confianza en un método de aprendizaje y de ejercicio proyectual seguro y probado, deja poco espacio para la reflexión crítica, por lo que el discurso pocas veces se aparta de las cuestiones del «estilo».

c. La década del treinta, signada por la instalación a nivel local de los lenguajes de la arquitectura moderna, no registra empero grandes alteraciones en el modo de entender la arquitectura ni en el modo de enseñarla. Esto sí se da efectivamente en el proceso que abarca la década siguiente y que culmina en 1952 con la sanción del nuevo plan de estudios, donde se impone la concepción de la arquitectura como técnica en un sentido amplio, asociada a la visión del arquitecto como técnico activo y promotor de cambios, coordinador de equipos y por tanto con una imprescindible formación generalista. La virulencia que exhibe la crisis del modelo Beaux-Arts es tal que el cambio afecta no sólo a los contenidos sino al propio objeto de estudio, cuyos límites se ven redefinidos, siendo particularmente notable el cambio en la escalas de intervención. Las expresiones por su parte adoptan un tono panfletario, de manifiesto. El discurso pretende ser totalizador y terminante. El dictar doctrina se vuelve no sólo una necesidad de algunos sino un requisito que la propia Facultad en cierta medida promueve (los talleres disponen de un espacio en la Revista de la Facultad a los efectos, por ejemplo). Asimismo, se enfatiza la importancia de lo colectivo sobre lo individual, por lo que aparecen las primeras definiciones del Taller como un cuerpo coherente y alineado detrás de ciertos principios.

Las permanentes referencias a «la realidad», entendiendo por tal el contexto social, político, económico, rompen definitivamente los límites de la utopía regresiva de Beaux-Arts como práctica autoreferenciada y endógena, al tiempo que, en ciertos extremos, se construye otra torre de marfil quizás igualmente distante de lo concreto, enseñando por y para contextos supuestamente inminentes pero no menos irreales.

d. El corte institucional que plantea la intervención de la Universidad en 1974 trae consigo el reemplazo casi total del cuerpo docente, pero esto no se traduce en un cambio de discurso sino en la supresión del mismo. Es constatable una ausencia casi absoluta de explicitación de objetivos académicos (entre otras cosas debido a la desaparición de los medios a través de los cuales habitualmente se difundían: Revista del Centro de Estudiantes, Revista de la Facultad, etcétera).

Habrà que esperar a principios de los ochenta para que, en un marco general signado por la inminente reapertura democrática, surjan nuevos espacios de difusión y debate. Ese ambiente fuertemente marcado por lo extra-disciplinar propicia, por un lado, discursos referidos a la relación de la arquitectura con ese exterior demandante de respuestas, cercanos en el tenor a los previos a la Intervención, pero también un discurso fuertemente reivindicativo de la especificidad disciplinar, a tono con el discurso de algunos operadores culturales como Aldo Rossi, que coincidentemente visita el país por esos años. La historia como instru-

mento proyectual y la ciudad como referencia obligada en el abordaje del proyecto edilicio serán los temas que marcarán la agenda. Estas nuevas concepciones serán, de todas maneras, fuertemente restrictivas. Por ciudad se entenderá básicamente la ciudad tradicional; por historia, casi exclusivamente lo clásico. Las escalas territoriales son progresivamente abandonadas, y las herramientas tipomorfológicas son el remanente más concreto de este debate. La búsqueda del «método» de proyecto revierte la mirada hacia la experiencia académica, que deja de ser vista como fuente de perver­sidades.

e. Después de la explosión declarativa del período inmediato a la recuperación de la autonomía universitaria, las expresiones de los talleres se reducen y se vuelven más esporádicas. Algunos Foros de Talleres, propiciados por TRAZO, y publicaciones propias de algunos talleres, como es el caso de la Revista DOMINO del Taller Sprechmann, constituyen casos aislados.

Nuevos medios disponibles, como los sitios web, son hoy en día una forma de comunicación que algunos talleres intentan utilizar más allá de fines estrictamente curriculares.

2. Estructura

Cada concepción genera, obviamente, sus propias estructuras académicas, o al menos una reformulación de las precedentes. En esta «ruta» se

exponen las distintas formas que el concepto de Taller adopta.

a. La primera forma que adopta la enseñanza del proyecto es la de los talleres horizontales, con docentes encargados de cada curso y sin mayor coordinación mutua que la que plantea la curricula. Las cátedras son generalmente unipersonales, con un titular y eventualmente un adjunto.

b. La progresiva instalación del modelo Beaux-Arts, con sus míticos ateliers donde estudiantes en diferentes niveles de formación conviven bajo la figura excluyente del maestro, hará aparecer en nuestro medio el primer taller en sentido estricto, el Taller Carré. Inicialmente cubriendo todos los cursos de Proyecto y luego, cuando el número de estudiantes lo hace inevitable, «especializándose» en los cursos superiores. Se instala así lo que será la estructura dominante por más de tres décadas: los talleres parcialmente verticales, con talleres de primer ciclo (1° a 3° año) y talleres de segundo ciclo (4° y 5° año). Es de hacer notar que todos estos cursos son de proyecto edilicio: el urbanismo no existe como tal hasta la década del treinta y se dicta fuera de los talleres, aunque bajo la forma de taller de proyecto. Por otro lado existen, paralelamente a los talleres de arquitectura, los talleres de Composición Decorativa, dedicados a problemas más cercanos al interiorismo y a la arquitectura eventual pero, en rigor, también talleres de proyecto.

El Maestro es, pues, la figura que expresa, en términos docentes, esta primera etapa organizati-

va del taller de arquitectura. Encarnado localmente en la persona de Carré y más tarde en Vilamajó y Cravotto, asume un rol paternal e intransferible en la transmisión y la construcción de conocimiento. El maestro debe corregir todos y cada uno de los proyectos; todos los proyectos deben pasar forzosamente por el ojo del maestro.

c. En la década del cuarenta aparecen los primeros talleres verticales totales. Esto se da en principio como verticalidad circunstancial, dado que surge como resultado de la coincidencia en la misma persona de los cargos de Profesor Titular de 1° a 3° y de Profesor Titular de 4° a 5°. De todos modos, estas «coincidencias» no son ajenas, como lo demostrará la evolución posterior; a una clara voluntad unificadora.

A nivel docente se consolida la figura de lo que se podría llamar el Profesor; con rasgos propios del modelo del Maestro pero que ensancha su órbita de acción y se configura en un claro precedente del Director, cuyas atribuciones se definen en los años cincuenta.

d. El Plan 52 instala la verticalidad compulsiva, es decir, la obligación de dictar en un mismo taller todos los cursos, modalidad que aún hoy sigue vigente. Esto implica no solamente la unificación de todos los cursos de proyecto de arquitectura llamados desde este momento cursos de Anteproyecto, sino la aparición adicional del Curso de Proyecto de Arquitectura (Carpeta), con la consiguiente integración de técnicos a la estruc-

tura docente del taller (asesores) y la absorción del curso de Urbanismo. Lo cual, sumado a la eliminación de los cursos de Composición Decorativa, deriva en el hecho inédito de que los talleres de arquitectura asumen el monopolio del proyecto.

El Director es quien comanda este taller vertical instituido, y el nuevo nombre es indicador de nuevos roles. Dicho liderazgo se aparta absolutamente del ostentado en otros tiempos por el Maestro: ya no se ejerce sólo por la vía del contacto directo, sino por la adecuada promoción y articulación de un discurso y una práctica de tipo colectivo. Complementario a la figura del Director e imprescindible para esta idea de taller resulta el equipo docente, con una variedad mayor de roles, con asesores técnicos e incluso docentes de economía y sociología inicialmente, y con la inclusión de estudiantes en tareas de apoyo docente (hasta el momento inédito) bajo la figura del estudiante auxiliar. La Ley Orgánica de la Universidad de 1958 y su nuevo escalafón docente serán el marco formal al que deberá ajustarse esta estructura.

e. Hasta la Intervención habrá pocos cambios a nivel estructural en los talleres, siendo el más importante la separación, entre 1974 y 1985, en talleres de anteproyecto y talleres de carpeta. La aparición del año introductorio traerá consigo el tema de la relación entre el curso de Expresión Gráfica y los talleres, relación que experimentará las más diversas formas hasta la absoluta separación de ambas materias en el marco del vigente Plan 2002.

A nivel docente, el principal cambio deriva de la masificación operada entre los estudiantes, que hace inevitable la propia masificación docente. En este marco, el equipo docente se vuelve un amplio colectivo coordinado por la figura del Director, que ve debilitado su estatuto originario y se convierte en una suerte de articulador que encarna el pensamiento colectivo. La sustitución formal del Director por una coordinación colectiva, caso reciente del Taller T+, constituye, aunque todavía de forma provisoria, la última variante.

Con el crecimiento de la matrícula estudiantil, experimentado durante los años ochenta y noventa, los talleres alcanzan una envergadura sin precedentes, y en algunos casos adoptan una «estructura federada» que no deja de plantear preguntas acerca de la vigencia de un modelo construido sobre la suposición de acuerdos y consistencias monolíticas. Esta autonomía relativa de los cursos dentro del taller se verifica asimismo en el marco global de la Facultad, donde los talleres parecen gozar de creciente autolegitimidad. La reciente resolución de los Directores de Taller en torno a la posible concreción de auditorias externas parece ser una reacción a este fenómeno.

3. Práctica

Concepciones y estructuras se traducen en mecanismos docentes y didácticas concretas, que se agrupan en esta «ruta». En tal sentido, resulta particularmente importante la relación docente-alumno, así como las variantes que experimenta en las formas de corrección, las formas de evalua-

ción y la definición de los ejercicios (en su localización y/o temática).

a. El "recibir" las enseñanzas del Maestro en forma de correcciones es la modalidad excluyente que adopta la enseñanza del proyecto. Este modelo asigna roles claramente diferenciados y jerárquicos, e implica la presencia de arquitectos «practicantes» en la docencia, es decir, con una obra propia atrás como respaldo de la prédica. El Maestro es en alguna medida un «modelo» en sí mismo, incluso desde el punto de vista de los valores personales. La adopción del modelo francés traerá consigo toda la «liturgia» Beaux-Arts: el esquiocío, quintaesencia de un modo de enseñar, a través del cual el estudiante condensa en unas horas de «encierra» sus primeras ideas que estará obligado a desarrollar en el curso; el carácter de con-curso de los cursos en donde el estudiante no sólo aprueba sino que además demuestra superioridad.

El trabajo en el ámbito del atelier llega a ser obligatorio por reglamento.

Los temas de proyecto se determinan por la Facultad para todos los talleres, y se caracterizan por su fuerte carga simbólica (monumentos, edificios cívicos) así como por su localización en contextos distantes e incluso fantásticos, al punto de que su presentación al estudiante generalmente se hace a través de una brevísima descripción escrita.

La forma de evaluación es única para todos

los talleres, constituyéndose un tribunal integrado por el decano y los profesores titulares.

El método de aprendizaje implica la referencia permanente a otras arquitecturas, principalmente ejemplos clásicos, a través de ejercicios de reproducción en un sentido arqueológico y de los manuales como instrumental más operativo.

b. Durante la década del cuarenta aparecen nuevas modalidades docentes que prescinden, al menos en parte, del dibujo sobre el trabajo del estudiante, y acercan la corrección más a la forma de crítica de proyecto. El esquiocío de encierro se pone en crisis como mecanismo, siendo abolido sintomáticamente en el año 52.

Los ejercicios continúan determinándose de forma general para toda la Facultad, pero ahora a partir de la elección de un área. Pero ya no se trata sólo de la elección de un entorno físico para las arquitecturas a proyectar. Los propios lugares son objeto de un relevamiento pormenorizado (el expediente urbano realizado por el ITU), y el objetivo último es un Plan general para el área.

Las evaluaciones, por otro lado, pasan a ser resorte propio de cada taller.

Se experimenta un cambio en la forma de concebir el rol de los antecedentes arquitectónicos construidos en el proceso de aprendizaje y de gestión arquitectónica. La referencia explícita se suprime como tal, llegando a ser condenada, en el

entendido de que la forma es el resultado de un proceso casi lógico-deductivo que se inicia en la formulación del programa, el cual adquiere un protagonismo sin precedentes.

Aparecen reflexiones y ciertas prácticas más o menos sistematizadas, como la crítica indirecta, sobre las cuestiones didácticas, destacándose en este aspecto la figura de Bayardo.

c. Durante la Intervención las evaluaciones vuelven a ser generales, recayendo sobre Payssé Reyes el cargo de coordinador de Talleres.

d. La mirada retrospectiva que domina la disciplina durante los ochenta instala el uso del referente como instrumento explícito e incluso imprescindible de la praxis proyectual. Esto se vincula a la prédica propia del momento que concibe a la ciudad como fuente de recursos iconográficos que se vuelven operativos a los efectos proyectuales. Representa un cambio frente a la idea del proyecto como la construcción de algo inédito que no remite a una forma precedente.

Cortes transversales:

Conjuntamente con la lectura longitudinal del tiempo que propone la cronología, estas rutas, a veces paralelas a veces secantes, a veces coincidentes, no podrían dejar de detenerse en algunos escenarios transversales que dimensionan la profundidad del campo y amplían la conceptualización de sus propios recorridos.

En este trabajo se han elegido tres escenarios que resultan excluyentes en la profundidad de la muestra.

Tres escenarios que surgen de múltiples paneos de la información y que se manifiestan en la propia textura de la genealogía y las inflexiones de cada ruta conceptual.

Sin entrar en cuestión de cuál sería una mirada más sutil sobre las escenografías, aquella que permitiera descubrir una nueva órbita de escenarios (tal vez un poco menos estructurales que los elegidos en esta investigación) nos permitimos presentar los tres cortes básicos que desprendemos del trabajo: *Beaux Arts*, *Plan 52* y *la Intervención* y su posterior restauración.

Beaux Arts

Más allá del academicismo como modelo de enseñanza y actitud académica, *Beaux Arts* ha sido la raíz de la estructura de esta Facultad, la que perdura, en muchos aspectos, hasta los días pre-

sentes.

El modelo general de enseñanza francés ha sido durante casi toda la historia del país, un objetivo acordado por entendidos y políticos. Francia se posiciona como el referente cultural por excelencia de toda la sociedad. No es extraño así, que en nuestra disciplina, el modelo de la Academia Francesa en la figura de *Beaux Arts*, resulte indiscutido y se vuelva práctica en el acto mismo de la contratación de José Carré, en el año 1907, quien llevaría adelante, sin contraposición alguna, la praxis proyectual y conceptual de la Facultad de entonces. La academia conforma un pensamiento en todos sus seguidores, una práctica reconocida, aceptada y ejemplificante, construyendo un espacio hegemónico en las primeras décadas del siglo XX.

Plan 52

En una lectura llana de los sucesos cronológicos, podemos entender este período intenso, fecundo y tremendamente significativo para el cuerpo académico local, como una ruptura con el modelo academicista, llevada adelante desde algunas banderas moderna. Una ruptura muchas veces entendida como una revolución de pensamiento que rompe la estructura elitista entendida respecto a la academia, para dar paso a una conciencia social de la disciplina, en su compromiso con la acción liberadora del hombre.

El Plan de 1952 pone en letras los cambios

que se habían procesado ya desde unos cuantos años antes, cuando los modelos Bauhaus, Movimiento Moderno y vanguardias en general, fueron penetrando en la práctica y el pensamiento de seguidores y detractores. Un pensamiento del arquitecto comprometido con la sociedad y la liberación de modelos exógenos, una práctica del proyecto que se aleja de estilos y responde a un pensamiento moderno, y fundamentalmente, la enseñanza en el Taller Vertical. La Facultad sufre un sacudimiento con la instalación del Plan, se desprenden algunos docentes de trascendencia y finalmente se instituyen los talleres verticales, que perduran hasta nuestros días, en una práctica que ha distinguido y perfilado el cuerpo de toda la Facultad en los últimos cincuenta años.

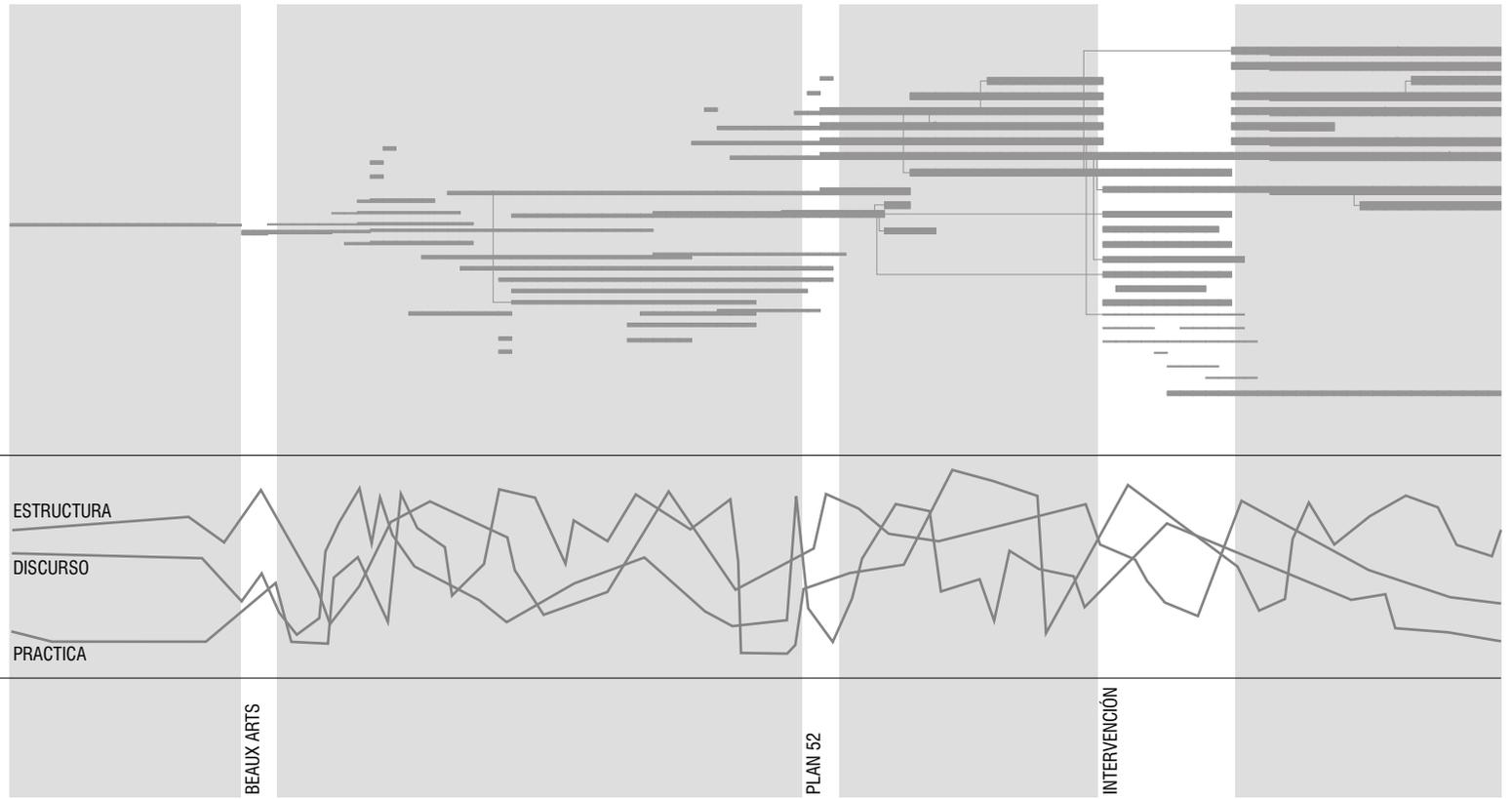
Intervención

Más allá de lo que parecería obvio, el período de diez años de intervención institucional en la Facultad ha configurado una etapa de altísimo significado en la historia y los procesos. Coincidente, o no, con un tiempo de restricción ideológica y sus consiguientes consecuencias, los procesos sociales locales y exteriores presionaban sobre la disciplina promoviendo saltos conceptuales y dispersiones que llevaban a la disciplina a planos inéditos.

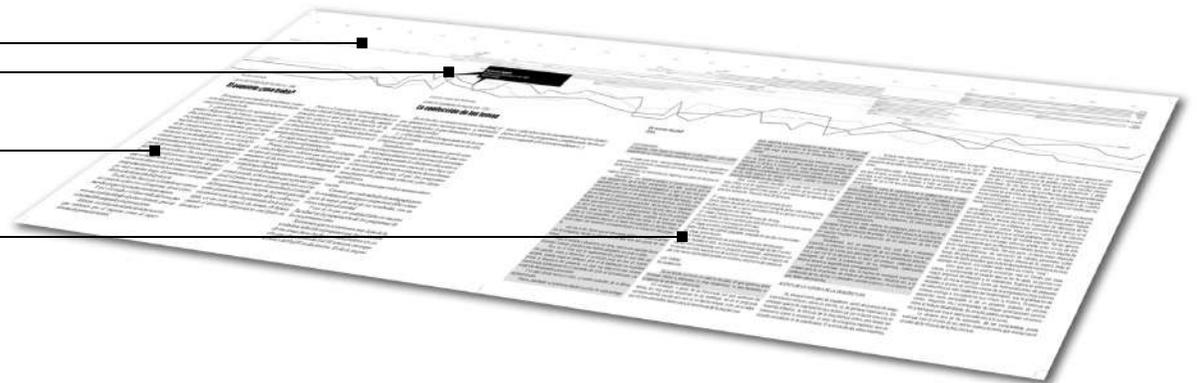
El aumento de matrícula estudiantil natural de la década se transforma en una explosión poblacional que lleva a la Facultad a los límites de su

capacidad. Estos procesos acentuados en la década del ochenta y noventa, traen acarreados los procesos de actualización que coincidían entre las prácticas docentes que atendían los procesos de masificación y la pronta iniciativa de restaurar la evolución ideológica fracturada en los años de intervención.

Masividad, restauración y nuevas búsquedas de legitimidad invadieron el quehacer académico de esos tiempos, procesos de significativa transformación de la Facultad, complejas formulaciones de procesos, actores y tensiones políticas. La Intervención y sus procesos de restauración posterior marcan los tiempos cronológicos y constituyen una red de tal complejidad que rescatamos en sus versiones más anecdóticas, en algunos encuentros de generaciones que volvían, las que se quedaban, las que surgían, todos en una lucha reivindicadora de sus papeles protagónicos en el tiempo en que les tocó vivir y hacer.



- GENEALOGÍA
- CABEZAL DE REFERENCIA
ubicación en rutas temáticas
- TEXTO EXTRAÍDO
- TEXTO MADRE
extractos señalados



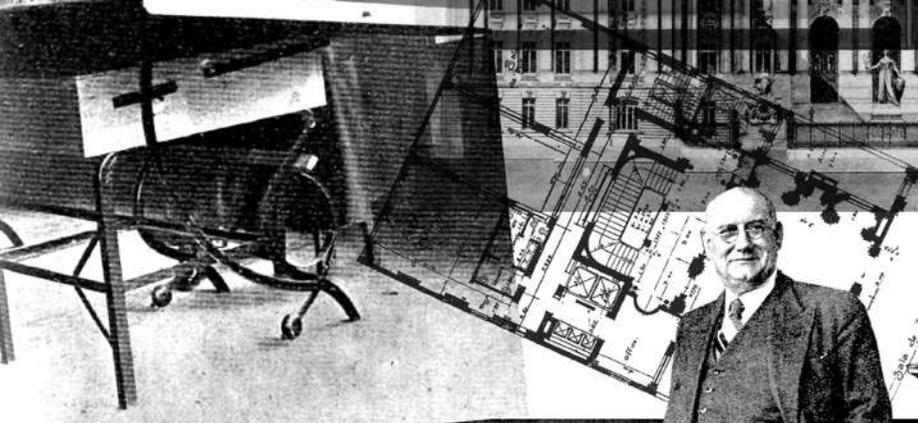




Beaux Arts



GENTE DECORATIVO
 Exposición presentada por el arqu. M. Cravotto -
 Concurso de oposición para proveer el cargo de Prof. titular de Arquitectura



VN PALACIO PARA LOS CONGRESOS INTERNACIONALES 1100
 M. CRAVOTTO
 ARQUITECTO
 PRIMER SALON NACIONAL DE ARQUITECTURA



Mr. Carré en su taller particular, trabajando en su proyecto para el concurso del Palacio de Gobierno en 1904

Beaux Arts

(...) Pero una feliz circunstancia oportunamente vino a ofrecer la solución de tan delicado problema, de la cual podía depender el éxito de la cultural empresa: la presencia del Arquitecto Julián Masquelez, vuelto a la patria como egresado de una ilustre escuela europea y con antecedentes que acreditaban su preparación. El espíritu del claustro, en efecto, sintió el influjo de esa feliz circunstancia, tan favorable al logro de directivas seguras en el camino de la instauración de una enseñanza ajustada a las aspiraciones más elevadas, cuando el joven profesor fue designado para dirigir las clases de dibujo y de arquitectura en la Facultad. El Arquitecto Julián Masquelez volvía recién de París, donde había ido a educarse desde niño, y donde en 1883 había ingresado en la Escuela Nacional de Bellas Artes. Allí cursó Arquitectura, siendo alumno de Gustavo Raulin y distinguiéndose entre los mejores de su promoción por su temperamento de artista y por los conocimientos prácticos adquiridos en la colaboración con sus dos tíos arquitectos. Había concurrido al Concurso del Premio de Roma, colocándose en lugar destacado por su capacidad en la composición y la habilidad de que hacía gala en sus dibujos y acuarelas. El joven profesor, que ya había desempeñado tareas docentes en la Escuela Municipal de Bellas Artes de París, tuvo que afrontar las nuevas que aquí emprendía con las naturales dificultades derivadas de la diferencia sensible de ambiente. En la escuela en formación se sintió como trasplantado. Aunque de familia establecida en

Montevideo, alejado de nuestro medio durante tantos años, volvía a su patria como un extranjero y así se mantuvo a pesar de su vinculación con el elemento universitario y con la actividad profesional que pudo desarrollar. Traía de aquel gran centro de cultura, en que se había educado, las virtudes y defectos propios del ambiente de refinada civilización que envolvía la escuela y los círculos artísticos de la época. Masquelez, como tuvo oportunidad de expresarlo otras veces, había adquirido esa sensibilidad que dan la escuela y el permanente contacto con las obras de arte; pero era un temperamento de artista libre de las disciplinas metódicas tan necesarias en las tareas docentes. No obstante eso, su ilustración, su valor de artista, su manera de conducir la enseñanza, le hicieron conquistar la simpatía y autoridad que como maestro tuvo entre sus alumnos, aún dentro de la poca estricta regularidad de sus lecciones. El horizonte que él les hacía abarcar en el campo de la Arquitectura dejaba en ellos una favorable impresión por la que sentían y podían intuir las para ellos insospechadas cualidades que definen ese Arte.

(...) El Profesor Masquelez, trayendo del ambiente cultural en que se había formado conceptos claros y una noción acabada de su arte, en el cotidiano ejercicio de su tarea docente podía hacer comprender lo que constituía la esencia de la Arquitectura. A pesar de sus poco metódicas enseñanzas, supo infundir el espíritu que debía crear en el claustro, con el tiempo, una visión más am

plia, un concepto más ajustado de las exigencias de la enseñanza de la Arquitectura, de la naturaleza de este arte y de las atribuciones propias del profesional que la ejerce en la Sociedad.

(...) Rodeando al insuperable maestro que era el Decano don Juan Monteverde, Julián Masquelez y don Emilio Boix, tras una fugaz actuación de don José María Escobar, a quienes en seguida se agregó el pintor Diógenes Hequet, constituían entonces el grupo de profesores que inició la colección de reproducciones en yeso de notables detalles de arquitectura y la instalación del Museo de Modelos de Construcción.

(...) Dirigía, en ese entonces, la clase de «Composición Decorativa» y la de «Proyectos de Mayor Complejidad Arquitectónica» el arquitecto Julián Masquelez. (...) Las nuevas autoridades universitarias encabezadas por el Rector Eduardo Acevedo, trataron de hallar un Maestro que, sustituyendo al profesor Julián Masquelez, ya jubilado, fuera garantía de una acción docente adecuada para orientar los estudios arquitectónicos de manera que pudiera evitar toda incertidumbre en la dirección de la enseñanza. Así se tuvo la suerte de lograr que se contratara al arquitecto José Pedro Carré. (...) Pero destacándose con más precisos contornos, en esa evocación, cobran predominante relieve las figuras de don Juan Monteverde, don Julián Masquelez y don Emilio Boix, por su más extendida influencia en la particular dirección que los estudios de la arquitectura reclaman.

Sobre Masquelez
Archivo de Facultad,
FARQ / UdelaR

Como Rector de la Universidad, durante el período 1904-1906, consagraba yo una parte del día a presenciar el funcionamiento de las cátedras de la Facultad de Derecho, de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Matemáticas, recogiendo con ello observaciones y sugerencias de positiva importancia. En la Facultad de Matemáticas, cuyo Decanato ocupaba el Ingeniero Juan Monteverde, me sorprendió muy desagradablemente el estado de la cátedra de «Teoría de la Arquitectura», que desempeñaba el Profesor Antonio Llambías de Olivar; y de la cátedra de «Proyectos de Edificios de Primer Orden» y «Elementos de Composición Decorativa», que desempeñaba el Profesor Julián Masquelez. El Profesor Llambías de Olivar, que era una excelentísima persona, carecía evidentemente de las aptitudes artísticas que exigía su cátedra. El Profesor Masquelez era un artista de primer orden, pero tenía el vicio de la embriaguez en forma desquiciadora para nuestra Universidad. Un día se presentó en mi despacho el Ingeniero Monteverde, y me dijo que había agotado todos sus esfuerzos para contener el derrumbe del señor Masquelez, quien había llegado al extremo de pedir vintenes a los estudiantes y a los porteros para llevarlos al almacén de la esquina y obtener sus frecuentes vasos de caña. Yo llamé en el acto al señor Masquelez. Lo encontré en el mismo estado mental de todos los días.

Le hablé de la denuncia que acababa de hacerme el Decano. Y le hice ver la conveniencia de gestionar su jubilación. Su respuesta fue bien cu

riosa. Hela aquí: «Dispense Señor rector. Pero yo me emborraché una sola vez. Fue el día en que el señor Monteverde rindió examen de las materias de mi cátedra y fue por efecto de mi estado que pudo ser aprobado el señor Monteverde». Frente a estas deficiencias, solicité y obtuve autorización del Presidente de la República, señor Batlle y Ordóñez, para iniciar gestiones tendientes a la contratación de un gran arquitecto francés. Pedí al señor Martín Lasala que escribiera a su amigo el señor Américo Carassalle, domiciliado en París, donde dirigía la casa de compras de la prestigiosa joyería Carassalle Hermanos de la calle 25 de Mayo, para pedirle que recogiera datos acerca de un gran arquitecto, entre los premios de Roma, dispuesto a venir a Montevideo con el sueldo de \$300 mensuales. El señor Carassalle que era un artista y que estaba en contacto con el mundo artístico de París, fue en el acto a la Escuela de Bellas Artes, donde le dieron tres nombres, seleccionados entre los mejores de los últimos egresos. Llevé esos tres nombres al Presidente Batlle, para que eligiera alguno, y el señor Batlle me transfirió a mí la elección. Yo elegí al del medio, que era el profesor Carré, y así lo comuniqué al señor Carassalle y a nuestro Ministro en Francia, doctor Juan Pedro Castro, facultando a este último para que previa ratificación oficial de las condiciones del candidato, programara su contestación. El señor Carassalle, ampliando su informe anterior, escribió al señor Martín Lasala que, aunque los tres candidatos

eran técnicamente de primer orden, el que yo había elegido reunía condiciones de carácter y de bondad que lo hacían superior a los otros dos. La contratación se llevó a cabo de inmediato y enseñada vino a Montevideo el profesor Carré y dio principio a la organización de los talleres, dentro de un horario de trabajo que se extendía a la totalidad del día. De esos talleres han surgido decenas de arquitectos de alta preparación, de la que se enorgullece a justo título nuestra Facultad de Arquitectura, la primera de América del Sur. Entre ellos, el actual Decano, Arquitecto Agorio, y el actual Director de Arquitectura (sic), profesor Vilamajó.

Contiene al pie la siguiente autenticación: «Este documento me fue entregado por el ex-Rector de la Universidad Dr. Eduardo Acevedo, dando a conocer algunos antecedentes curiosos relacionados con la contratación del Profesor José Pedro Carré, que rectifica algunos errores contenidos en un artículo de mi redacción aparecido en “Anales de la Facultad de Arquitectura”».

Leopoldo C. Agorio

Beaux Arts

“Por mandato del Señor Rector de la Universidad, recaída en la nota N°292 del Ministerio de Relaciones exteriores, se toma nota del siguiente contrato: "Entre les soussignes Monsieur A. Herosa, Chargé d'affaires de l'Uruguay en France, Officier de la Legion de Honneur, d'une part. et Monsieur J. Carré, architecte diplômé par le Gouvernement Francais, d'autre part; Il a été convenu et stipulé ce qui suit: 1°. Monsieur A.Herosa, au nom du Gouvernement de l'Uruguay, engage Monsieur J. Carré comme Professeur de l'Université de Montevideo, pour l'enseignement de l'Architecture, aux conditions qui s'établiront conformément aux reglements dictes par les autorités competentes. Monsieur J. Carré s'engage a consacrer toute son activité et competence à cet enseignement et s'abstiendra de l'exercise de sa profession. 2°. La retribution mensuelle de Monsieur Carré será de \$319,17 (trois cents dix neuf piastres uruguayennes et 17 centimes de piastres) payables en or. 3°. Cet engagement aura una durée de quatre années a partir du jour de l'arrivée a Montevideo de Monsieur J. Carré, le quel comencera a avoir la jouissance de ser appointements a partir de cette date. 4°. Monsieur J. Carré s'engage a partir pour Montevideo le trente mars neuf cent sept sur le paquebot "La Provence". 5°. Monsieur J. Carré recevra a la signature de ce contrat la somme de Quatre Mille francs (4.000 f) comme avance sur ces appointements." Fait en double a Paris le 3 mars 1907. Le charge d'affaires de l'Uruguay. A. Herosa-J. Carré." Es copia fiel. Horacio Ruiz.

Contrato de José Pedro Carré
Archivo de Facultad, 1907
FARQ / UdelaR

(...) El centro del mundo del estudiante era el atelier o estudio en el que se realizaban los proyectos para el concurso. De los veintitantos estudios, todos menos tres eran mantenidos de forma independiente por patrons (profesores de diseño), que eran arquitectos en ejercicio. El patron solía llegar por la tarde para plantear críticas, pero, por lo demás, el estudio lo llevaban los estudiantes, de acuerdo con las tradiciones. Los estudiantes podían ir al estudio cuando querían, ya que sólo se necesitaba un número mínimo de proyectos cada año. Sin embargo, para avanzar a través de la jerarquía establecida por la École se necesitaba disciplina y trabajo duro, y se promovían las iniciativas individuales (...)

(...) El ingrediente esencial del espíritu del estudio era la lealtad al grupo. La pequeña banda del patron luchaba para defender su honor contra los otros estudios. Todos, desde el nouveau más verde hasta el ancien más experimentado, se ayudaban entre sí, y al mismo tiempo mantenían una amistosa rivalidad interna. Los anciens criticaban el trabajo de los nouveaux, y los nouveaux embestían para ayudar a los anciens a presentar grabados para un concurso importante. Este ambiente de cooperación y la guía personal del patron eran tan importantes como los aspectos más formales del programa (...)

La Ecole de Beaux Arts y la profesión del arquitecto en los Estados Unidos. Joan Draper
En Spiro Kostof: El arquitecto, historia de una profesión, Madrid, 1977

Beaux Arts

(Según Walter Cook en el Architectural Record de enero de 1901) los mejores rasgos del sistema (de Beaux-Arts) eran los siguientes:

- 1) La división en talleres
- 2) La tradición de que los alumnos mayores ayudaran a los más jóvenes
- 3) La enseñanza del diseño por arquitectos en ejercicio
- 4) El comienzo del estudio del diseño tan pronto como el estudiante entra en el taller
- 5) El sistema del esquisse

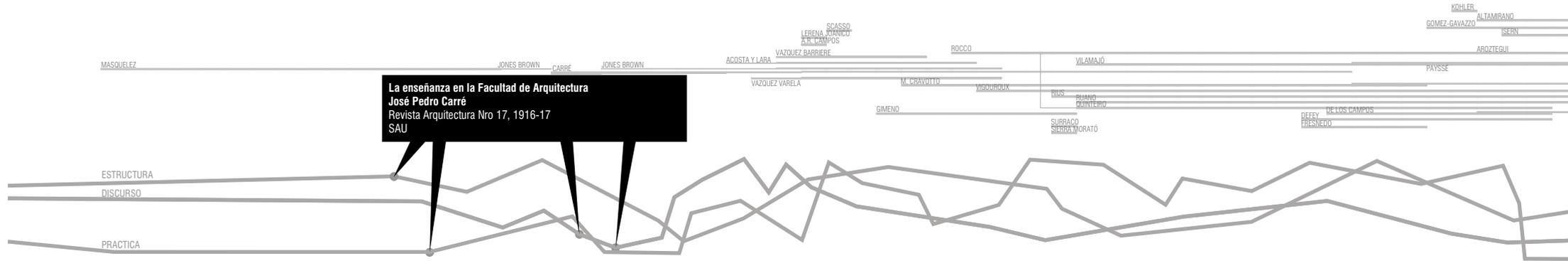
La tradición de que los alumnos mayores ayudaran a los más jóvenes estaba muy formalizada, y se conocía entonces como la actividad de los “negreros”. En cuanto alguien de la clase inferior era capaz de mostrar cierta capacidad para dibujar o rotular o para colorear decentemente, buscaba trabajo con alguien de la clase inmediatamente superior. Estos de arriba, por supuesto, habían estado observando a los de la clase inferior, y podían reclutar de forma activa un posible “negro”, igual que, a su vez, habían sido reclutados tal vez por la clase anterior. Se formaba así una cadena moderadamente formal a través de las clases, desde el hombre de quinto año, en la cumbre, hasta el novato, abajo del todo. Los de abajo realizaban las tareas que se le asignaban cuanto más bajo era el nivel, más serviles y rutinarias las tareas- mientras que los de arriba podían actuar, de modo informal, como críticos o instructores. Como modelo de colabo-

ración no difería mucho del “trabajo de equipo” de Gropius; pero él tuvo el buen sentido de un nombre mejor al sistema.

La enseñanza de la arquitectura en los años 30 y 70

Joseph Esherick

En Spiro Kostof: El arquitecto, historia de una profesión, Madrid, 1977



La enseñanza en la Facultad de Arquitectura José Pedro Carré
 Revista Arquitectura Nro 17, 1916-17
 SAU

ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\MAESTRO\
 Introducción a José Pedro Carré, 1917

Sobre Mr. Carré

A su preparación profesional reconocida y a su vasta cultura intelectual, une las raras cualidades que constituyen el verdadero maestro: aquel que sabe conquistar la confianza del alumno para ejercer sobre su ánimo vacilante la discreta influencia que encamina y dirige el criterio del joven discípulo sin violentar su voluntad o sus sentimientos.

Siempre afable y cortés, cual corresponde a un digno representante de la politesse francesa, jamás hiere el amor propio del alumno con la crítica severa que desanima las mejores voluntades y mata en flor los sentimientos más ardientes. Por el contrario, al analizar los defectos y las cualidades de un croquis, siempre encuentra el modo de templar la exactitud inflexible de la crítica con una dosis de indulgencia y estímulo que, al convencer al discípulo, le anima a desplegar con mayor confianza sus facultades incipientes.

La personalidad del alumno es para él sagrada. Su influencia tiende únicamente a ejercer una orientación, pero jamás una dominación que comprimiría. Las ideas de los estudiantes, por defectuosas que pueden parecer a primera vista, son para él siempre respetables. Su sistema no consiste en suplantárselas por las suyas propias, sino en depurarlas, en mejorarlas, en perfeccionarlas por el estudio paciente y laborioso hasta obtener de aquella ganga primitiva y grosera una forma arquitectónica aceptable.

PRACTICA:\ESQUICHO\
 José Pedro Carré, 1917

Por círculos

Empezar para componer un proyecto por condensar en un croquis las primeras ideas surgidas del análisis consciente del programa, desarrollarlas luego gradualmente por medio del estudio y de la autocrítica, procediendo por círculos que tienen por centro común el esquema primitivo, y que van ampliándose poco a poco hasta llegar a la perfección exigible, en que todo ha sido pesado y medido en la compleja variedad de sus elementos y dentro de una escala lógica que determina la importancia relativa que debe concederse a cada uno de éstos.

DISCURSO:\DISCIPLINA\
 José Pedro Carré, 1917

Arquitectura y verdad

(...) Para los que están acostumbrados a vivir al sol, su resplandor les parece muy natural, pero a aquellos que viven en la obscuridad les hace daño su brusca aparición. Para que puedan soportar la claridad es preciso graduar progresivamente su intensidad luminosa hasta que, sin herir la retina, la vista reciba la totalidad de los rayos.

Lo mismo ocurre con la verdad. Para los espíritus mal preparados o mal orientados, la verdad, al herir profundamente los prejuicios y la rutina, contraría los pensamientos preconcebidos, y se necesita el concurso del tiempo para que se implante victoriosa sobre los despojos del error vencido. Pero si los espíritus están ávidos de conocer; si se dejan amoldar a la influencia bienhechora, entonces la verdad encuentra menos resistencia y se infiltra más rápidamente y con mayor seguridad hasta arraigarse de una manera profunda y duradera (...)

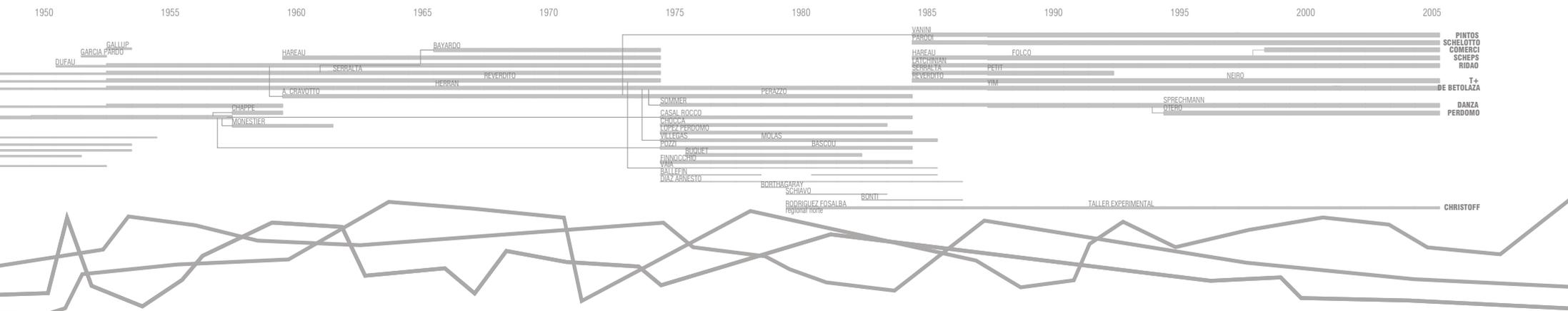
DISCURSO:\DISCIPLINA\
 José Pedro Carré, 1917

Arquitectura y razón

(...) La Arquitectura (...) es el arte más complejo, el que exige la mayor suma de conocimientos. No es un arte de libre expresión y de interpretación personal, como la pintura, la escultura, la música. Es más bien un arte que reposa esencialmente sobre el razonamiento y la lógica.

El arquitecto debe aprender primeramente a razonar, a asentar todas sus concepciones sobre una base sólida. No son la fantasía ni el ornamento parasitario los que agregarán cualidades a su trabajo; éstos sólo le servirán, por el contrario, para hacer notar el vacío, la banalidad y la pretensión.

El razonamiento, el análisis metódico de las circunstancias deben ser los medios empleados por el arquitecto para componer su obra, sin apartarse evidentemente del sentimiento estético que debe presidir la concepción (...)



La enseñanza en la Facultad de Arquitectura

José P. Carré

INTRODUCCIÓN

Insertamos a continuación un interesante artículo del arquitecto José P. Carré, sobre la enseñanza de la arquitectura, en el cual el querido profesor expone en forma conceptual sus ideas sobre un tópico de tanta importancia. El alto valor intrínseco del artículo resulta amplificado notablemente si se piensa que las opiniones allí expuestas son el fruto de la larga experiencia adquirida por su autor en el ejercicio del noble magisterio al que ha consagrado sus mejores actividades.

En los anales de la Facultad puede ser señalado con la marca de los días faustos aquél en el que el señor Carré se hizo cargo de la cátedra del último curso de Proyectos de Arquitectura. Desde entonces han pasado por su aula ocho generaciones de alumnos a los cuales ha impreso el sello de su enseñanza que puede citarse como un modelo en su especie.

A su preparación profesional reconocida y a su vasta cultura intelectual, une las raras cualidades que constituyen el verdadero maestro: aquel que sabe conquistar la confianza del alumno para ejercer sobre su ánimo vacilante la discreta influencia que encamina y dirige el criterio del joven discípulo sin violentar su voluntad o sus sentimientos.

Siempre afable y cortés, cual corresponde a un digno representante de la politesse francesa, jamás hiere el amor propio del alumno con la crítica severa que desanima las mejores voluntades y mata en flor los sentimientos más ardientes. Por el contrario, al analizar los defectos y las cualidades de un croquis, siempre encuentra el modo de templar la exactitud inflexible de la crítica con una dosis de indulgencia y estímulo que, al convencer al discípulo, le anima a desplegar con mayor confianza sus facultades incipientes.

La personalidad del alumno es para él sagrada. Su influencia tiende únicamente a ejercer una orientación, pero jamás una dominación que comprimiría. Las ideas de los estudiantes, por defectuosas que pueden parecer a primera vista, son para él siempre respetables. Su sistema no consiste en suplantarlas por las suyas propias, sino en depurarlas, en mejorarlas, en perfeccionarlas por el estudio paciente y laborioso hasta obtener de aquella ganga primitiva y grosera una forma arquitectónica aceptable.

El resultado de este procedimiento eminentemente pedagógico, es que los proyectos confeccionados en su taller no son en manera alguna idénticos, sino que presentan la variedad pintoresca que le imprime la diversidad de temperamentos, de ideas y de sentimientos que caracterizan a cada uno de los estudiantes.

Los alumnos, después de permanecer dos años bajo la dirección del señor Carré, habrán aprovechado, quizás en grado diverso, de los beneficios de su enseñanza, ya que ésta, aunque repartida por igual a todos los estudiantes, podrá ser asimilada en diferentes proporciones según la capacidad, la preparación o la aplicación de los mismos. Pero, lo que de todos modos llevará cada alumno como consecuencia necesaria de su paso por el taller, es el método de composición, apoyado en el cual podrá resolver con acierto los múltiples problemas que le ofrezca la práctica.

Empezar por componer un proyecto, por condensar en un croquis las primeras ideas surgidas del análisis consciente del programa, desarrollarlas luego gradualmente por medio del estudio y de la auto-crítica, procediendo por círculos que tienen por centro el esquema primitivo, y que van ampliándose poco a poco hasta llegar a la perfección exigible, en que todo ha sido pesado y medido en la compleja variedad de sus elementos y dentro de una escala lógica que determina la importancia relativa que debe concederse a cada uno de éstos.

Desde un principio se toma como objetivo fundamental del estudio la adaptación general de las condiciones del programa de todos los elementos del proyecto, procurando obtener "la ecuación perfecta entre la solución y el programa" que es, al decir de Guadet "en la más amplia acepción del concepto artístico, el elemento cierto del carácter, la prenda de la originalidad".

Una vez logrado ese resultado primordial, llega el momento de entrar en los detalles, cuyo estudio, si bien servirá para perfeccionar y enriquecer las ideas ya fijadas, no hará variar en su esencia el conjunto de la composición.

Con tal procedimiento, los proyectos aparecerán estudiados con una intensidad variable, -su perfección estará más o menos adelantada, -su estudio profundizado en mayor o menor grado; pero no pueden carecer de la cualidad suprema de la proporción, sin la cual es inútil y contraproducente buscar los detalles, y con cuya base, éstos surgirán lógicamente en la misma naturalidad con que el árbol produce sus frutos.

En esa gestación lenta y perseverante, en ese estudio metódico que recae simultáneamente sobre todas las representaciones del proyecto, -plantas, cortes, fachadas, - es donde el futuro arquitecto

forma su criterio para poder orientarse con acierto cuando se encuentre librado por entero a sus fuerzas y donde adquiere prácticamente las normas de composición que guiarán sus concepciones cuando no tenga ya a su lado la sombra tutelar del maestro.

En el artículo que va a leerse a continuación, el señor Carré estudia precisamente su modo de encarar la enseñanza de la arquitectura. Estas líneas preliminares nada añaden a su valiosa exposición, pero hemos querido trazarlas para que pueda comprobarse la estricta correlación que existe entre sus ideas y la forma como las pone en práctica desde la cátedra que con tanta dedicación y competencia dicta en la Facultad de Arquitectura.

En estos momentos en que se está rehaciendo el plan de estudios de la Facultad de Arquitectura para introducir en el mismo modificaciones que tienden a mejorarlo, no es inútil detenerse en el camino recorrido y comprobar que si la enseñanza se ha transformado constantemente y ha llegado ahora a un grado relativamente satisfactorio es debido a los generosos esfuerzos combinados de todos aquellos que, aunando sus buenas intenciones, han empleado su actividad y consagrado su voluntad a la realización de la obra de progreso que hoy podemos apreciar con legítima satisfacción.

Se ha hecho mucho. Poco a poco, las buenas ideas, difícilmente comprendidas al principio por falta de ambiente y de preparación, han encontrado después aceptación, se han desarrollado, han tomado cuerpo y, finalmente, se han manifestado con toda la fuerza de su fecundidad, concluyendo por imponerse necesariamente a la comprensión de todos.

Hay cosas que son tan reales y tangibles que parece imposible poderlas negar. Sin embargo, para entenderlas bien, para apreciarlas en todo su valor se necesita preparación y tiempo.

Para los que están acostumbrados a vivir al sol, su resplandor les parece muy natural, pero a aquellos que viven en la oscuridad les hace daño su brusca aparición. Para que puedan soportar la claridad es preciso graduar progresivamente su intensidad luminosa hasta que, sin herir la retina, la vista reciba la totalidad de los rayos.

Lo mismo ocurre con la verdad. Para los espíritus mal preparados o mal orientados, la verdad, el herir profundamente los prejuicios y la rutina, contraría los pensamientos preconcebidos, y se necesita el concurso del tiempo para que se implante victoriosa sobre los despojos del error vencido. Pero si los espíritus están ávidos de conocer, si se dejan amoldar a la influencia bienhechora, entonces, la verdad

encuentra menos resistencia y se infiltra más rápidamente y con mayor seguridad hasta arraigarse de una manera profunda y duradera.

Es lo que está pasando actualmente en nuestro medio artístico. El amor a la verdad, a la belleza, está vivificando los ánimos. Cada uno siente que hay algo indefinido que debe conquistar y cada cual se levanta y alza las manos para alcanzarlo. Feliz, muy feliz sería aquel que pudiera abrazarlo, pero, para el verdadero artista esta sublime aspiración es irrealizable. Cuanto más se acerca a su ideal tanto más éste se aleja, porque a medida que progresa su talento, se extiende más su horizonte y se simplifica en mayor grado su afán de perfección.

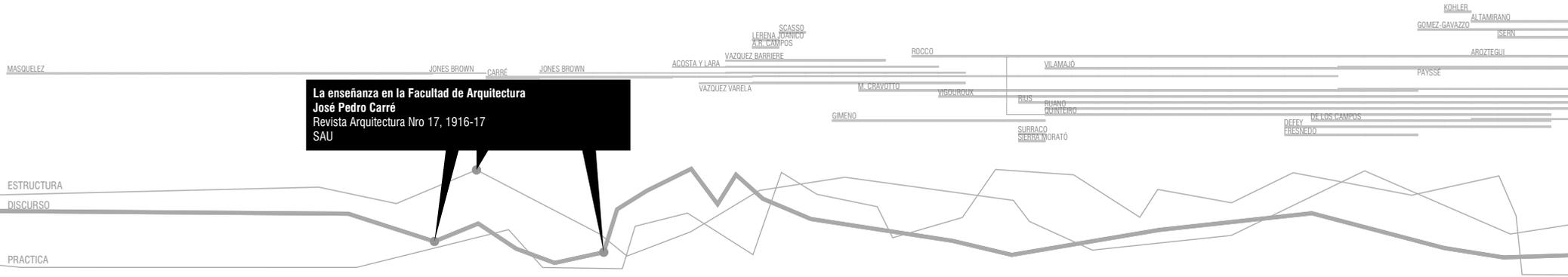
Sin embargo, no hay que lamentar esa fuga eterna del ideal, porque ese movimiento hacia delante, esa sed del más allá, ese anhelo constante de lo mejor es la esencia misma del progreso. Quizás sea un gran bien esa perpetua atracción hacia un ideal que se transforma continuamente, porque continuamente resulta incompleto a medida que se van complicando los factores que intervienen en su formación siempre renovada.

Es una atracción que constituye y ennoblecce la vida misma del artista, que le da su razón de ser, que le permite no confinarse definitivamente en las fórmulas establecidas sino que, por el contrario, le impulsa a buscar con preferencia aquellas que razonablemente se armonizan con el ambiente y el tiempo en los cuales vive.

La arquitectura es el arte que debería amoldarse más íntimamente con nosotros mismos, que debería ser la traducción, la petrificación, por así decirlo, de nuestro modo de vivir. Y, sin embargo, constatamos que es el que más resiste al impulso de las influencias exteriores, porque es el arte más complejo, el que exige la mayor suma de conocimientos. No es un arte de libre expresión y de interpretación personal, como la pintura, la escultura, la música. Es más bien una arte que reposa esencialmente sobre el razonamiento y la lógica.

El arquitecto debe aprender primeramente a razonar, a asentar todas sus concepciones sobre una base sólida. No son la fantasía, ni el ornamento parasitario los que agregarán cualidades a su trabajo; éstos sólo servirán, por el contrario, para hacer notar el vacío, la banalidad y la pretensión.

El razonamiento, el análisis metódico de las circunstancias deben ser los medios empleados por el arquitecto para componer su obra, sin apartarse evidentemente del sentimiento estético que debe presidir la concepción; pero el sentimiento artístico bien entendido, aquel que acusa y hace resaltar la idea, presentándola a nuestros sentidos bajo el aspecto o los aspectos que determinan y acentúan el carácter que conviene a su expresión.



La enseñanza en la Facultad de Arquitectura
 José Pedro Carré
 Revista Arquitectura Nro 17, 1916-17
 SAU

DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\
 José Pedro Carré, 1917

Sobre el programa

(...) realizar una obra que sea en la medida de lo posible la traducción concienzuda de un programa dado y que tenga al mismo tiempo las cualidades indispensables a toda obra de arte: la sinceridad de expresión y la adaptación perfecta a su destino (...)

DISCURSO:\DISCIPLINA\
 José Pedro Carré, 1917

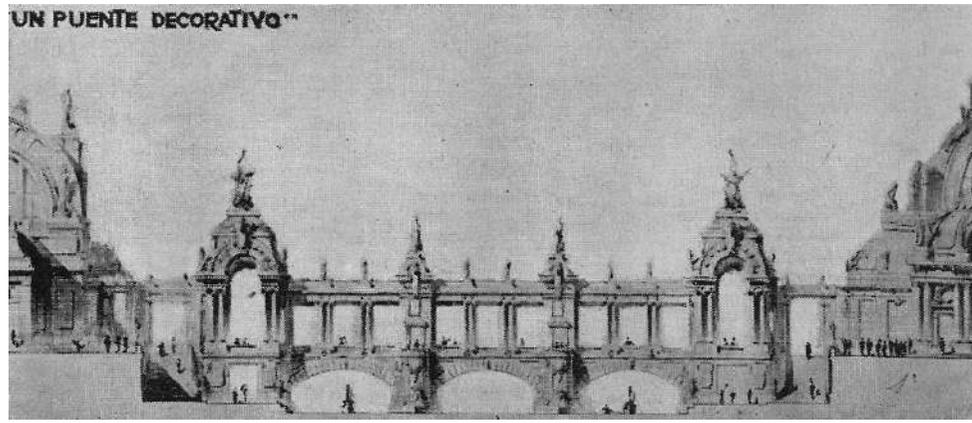
El valor de lo nuevo

(...) Las novedades nunca vistas no pueden constituir por este solo hecho una real belleza si no son una consecuencia de la lógica (...)
(...) Lo nuevo, sí, sin duda alguna, pero lo nuevo lógico, que tenga una base sólida (...)

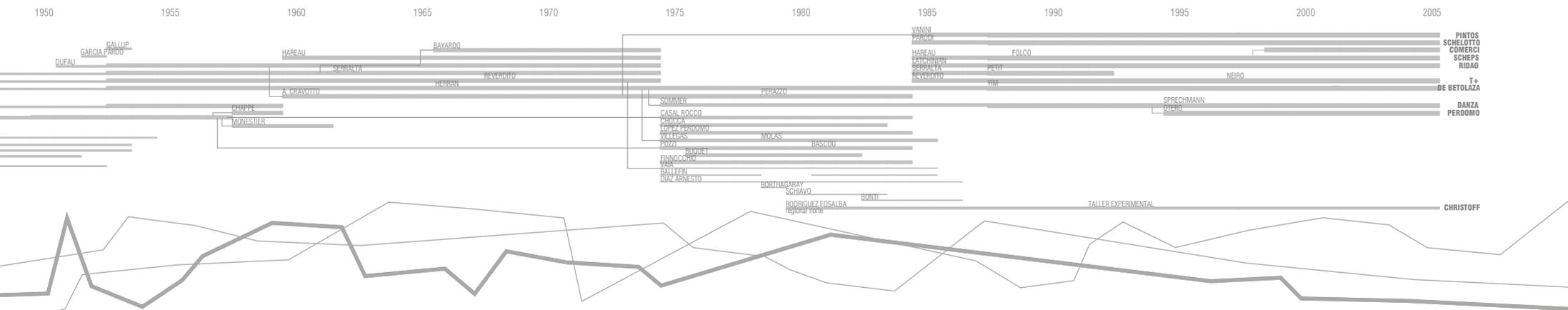
DISCURSO:\ARQUITECTURA\
 José Pedro Carré, 1917

Prioridad del proyecto

(...) Por tales circunstancias la cuestión del plan de estudios tiene mucha importancia. Hay que tener en cuenta y establecer con discernimiento la justa proporción entre las asignaturas que son más útiles y aquellas que lo son menos, y dentro de esas mismas materias, hacer la selección de las cuestiones que tienen más aplicación en la práctica de la profesión y las que presentan un interés secundario. Hay que distribuir el empleo del tiempo para que, sin sacrificar las materias teóricas, se obtenga el maximum de intensidad en el estudio de los proyectos, sobre todo en los últimos años de estudio.
Nunca ha de perderse de vista el objetivo principal de la Facultad, el cual es formar arquitectos, es decir; personas capaces de concebir obras de arquitectura respondiendo a programas determinados y llenando las exigencias del medio (...)



[IMG]: Mauricio Cravotto, estudiante
 Puente decorativo (1914-1915)



La enseñanza en la Facultad de Arquitectura

José P. Carré (continuación)

Enseñar al alumno los conocimientos más útiles para su carrera y guiarlo en el estudio y en la aplicación de estos conocimientos, es el objeto que persigue nuestra Facultad de Arquitectura.

La tarea es harto compleja y muy delicada, porque se debe formar al alumno teniendo en cuenta sus aptitudes, desarrollando sus cualidades y corrigiendo sus defectos; facilitar y guiar sus esfuerzos, ayudarlo más bien en el sentido de sus tendencias personales, mostrarle visibles y claras las cosas que él entrevé oscuras o indecisas porque le falta el hábito de concebir las formas precisas y definitivas.

Se necesita, por consiguiente, entre el profesor y el alumno una confianza recíproca que le permita afrontar y resolver las dificultades del estudio. El profesor debe conocer el temperamento de su discípulo y tratar de conducir sus esfuerzos en la dirección que le parezca más accesible para la penetración y la fácil comprensión de la idea.

No se hacen bien más que las cosas que se sienten. Teniendo siempre presente esta verdad, es importante que el alumno entienda claramente las explicaciones del profesor, y las admita porque estén bien fundadas, pues sino, hará su trabajo sin gusto y por lo tanto sin provecho.

El alumno que trabaja absolutamente nada más que por obligación, no produce nada que sobresalga. Para realizar obra de valor se precisa el entusiasmo, la voluntad, el deseo de perfección que lleva siempre adelante, hacia la conquista de lo mejor.

En esta marcha progresiva, hecha de discusiones, de pruebas, de tanteos sucesivos, la que constituye lo que se llama en arquitectura el estudio de un proyecto.

Evidentemente, la perfección, o mejor dicho, la relativa perfección no será encontrada de primera intención. Todo lo que se puede pretender es una visión imperfecta de la forma definitiva, despojada de sus detalles, una especie de síntesis acompañada de toda la imprevisión de ensueño.

El artista ve así su obra final, llena de toda la perfección que desea, y si es capaz de resumir esa visión, podrá traducirla y darle una forma imprecisa, sin duda alguna, pero en la cual estarán condensadas todas las cualidades de la obra futura. Es lo que llamamos el croquis, la primera etapa de cualquier obra de arte. Es como la cristalización inmediata del pensamiento. Es lo que explica el valor que puede tener

este trabajo preparatorio de la obra de un gran artista. A veces, hay en un croquis, cualidades, improvisaciones, frescura, que es difícil conservar en la obra concluida.

En arquitectura, sobre todo, debido a la complejidad y a las exigencias de los programas no se puede siempre poner en el croquis la impresión completa de la obra definitiva. Sin embargo, si se ve perfectamente y si se tiene una clara concepción de la idea se puede traducirla y darle forma.

Después viene el estudio propiamente dicho. Apoyándose sobre la primera idea, después de haber discutido sus cualidades y defectos, se puede perfeccionarla poco a poco, tratando de desarrollar las unas y suprimir los otros, hasta realizar una obra que sea en la medida de lo posible la traducción concienzuda de un programa dado y que tenga al mismo tiempo las cualidades indispensables a toda obra de arte: la sinceridad de expresión y la adaptación perfecta a su destino.

En este trabajo de estudio muy laborioso, muy delicado, a veces muy ingrato, es donde se precisa desarrollar cualidades especiales de razonamiento, paciencia, amor a la investigación, sentido de la comparación, de la medida y de la proporción, cualidades que uno puede poseer en estado latente, pero que es, sin embargo, necesario cultivar mucho para poder utilizarlas en conjunto y hacer que todas se empleen metódicamente para la realización de la obra de arte.

En este estudio reside toda la Arquitectura. Sabrá componer bien aquel que haya estudiado mucho. La belleza en la novedad no nacerá en la casualidad. Hay que saber reconocer las cosas realmente buenas de aquellas que pueden parecerlo a primera vista.

Las novedades nunca vistas no pueden constituir por este solo hecho una real belleza si no reposan sobre la realidad del razonamiento y si no son una consecuencia de la lógica.

En la práctica de la arquitectura las cosas se presentan de un modo muy diferente unas de otras y son raras los casos iguales. Si, como es lógico suponer, la forma definitiva debe ser el resultado de las circunstancias, el deber del arquitecto es investigar estas particularidades más o menos ocultas en cada caso y aprovechar de ellas para confeccionar su composición sobre la base de estas particularidades y del programa siempre nuevo que le está impuesto, -para obtener como resultante la forma que finalmente convenga mejor, empezando por las circunstancias más importantes hasta concluir por las más mínimas.

Así se obtendrá una obra en la cual cada elemento, hasta los más pequeños, tendrán su razón de ser. Nada habrá allí inútil; por el contrario, todo estará proyectado en función del objetivo final, que será así la síntesis de todos esos elementos puestos cada uno en su valor

correspondiente para constituir el conjunto.

Se llegará así a la verdadera originalidad, la que nace de las exigencias siempre nuevas que se encuentran en la práctica y no la que consiste solamente en hacer una muestra más o menos extravagante que no reposa sobre nada verdadero y está en contradicción muchas veces con las reglas más elementales de la estabilidad. Estas cosas pueden engañar a los que no ven en la arquitectura más que el lado mezquino y fugitivo; pero no al verdadero arquitecto que no debe cometer esas excentricidades por el simple afán de hacer algo diferente de los demás.

La originalidad debe ser la resultante, la recompensa del estudio. Será forzosamente original aquel que haya profundizado y medido con mayor cuidado el valor de las circunstancias. Lo nuevo, sí, sin duda alguna, pero lo nuevo lógico, que tenga una base sólida.

La verdadera enseñanza de la arquitectura consiste en acostumbrar al alumno a proceder con este método, el único que sea bueno: buscar dentro del mismo programa las formas que se adapten mejor a las condiciones que se pueden exigir. Es por eso que en la Facultad los ejercicios se deben hacer siempre sobre programas dados.

Sería injusto pretender que en una escuela de arquitectura se haga ostentación de originalidad como única preocupación. La originalidad bien entendida, como la hemos explicado más arriba, será siempre considerada como una gran cualidad, pero esta originalidad no se puede encontrar más que de vez en cuando, porque el tiempo empleado en cada proyecto es limitado y los programas de clase no pueden tener, -aunque se busque la novedad, la misma realidad, la misma variedad de "lo imprevisto" que se encuentra en la práctica.

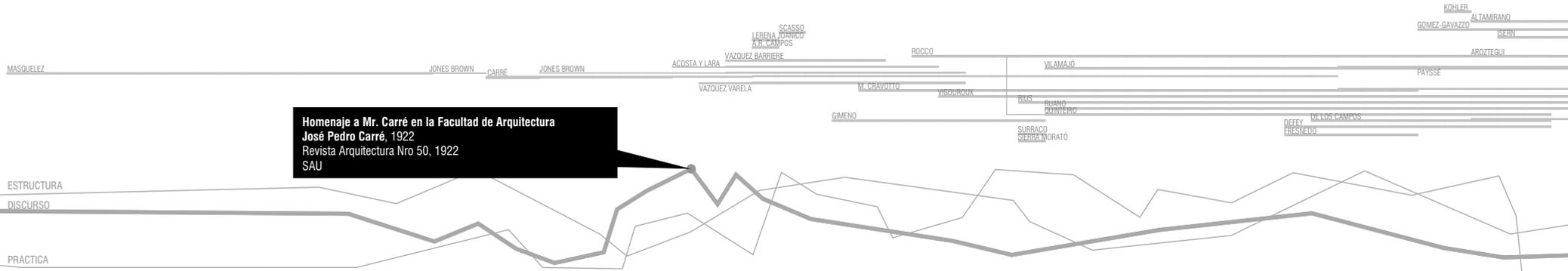
Pero si se estudian los proyectos con método, indicando el profesor el camino que hay que seguir para llegar a un buen resultado, aunque la perfección no se haya encontrado, se habrá conseguido el fin más útil de la enseñanza de la arquitectura, vale decir, dar al alumno un fondo de conocimientos, una facilidad de trabajo, una dirección que le permita después poder perfeccionarse libremente.

La parte de la enseñanza que corresponde al estudio de proyectos es, por consiguiente, la que tiene mayor importancia y la que exige más tiempo. Para que el alumno pueda alcanzar el grado de perfección hacia el cual tienden sus aspiraciones es preciso graduar sus esfuerzos y proporcionar las dificultades para que pueda adelantar progresivamente y acostumbrarse a vencer esas mismas dificultades, -lo que logrará haciendo ejercicios sencillos al principio y cada vez más complicados a medida que vaya adquiriendo los conocimientos y la práctica del estudio.

Por tales circunstancias la cuestión del plan de estudios tiene mucha importancia. Hay que tener en cuenta y establecer con discernimiento la justa proporción entre las asignaturas que son más útiles y aquellas que lo son menos, y dentro de esas mismas materias, hacer la selección de las cuestiones que tienen más aplicación en la práctica de la profesión y las que presentan un interés secundario. Hay que distribuir el empleo del tiempo para que, sin sacrificar las materias teóricas, se obtenga el máximo de intensidad en el estudio de los proyectos, sobre todo en los últimos años de estudio.

Nunca ha de perderse el objetivo principal de la Facultad, el cual es formar arquitectos, es decir, personas capaces de concebir obras de arquitectura respondiendo a programas determinados y llenando las exigencias del medio, -y capaces también de poder dirigir la ejecución de esas obras conforme al arte de construir.

Hagamos votos para que la aplicación del plan que se está estudiando en la actualidad realice el ideal que todos hemos formado, y para que la Facultad de Arquitectura de Montevideo, por la calidad de su enseñanza y el mérito de los profesionales que se forman en sus aulas, conquiste y mantenga la fama que tiene el derecho de pretender como una de las primeras de la América del Sud.



Homenaje a Mr. Carré en la Facultad de Arquitectura
 José Pedro Carré, 1922
 Revista Arquitectura Nro 50, 1922
 SAU

DISCURSO \\ TALLER

José Pedro Carré, 1917

«El símbolo de mi misión»

Agradezco a los organizadores de este acto por haber elegido este taller, nuestro taller; para su celebración, y haberle dado de este modo un carácter más especial. Y sobre todo yo no sé cómo agradecer la fina atención de haberme hecho el honor de dar mi nombre a este local, a este taller testigo de nuestros esfuerzos, de nuestro trabajo cotidiano.

El taller es para nosotros, símbolo de vuestros entusiasmos juveniles, de vuestras aspiraciones artísticas, y, para mí, el símbolo más puro de mi misión.

Uno no puede recordar su taller sin la más profunda emoción, e inconscientemente mi pensamiento va hacia el mío, mi taller de la Escuela de Bellas Artes, el Taller Pascal, hogar mil veces sagrado en donde se escuchaba religiosamente las lecciones del Profesor; lecciones bien especiales de nuestro arte, que no pueden tener ninguna rigidez y son más bien conversaciones, sugerencias, consejos dados por el maestro al alumno, porque en el arte no hay, no puede haber leyes demasiado definidas, no puede existir nada más que experiencia, sentimiento, gusto, expresiones, razones lógicas, y para el profesor que debe guiar al alumno, una gran parte de psicología y de tacto para hacer comprender y aceptar sus ideas, sus correcciones.

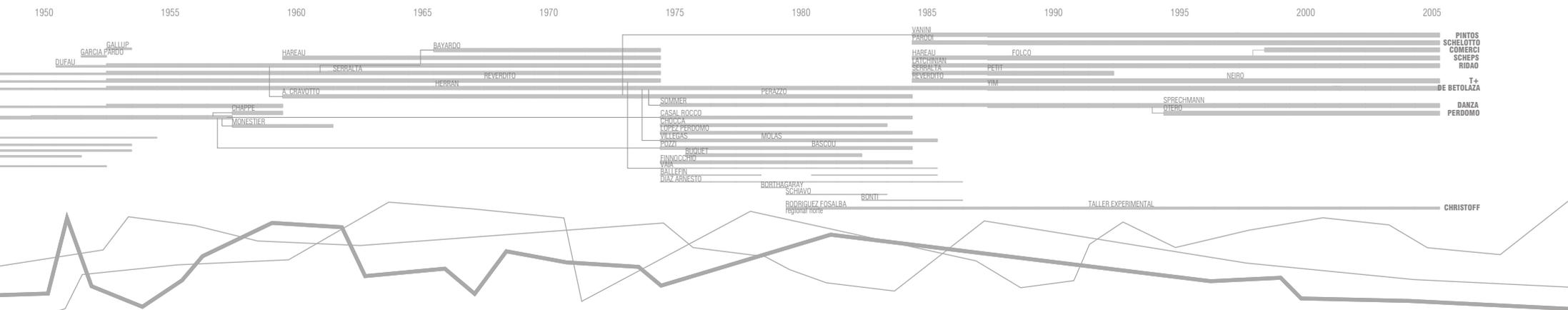
(...) soy antes de todo alumno de la Gran Escuela, y lo que yo sé, y lo que he podido enseñaros lo debo a mis maestros de la Escuela de Bellas Artes, y particularmente a mi maestro arquitecto Pascal.

[CTX]: El 21 de octubre se realizó en la Facultad de Arquitectura el homenaje con que un grupo de ex-discípulos y discípulos del Profesor Carré testimoniaban a éste su afecto y admiración por la fecunda labor realizada en sus quince años de profesorado.

La sencilla ceremonia fue realizada por la presencia del Señor Presidente de la República Dr. Baltasar Brum, Ministro de Francia Mr. Auzony, Rector de la Universidad Dr. Emilio Barbaroux, Decano de la Facultad de Arquitectura Arqto. Jacobo Vázquez Varela, Decano de la Facultad de Ingeniería Ing. Donato Gaminara, miembros del Consejo de la Facultad de Arquitectura, Presidente de la Sociedad de Arquitectos Arqto. Daniel Rocco y la casi totalidad de los profesores, alumnos y egresados de la Facultad de Arquitectura.

Ofreció la demostración el Arq. Raúl Lerena Acevedo, presidente del Comité de Homenaje, quien hizo entrega al Sr. Carré de una medalla de oro y un álbum con las firmas de las personas que habían prestigiado el homenaje. Siguiéronle en el uso de la palabra el Arq. Horacio Terra Arocena en representación del Consejo de la Facultad de Arquitectura y el estudiante Edmundo Mainero en nombre de sus compañeros. Por último la Señorita Julia Guarina Fichte ofreció al Profesor Carré un hermoso ramo de flores en nombre de las alumnas de la Facultad.

El Profesor Carré cerró el acto, agradeciendo el homenaje que se le tributaba siendo al final de sus palabras entusiastamente ovacionado.



Homenaje al Profesor Carré en la Facultad de Arquitectura. José Pedro Carré

Señores: Desearía poder agradecer como se merece la simpática demostración que vosotros habéis tenido la amabilidad de ofrecerme, pero temo no poder hallar las palabras suficientes para expresar el intenso placer que me procura la presencia de cada uno de vosotros en esta cordial reunión.

El acuerdo que tan amablemente me habéis ofrecido será siempre para mí uno de los que dejaran en mi corazón una marca profunda y duradera. Agradezco las simpáticas palabras pronunciadas en mi honor.

Agradezco a sus Excelencias los señores: Presidente de la República, señor Rector de la Universidad y señor Ministro de Francia por haber dado con su presencia una alta significación a esta ceremonia. Agradezco a los organizadores de este acto por haber elegido este taller, nuestro taller, para su celebración, y haberle dado de este modo un carácter más especial. Y sobre todo yo no sé como agradecer la fina atención de haberme hecho el honor de dar mi nombre a este local, a este taller testigo de nuestros esfuerzos, de nuestro trabajo cotidiano.

El taller es para nosotros, símbolo de vuestros entusiasmos juveniles, de vuestras aspiraciones artísticas, y para mí, el símbolo más puro de mi misión.

Uno no puede recordar su taller sin la más profunda emoción, e inconscientemente mi pensamiento va hacia el mío, mi taller de la Escuela de Bellas Artes, el taller Pascal, hogar mil veces sagrado en donde se escuchaba religiosamente las lecciones del Profesor, lecciones bien especiales de nuestro arte, que no pueden tener ninguna rigidez y son más bien conversaciones, sugerencias, consejos dados por el maestro al alumno, porque en el arte no hay, no puede haber leyes demasiado definidas, no puede existir nada más que experiencia, sentimiento, gusto, expresiones, razones lógicas, y para el profesor que debe guiar al alumno, una gran parte de psicología y de tacto para hacer comprender y aceptar sus ideas, sus correcciones.

He tratado siempre de dirigiros en el sentido de vuestras personalidades, de aclarar lo más posible, para que os parezcan luminosos y accesibles, lo senderos por vosotros seguidos, y si he tenido algún resultado, si vosotros tenéis para mi labor algún reconocimiento, de mi lado, debo decirlo también que siempre encontrado en vosotros el terreno preparado para la cultura que he intentado desarrollar.

En esta preparación han contribuido también los profesores que me han precedido y a ellos debe ir una parte de vuestro reconocimiento.

Para mí nada hubiera servido expresar ricas teorías si vosotros no me hubieseis comprendido. Al contrario, mi tarea ha sido fácil y agradable, porque habéis correspondido a mis esfuerzos, habéis aceptado y aprovechado los principios que he tenido el gusto de exponeros.

No he tenido otra pretensión que la de formar vuestro criterio, dar impulso a vuestra vocación artística.

Es para mí una gran satisfacción de ver que mis esfuerzos no han sido inútiles, y que alrededor mío se ha formado un grupo de arquitectos, de artistas que ya tienen el gusto más refinado y una visión más segura de nuestro arte, que pueden caminar con pie firme en una vía libre de prejuicios, pero con una base sólida que les impedirá caer en las exageraciones y divagaciones de los que no tienen principios.

Señores, en este día, mientras nuestros corazones vibran con una intensa emoción, permitidme hacer extensible esta simpática demostración a mis compañeros y maestros de la Escuela de Bellas Artes, porque soy antes que todo alumno de la Gran Escuela, y lo que yo sé, y lo que he podido enseñaros lo debo a mis maestros de la Escuela de Bellas Artes, y particularmente a mi maestro arquitecto Pascal.

Por consiguiente, indirectamente, es a Francia que va nuestra simpatía y reconocimiento, y es así seguramente que lo habéis comprendido, porque habéis invitado especialmente al Señor Ministro representante de Francia para que él también recogiera la gran parte que le toca a Francia del reconocimiento que manifestáis.

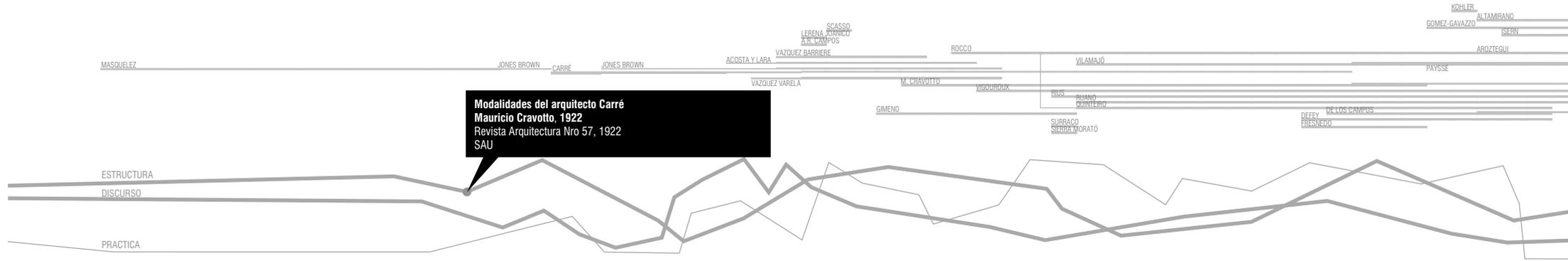
Por mi parte agradezco infinitamente al Señor Ministro de Francia por haber acentuado con su presencia el alcance excepcional del acto de hoy.

Restará mi agradecimiento a sus Excelencias los señores Presidente de la República, señor Rector de la Universidad, las autoridades Universitarias, el Consejo de la Facultad y a todos vosotros, mis discípulos y ex-discípulos, que habéis sabido tan perfectamente manifestar vuestra simpatía para mi labor de profesor en esta Facultad.



[IMG]: José Pedro Carré en su taller (1916)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\MAESTRO\

Mauricio Cravotto, 1922

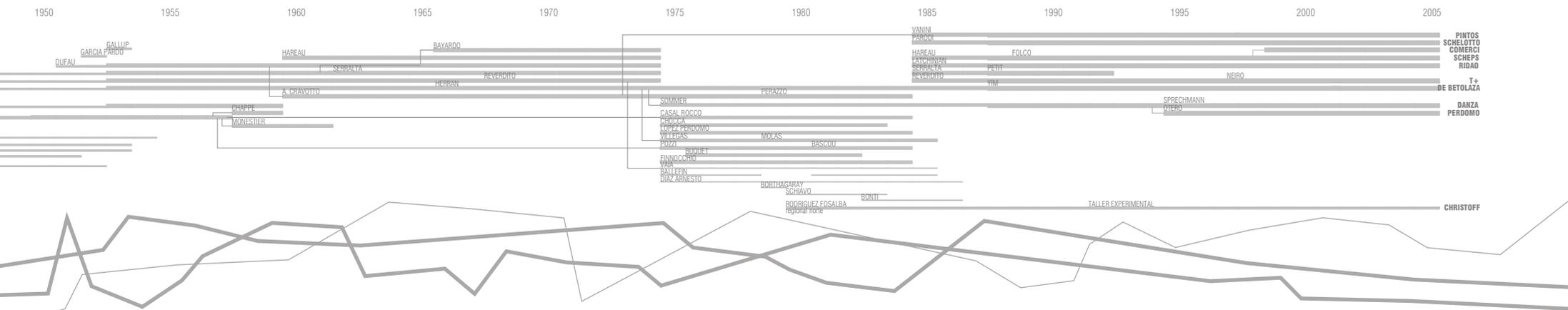
«Saber, fineza, inspiración»

Monsieur Carré vive en el taller las inquietudes, las dudas, las satisfacciones de sus alumnos. En su taller, él da sin preferencias personales toda la exquisitez de su saber, de su fineza y de su inspiración. Monsieur Carré es el maestro, sobre todo cuando encamina, cuando aconseja, cuando inspira, cuando critica. Por eso hay que escucharlo, hay que comprenderlo en el taller; entre sus alumnos, cuando despierta un lógico asombro al analizar esas grandes composiciones recién bosquejadas, en las que ellos no ven aún la claridad, mientras él ya prevé el conjunto de armonías que podrán salir a luz con el estudio constante y ardoroso.

“Monsieur Carré, celoso de las enseñanzas de su escuela madre, l’Ecole des Beaux Arts de Paris, transmite a sus alumnos los principios de composición arquitectónica despertando en ellos esa fuerza amorosa, que en el proceso de la invención artística arranca del círculo de lo inconsciente la idea fecunda, la forma bella.”



[IMG]: José Pedro Carré corrigiendo a Alfredo Baldomir
Taller Carré



Modalidades del Arquitecto José P. Carré. El Maestro Mauricio Cravotto

Como el eremita ante la estatua de Cesárea, necesitamos para el proceso imaginativo, una fuerza amorosa, un inspirado acto de animación que provoque en nuestro espíritu la vibración de todas las armonías, dormidas, vivientes o entrevistadas para que la inteligencia y la voluntad puedan tener materia, en la obra de invención artística, en la gestación de la forma bella.

Pero esa fuerza que debe guiarnos en ese acto delicado de la creación, debe ser muy sutil, muy elevada.

El ejercicio de esa fuerza, con distinción, con bondad, con inteligencia, constituye el admirable don de nuestro maestro, Monsieur Carré.

La reconocemos en la forma elevada de programar los temas de los proyectos de clase, la advertimos en las conversaciones cotidianas, la sentimos vibrar en cada una de sus correcciones, la vemos en todo su esplendor, cuando sonrientes, contemplamos a su lado la imagen de nuestros proyectos en sus últimas etapas.

Es durante las hermosas horas de clase, convertidos en espectadores de nuestro propio crear, bajo la crítica y el comentario del maestro, que el aprendizaje de la arquitectura tiene un alto valor.

¡Cuántas formas diferentes nos sugiere el maestro en un rápido análisis de nuestras concepciones! Y cuán gráficamente derrama su extraordinaria inventiva, cuando vierte todos sus recursos artísticos para insinuar un buen camino, una buena solución, ¡qué desfile de ideas pasan ante la imaginación del alumno, que quisiera de todas ellas arrancar la verdad y la belleza latentes!

Por eso sus discípulos hablan del maestro con tanto cariño y admiración. Porque M. Carré vive en el taller, las inquietudes, las dudas, las satisfacciones de sus alumnos. En su taller, él da sin preferencias personales toda la exquisitez de su saber, de su fineza y de su inspiración. M. Carré es el maestro, sobre todo cuando encamina, cuando aconseja, cuando inspira, cuando critica. Por eso hay que escucharlo, hay que comprenderlo en el taller, entre sus alumnos, cuando despierta un lógico asombro al analizar esas grandes composiciones recién bosquejadas, en las que ellos no ven aún la claridad, mientras él ya prevé el conjunto de armonías que podrán salir a luz con el estudio constante y ardoroso.

En conocimiento de su alta misión, él los hace detener en otras

variadas soluciones antes de dejarlos entrar en la senda desconocida aún, de las preferencias de estudiante. Porque sabe que ahí está el verdadero aprendizaje, en ese ejercicio de la imaginación y del buen gusto.

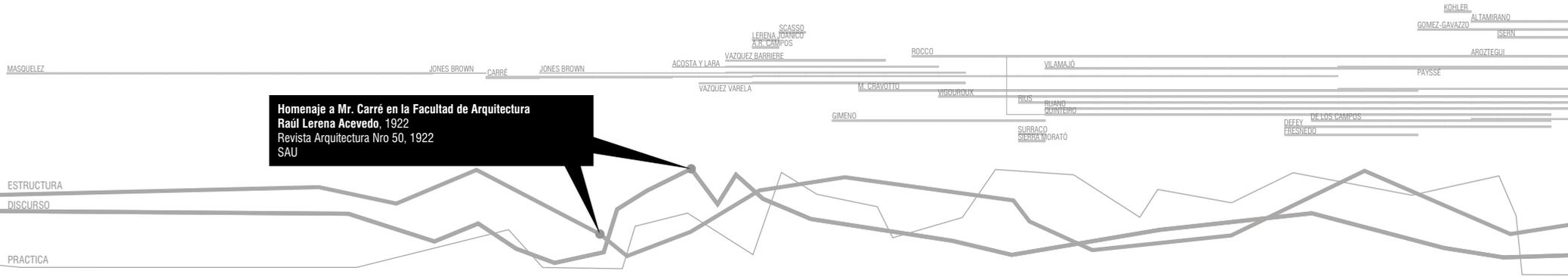
Y con la misma convicción los estimula a viajar imaginativamente por entre las bellezas realizadas que muestran los libros, pero con desinterés, sabiendo que siempre llegará para ellos, una fuerza de inspiración o una asociación feliz que despierte la imagen de las formas, que han quedado involuntariamente cinceladas en el espíritu, las que se unirán provechosamente a esas formas hijas de la propia inspiración.

El maestro enseña a sus alumnos, oh juventud romántica, a soñar, a meditar con exaltación de artistas, sobre los temas propuestos para entrever una belleza mejor, ya que mástarde, el frío razonamiento, la autocrítica y la realidad material disminuirán en parte el valor de la belleza imaginada.

Les enseña sobre todo a amar las otras artes, hijas de una misma armonía; y todo esto con bondad, con delicadeza, con esa respetuosa humildad artística que caracteriza a los hombres superiores.

Y es así como Monsieur Carré, celoso de las enseñanzas de su escuela madre, l'École des Beaux-Arts de París, transmite a sus alumnos los principios de composición arquitectónica despertando en ellos esa fuerza amorosa, que en el proceso de la invención artística arranca del círculo de lo inconsciente la idea fecunda, la formabella.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Homenaje a Mr. Carré en la Facultad de Arquitectura
 Raúl Lerena Acevedo, 1922
 Revista Arquitectura Nro 50, 1922
 SAU

DISCURSO \\TALLER\

Raul Lerena Acevedo, 1922

«Una prolongación de l’Ecole»

Hace quince años, en un día como este, llegabais a nuestra Facultad. Esfuerzos considerables, que es justicia reconocer, se habían hecho hasta entonces en el sentido de organizar y orientar los estudios de arquitectura. Venías en el momento propicio para imprimir a ese organismo que crecía una dirección nueva, influyendo en la reforma de sus métodos y sistemas de estudio y creándonos ese ambiente admirable, sin el cual no existe enseñanza artística posible, ese ambiente admirable que se llama «taller» (...)

Y adaptando hábilmente al medio, sin seguir ciegamente sus principios, habéis sabido hacer de vuestro taller una prolongación de l’Ecole de Beaux Arts.(...)

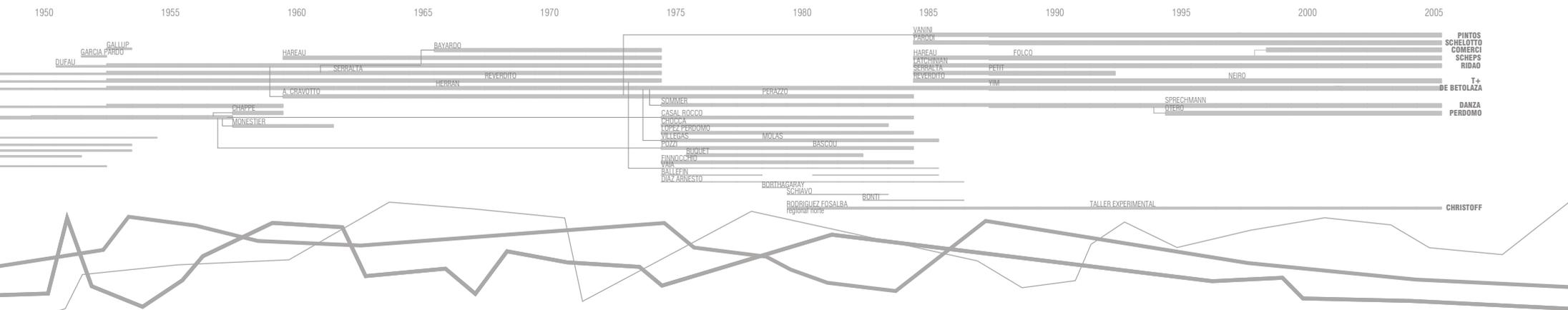
Vuestro mismo ilustre «maitre», ese patriarca de la arquitectura francesa que se llamó Jean Louis Pascal, se complació alguna vez en señalaros como uno de sus discípulos predilectos. (...)

ESTRUCTURA \\DOCENTES\\TITULAR\\MAESTRO\

Raul Lerena Acevedo, 1922

«Maestro indiscutido»

Brillante alumno de la Escuela de Bellas Artes de París, laureado del Instituto de Francia, Prix Chenavard, varias veces logista del Grand Prix de Roma, he ahí algunos de los altos títulos que acreditaban vuestro saber. Pero la magnífica actuación que habéis tenido entre nosotros, os ha permitido conquistar un nuevo sitio y agregar otro gran título: el de maestro indiscutido.



Homenaje al Profesor Carré en la Facultad de Arquitectura. Raul Lerena Acevedo

La idea de rendiros un homenaje de reconocimiento, de afecto y de admiración surgió hace algún tiempo entre vuestros antiguos discípulos. Para hacerla efectiva hemos esperado a que se cumplieran tres lustros desde que ejercéis vuestro alto puesto en nuestra Facultad. Consideramos que desde esta altura ya se puede apreciar y comprender la admirable labor que habéis realizado.

Como escenario propicio para verificar este acto íntimo, fue escogido vuestro propio taller. Ningún sitio mejor para reunirnos de nuevo en torno del maestro, que este taller que es hogar de pensamiento, hogar común que nos vuelve a estrechar en unión fraternal y así, durante un breve momento, sentir su seducción que nos retiene, antes de partir bajo el ardor de las largas rutas.

Hemos querido citarnos aquí para expresar lo que habéis sorprendido más de una vez en el fondo de nosotros mismos. Algo que es hora de traducir en palabras, aunque la palabra destruya el encanto indefinible que envuelve el sentimiento que se calla, como el eco penetrante, el hechizo de la fuente adormecida.

Hemos venido, en fin, para deciros que vuestros esfuerzos son comprendidos y valorados. Para deciros que vuestra obra no ha sido vana. Y para ello, con riesgo de herir vuestra modestia, os hemos arrancado a la vida retirada y silenciosa a que os sentís inclinado por temperamento, por delicadeza de sensibilidad.

Hace quince años, en un día como este, llegabais a nuestra Facultad. Esfuerzos considerables, que es justicia reconocer, se habían hecho hasta entonces en el sentido de organizar y orientar los estudios de arquitectura. Veníais en el momento propicio para imprimir a este organismo que crecía una dirección nueva, influyendo en la reforma de sus métodos y sistemas de estudio y creándonos ese ambiente admirable, sin el cual no existe enseñanza artística posible, ese ambiente admirable que se llama "taller". Desde los mágicos tiempos del renacimiento, es el único crisol donde se forman los artistas, verdadera clínica del arte, donde todo se examina, discute y realiza, aparentemente sin esfuerzo, porque se crea en fraternidad espiritual y bajo un gran soplo de entusiasmo.

Y adaptando hábilmente al medio, sin seguir ciegamente sus principios, habéis sabido hacer de vuestro taller una prolongación de l'Ecole de Beaux Arts. Subyugados por una orden de devoción, hemos

sentido esa impresión, cuando hemos entrado en él por vez primera.

Después, durante años, cruzamos por este taller. No sin viva nostalgia recordamos las horas vividas en él tan rápidamente. Eran de esas horas de que nos habla uno de vuestros grandes escritores, que quedan en el fondo de nuestra memoria, como tesoro, para encantar-nos.

Las magistrales lecciones que disteis han quedado hondamente grabadas en nuestro espíritu, siempre deslumbrados con la justeza de vuestra crítica y fecundidad de vuestros recursos. Por eso ahora, en plena actividad profesional, cuando en la gestación artística, parece que se dejara algo de vida en cada esfuerzo, nos ocurre en momentos de incertidumbre, nuestro pensamiento vuela desalentado al hogar común, al taller, como si quisiera adivinar vuestro consejo ante la obra que no satisface nuestro espíritu, que no puede igualar nuestra imaginación.

Os hemos oído, alguna vez, comparar la enseñanza del taller a un tesoro inagotable, puesto a merced de todos, y del cual cada uno pudiera llevarse lo que quisiera. Esa visión de cuento oriental nos persigue y nos hace pensar a menudo, no sin remordimiento de avaro, si de ese tesoro no hubiéramos podido recoger más.

Tenéis todas las dotes necesarias para ejercer con éxito vuestra gran misión y el tiempo ha confirmado las esperanzas que se cifran en vuestro empuje. No en vano se os reconocía de la pasta de los maestros. Vuestro mismo ilustre "maitre", ese patriarca de la arquitectura francesa que se llamó Jean Louis Pascal, se complació, alguna vez, en señalarlos como uno de sus discípulos predilectos.

Brillante alumno de la escuela de Bellas Artes de París, laureado del Instituto de Francia, Prix Chenavard, varias veces lobista del Grand Prix de Rome, he ahí alguno de los altos títulos que acreditaban vuestro saber. Pero la magnífica actuación que habéis tenido entre nosotros, os ha permitido conquistar un nuevo sitio y agregar otro gran título: el de maestro indiscutido.

Sois, en efecto, un maestro en la más amplia acepción de la palabra. Se reconoce una devoción absoluta por la enseñanza. Tenéis el arte de saber conducir vuestros discípulos, adivinando sus condiciones con penetración de psicólogo, desenvolviendo su personalidad sin destruir el original de su temperamento, afinado su sentido de la crítica y pronunciando la palabra oportuna donde hay un desfallecimiento o un exceso de imaginación y de juventud. Tenéis, además una admirable probidad artística, mezcla a un tiempo de orgullo y modestia, que recuerda el primer Mansart, cuyas obras contentaban a todo el mundo sin poderlo contentar a sí mismo.

Pero hay un aspecto de vuestra personalidad que me complace en poner de relieve porque es el complemento indispensable del maestro. Hablo de vuestras condiciones morales. Sin pretender analizarlas, solo diré que poseéis en el trato un don especial de atracción, una sencillez encantadora, una amabilidad perfecta, una manera de decir todo lo que es necesario sin herir, un arte para tratar a los discípulos en un mismo plano de igualdad, sin que nadie jamás haya apercibido una preferencia manifiesta. Tenéis además un espíritu altamente comprensivo que os permite respetar todas las ideas y atenuar todos los errores. Vuestro arte y vuestra vida pueden ofrecerse al mismo tiempo en ejemplo.

No os habéis limitado entre nosotros a labrar vuestro prestigio personal, habéis trabajado también por engrandecer el prestigio intelectual de vuestro país. Vuestra acción, vuestra enseñanza han sido, en ese sentido, factor eficaz. A través de las lecciones recibidas nos habéis enseñado a amar y admirar todavía más a Francia. Vuestro esfuerzo ha sido un esfuerzo lento y constante de infiltración de cultura francesa, y de acercamiento latino. Reconocemos que desde el alto puesto universitario habéis sido un colaborador brillante en la obra de inclinar espíritus americanos hacia Francia.

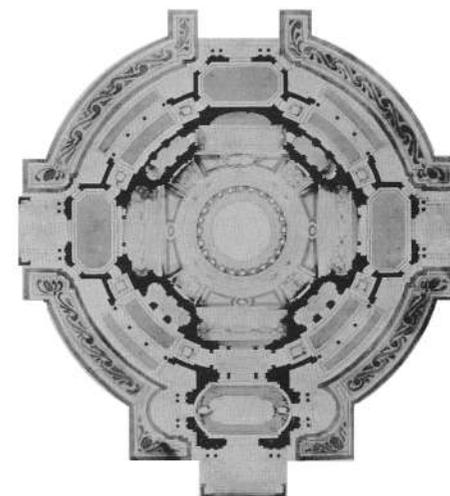
Por eso este homenaje de reconocimiento que se os tributa, involucra también un homenaje a Francia. Homenaje a su enseñanza y a su escuela, de la cual nos sentimos hijos espirituales. Homenaje a su arte heredero del cetro de Grecia y de Roma que ha sabido mantener reanimando la ardiente llama del antiguo clasicismo.

Vuestra obra no era la copa de oro del rey de Thulé arrojada al golfo para irisar un momento la onda. No tendrá ese efímero destino. Ella perdurará, y cuando todos hayamos desaparecido, su influencia quedará entre nosotros eternizada en el arte de las líneas inmóviles. No en vano habéis formado toda una generación de arquitectos. En el difícil camino del arte los habéis sabido iniciar y conducir paso a paso como un guía espiritual, inculcando vuestro orden, vuestro sentido de la medida y vuestra claridad francesas, en espíritus americanos, vibrantes aún, en violenta tensión, de suntuosa fantasía y de énfasis español.

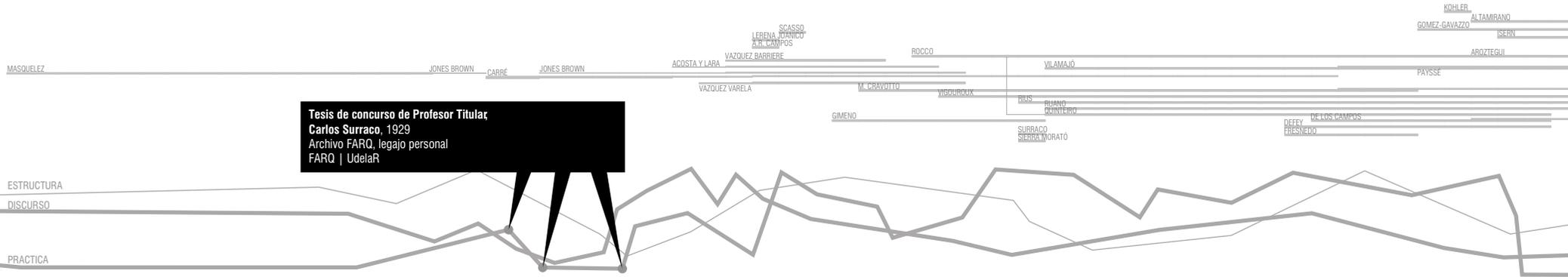
M. Carré: vos que conocéis nuestro carácter sabéis todo lo que significa este homenaje, en su misma sencillez. Hijos de una sangre apasionada y arrogante, no prodigamos el aplauso y menos la consagración. Dejamos en silencio pasar y perderse la obra colectiva de las generaciones, y es tardía a menudo nuestra justicia para reconocer un surco luminoso sobre el fondo del esfuerzo común.

Porque está lejos todavía el final de vuestra obra, lejos la hora

dulce del retiro "lauri sub umbra", este homenaje tiene algo de excepcional. Os lo hemos querido rendir en la plenitud del vigor intelectual, cuando el camino es aún largo y resplandeciente, os lo rendimos en nombre de todos vuestros discípulos, en cuya representación os ofrezco, como testimonio de recuerdo, esta medalla y este álbum.



[IMG]: Julio Vilamajó, estudiante (1914-15)



PRACTICA:\CORRECCIONES\

Carlos Surraco, 1929

criterio crítico

La compleja visión del profesor de Arquitectura debe tener como punto de mira en cada instante la formación del criterio del discípulo. Un criterio seguro, sano y lógico, bien orientado hacia las necesidades del ambiente, dará mejores resultados para la sociedad que los alardes de virtuosismo y erudición y permite abordar variados temas con las mayores posibilidades de acierto.

No es la misión del profesor forzar el éxito inmediato del discípulo ahorrándole el esfuerzo propio y cerrándole en definitiva, el porvenir, con una ayuda material de trabajo directo sobre el proyecto. Entiendo que una cosa es ser profesor de dibujo y otra cosa es ser profesor de Arquitectura. Esta última, infinitamente más difícil, más sutil y de resultados mucho más lentos, exige el sacrificio de una parte muy tentadora que se ofrece al arquitecto frente al discípulo.

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Carlos Surraco, 1929

El valor de lo clásico

En el territorio arquitectónico es rico el campo de los ejemplos a no seguir, diré de los contraejemplos. Tengo para mí que nada es más instructivo y poderoso antídoto del error que la crítica de los malos ejemplos.

Para el principiante no puede haber otra fuente de estudio a menos que un programa muy actual impida, por razones de elemental sentido estético, el aporte de aquellas formas. Si se analiza la evolución de todos los grandes arquitectos de hoy, aun los más avanzados y geniales, se ve que han dejado una densa labor de inspiración clásica. El criterio estético se forma por evolución, no por generación espontánea.

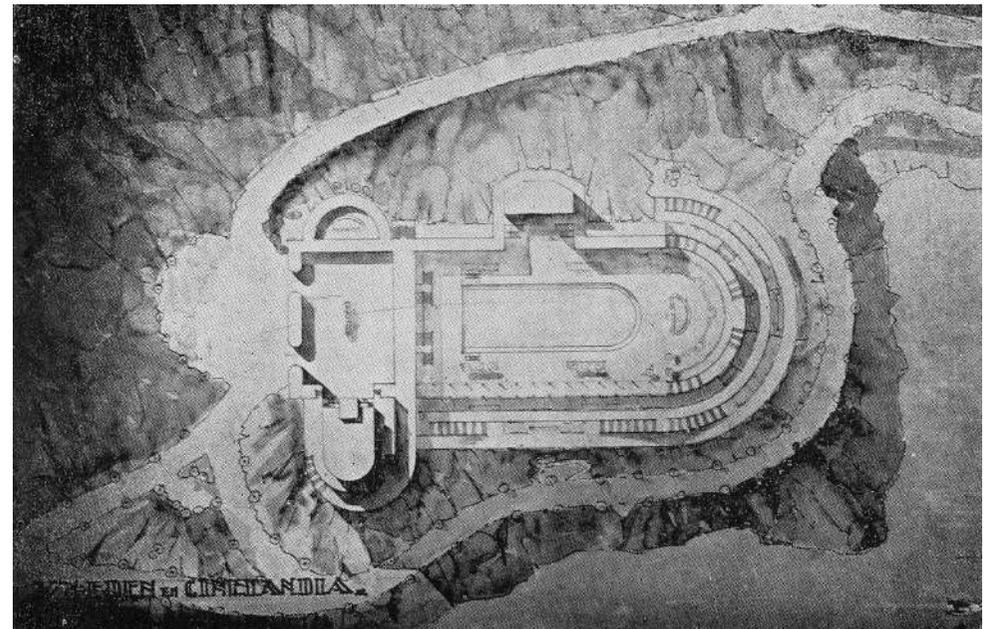
Nunca será bastante profundo el estudio que se haga de lo clásico, de lo tradicional, en arte. Sólo conociendo eso se puede prescindir con autoridad. Las grandes reglas de la composición: no debe haber estudiante que ignore este magnífico capítulo de la obra de Guadet.

PRACTICA:\EVALUACIONES\

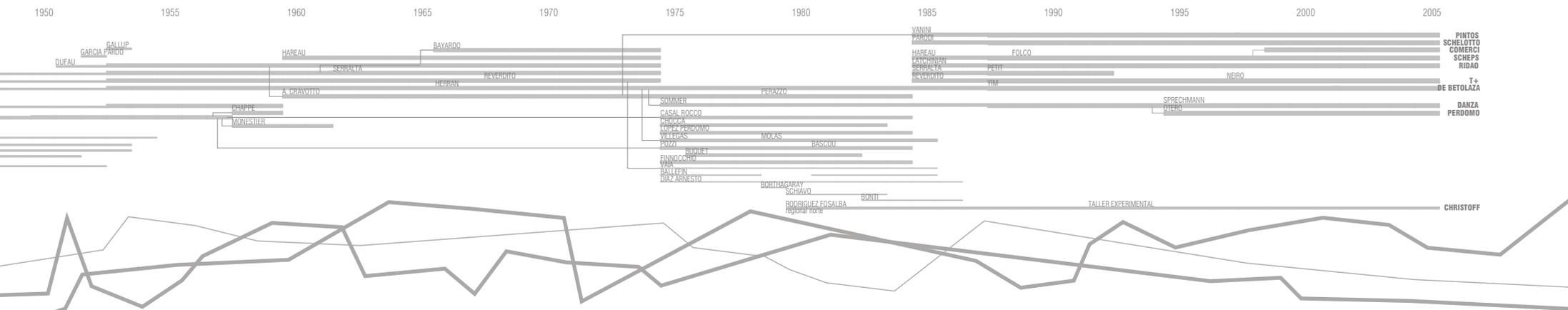
Carlos Surraco, 1929

El fallo fundado

Crítica de las propuestas por el jurado: ¿qué enseñanzas obtiene un alumno de la calificación que no descubre valores ni defectos?



[IMG]: JE. M. Puente, estudiante Mauricio Cravotto, profesor Edén en Cinelandia (1928)



Tesis del concurso de Profesor Titular de 1929 sobre la enseñanza a partir de la tesis de 1927 corregida Carlos Surraco

Orientaciones para la enseñanza:

La compleja visión del profesor de Arquitectura debe tener como punto de mira en cada instante la formación del criterio del discípulo. Un criterio seguro, sano y lógico, bien orientado hacia las necesidades del ambiente, dará mejores resultados para la sociedad que los alardes de virtuosismo y erudición y permite abordar variados temas con las mayores posibilidades de acierto.

No es la misión del profesor forzar el éxito inmediato del discípulo ahorrándole el esfuerzo propio y cerrándole en definitiva, el porvenir, con una ayuda material de trabajo directo sobre el proyecto. Entiendo que una cosa es ser profesor de dibujo y otra cosa es ser profesor de Arquitectura. Esta última, infinitamente más difícil, más sutil y de resultados mucho más lentos, exige el sacrificio de una parte muy tentadora que se ofrece al arquitecto frente al discípulo (aprendido en el taller de la Facultad de Arquitectura, todo lo que sigue es sugerido por Guadet).

Los ejemplos: En el territorio arquitectónico es rico el campo de los ejemplos a no seguir, diré de los contraejemplos. Tengo para mí que nada es más instructivo y poderoso antídoto del error que la crítica de los malos ejemplos.

Lo clásico: Para el principiante no puede haber otra fuente de estudio a menos que un programa muy actual impida, por razones de elemental sentido estético, el aporte de aquellas formas. Si se analiza la evolución de todos los grandes arquitectos de hoy, aun los más avanzados y geniales, se ve que han dejado una densa labor de inspiración clásica. El criterio estético se forma por evolución, no por generación espontánea.

Nunca será bastante profundo el estudio que se haga de lo clásico, de lo tradicional, en arte. Sólo conociendo eso se puede prescindir con autoridad.

Las grandes reglas de la composición: no debe haber estudiante que ignore este magnífico capítulo de la obra de Guadet. "Soyer les artistes de votre temps ala Pert toujours etre une noble vision".

La construcción: "Sans construction point d'architecture. Les lois de la construction son les lois premières de l'architecture na qu'une raison d'être bien nette bien visible, construire tous ceux qui dans une esprit de revele ont tente de s'y soutaire de fausser ces lois

s'y son brises. Construction, proportion, verite ». Formación del criterio constructivo. La arquitectura contemporánea es constructiva, por eso no caerá, pero para comprenderla es necesario saber construcción. Pueden los estudiantes de primer semestre sentir los volúmenes?

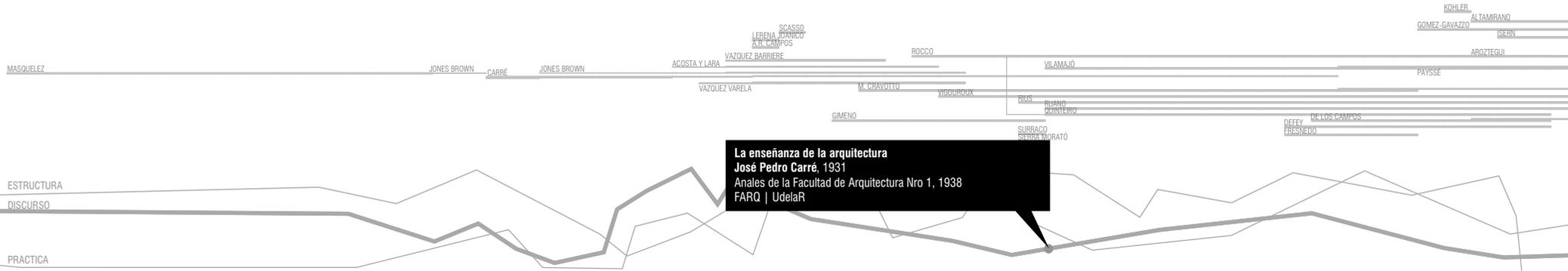
El dibujo C'est l'art difficile de voir. Idioma del arquitecto, no se enseña, se aprende. Se puede enseñar a ver o se puede enseñar un amaneramiento al dibujar, pero esto último debe evitarse.

Estimulos Et je serais desole qu'an cout qe're travail le pour les contents de peu pour ceix quinon pas re au en donce deux pedie capitaux qui'il faut avant tout soulaitier al architect {artiste} l'orgueil el l'ambition.

Crítica de las propuestas por el jurado: ¿qué enseñanzas obtiene un alumno de la clasificación que no descubre valores ni defectos?

Las grandes reglas de la composición: no debe haber estudiante que ignore este magnífico capítulo de la obra de Guadet.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



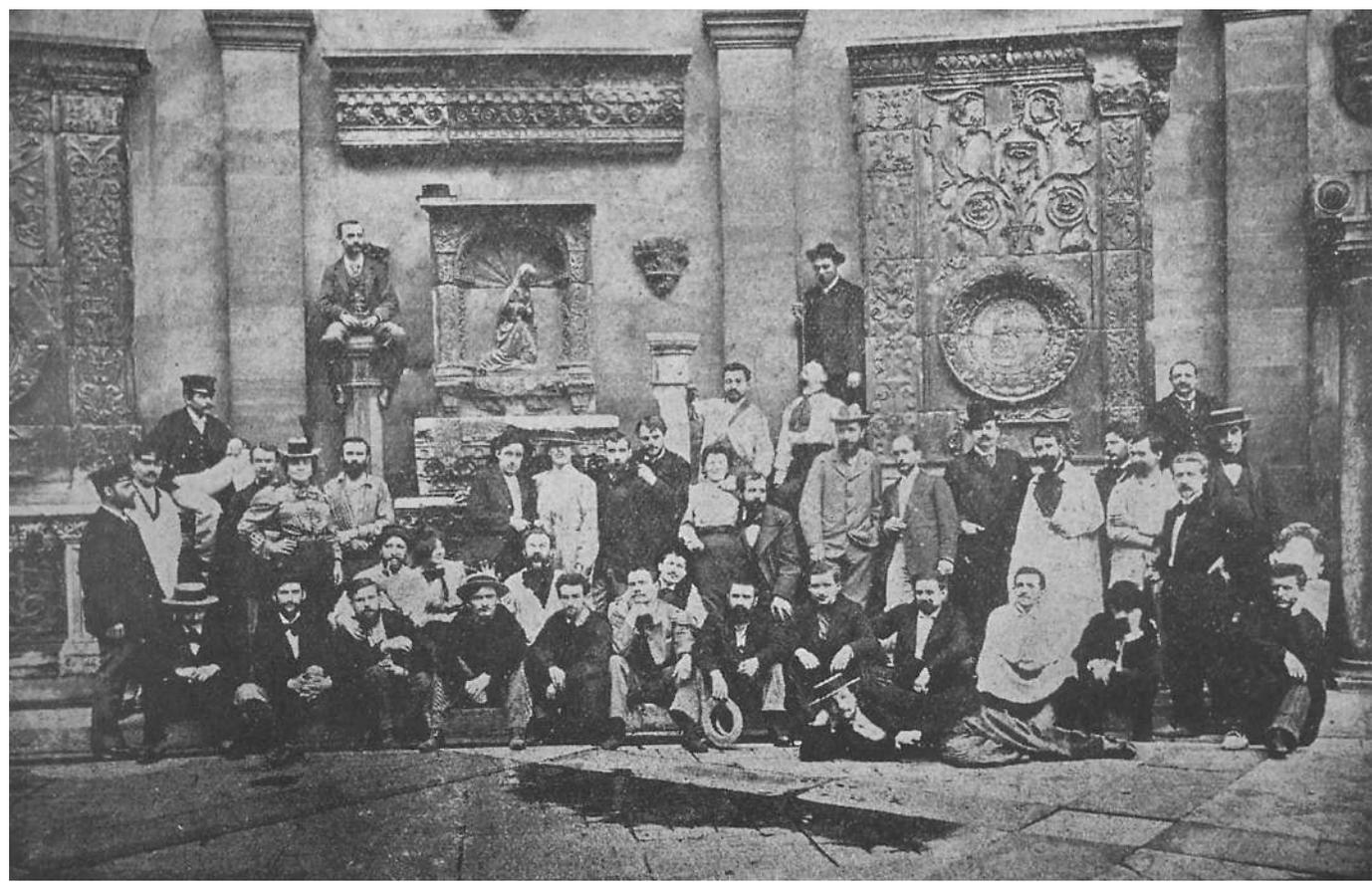
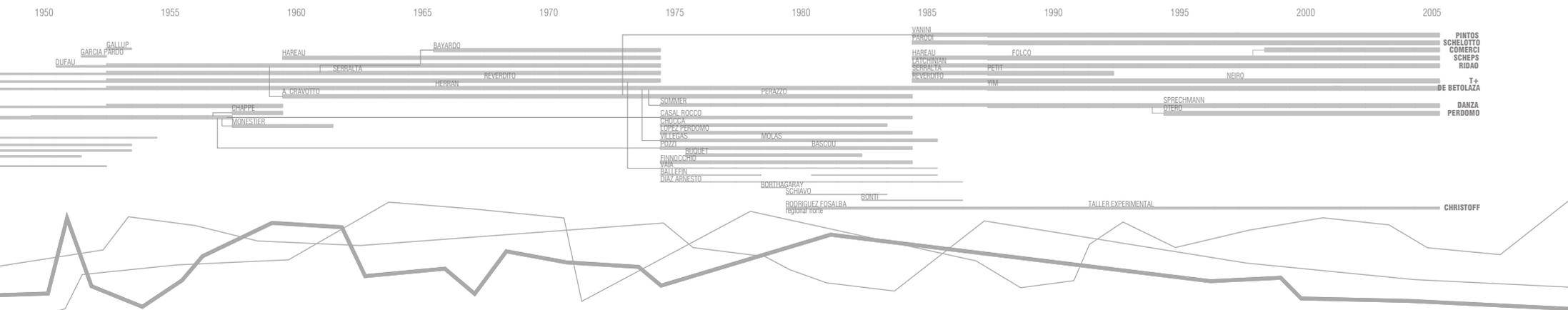
La enseñanza de la arquitectura
José Pedro Carré, 1931
 Anales de la Facultad de Arquitectura Nro 1, 1938
 FARQ | UdeLaR

DISCURSO \ TALLER

José Pedro Carré, 1931

«Lo que llamamos el taller»

“(…) para que puedan nacer y florecer el gusto y el entusiasmo, es necesario un ambiente favorable, el calor de una colaboración de todos los alumnos. Se necesita lo que llamamos el taller. En él el alumno está aislado y, sin darse cuenta de ello, aprovecha de los esfuerzos de sus condiscípulos y de las observaciones y correcciones del profesor. Los alumnos adquieren allí el hábito de agruparse y se despierta el espíritu de camaradería y de ayuda mutua, elementos todos que durante los estudios en la Facultad y más tarde en el ejercicio de la profesión, serán factores importantes para el prestigio de la Arquitectura.”



[IMG]: Carré con sus compañeros del Atelier Pascal, París



PRACTICA:\ESQUICIO\

José Pedro Carré, 1931

El esquicio como embrión

“(…) lo que importa es formar el juicio del alumno, corregir sus errores, desarrollar su imaginación, acostumbrarle a componer, hacer penetrar en su subconsciente el sentimiento de la belleza; (…) formar su espíritu de manera que deje penetrar en él lo que es únicamente bueno, puro y lógico; que pueda descartar lo malo, que aprenda a sentir, analizar y realizar.

El método para conseguir este resultado consiste en proponer ejercicios sucesivos, variados y progresivos, que el alumno es quien debe realizarlos conforme a un programa dado. Es lo que llamamos el “esquicio”. Es el planteo de la idea tal cual él la concibe.

En el “esquicio” es donde deben configurarse las líneas principales de su proyecto que servirán de base para todo lo sucesivo, porque constituye la visión espontánea de lo que le ha sugerido el tema propuesto.

Evidentemente, esta primera idea contendrá errores, pero será el punto de partida, de referencia, para el desarrollo futuro del proyecto.

Un esquicio contiene siempre el embrión de la idea que puede desarrollarse por el estudio (…)

PRACTICA:\ESQUICIO\

José Pedro Carré, 1931

Un rumbo fijo

El “esquicio” como punto de partida en la maduración de un proyecto y desde el punto de vista de la enseñanza tiene otra ventaja: sin él nunca se llegaría a concretar nada y se andaría a la deriva sin rumbo fijo.

Mientras un proyecto no está terminado, no llega a expresar su calidad verdadera, y aún terminado, no llega a expresar su calidad verdadera, y aún terminado, muchas veces no alcanza a satisfacer, sea por falta de estudio o por muchas otras causas. En estas condiciones, pues, se experimenta la tentación de cambiar la solución adoptada hasta entonces pensando que por otro camino se legará a mejor resultado. Y se podría repetir continuamente esta operación, sin lograr progreso alguno, sino más bien retrocediendo, sea por cansancio o por falta de tiempo.

De aquí la necesidad de seguir siempre en la misma dirección tratando de perfeccionar la idea y las soluciones adoptadas, para conseguir definitivamente el maximum de rendimiento desde el punto de vista de la interpretación de la primera idea o intención (…)

PRACTICA:\ESQUICIO\

José Pedro Carré, 1931

«En estado latente»

(…) La idea es una cosa muy fugaz, que a veces el alumno apenas balbucea en su primera anotación, sin poder apreciar su valor, y la deja escapar. Sin embargo existe en estado latente, y el profesor debe describirla, entenderla y hacerla comprender, indicando los medios a emplear para ponerla en valor, rectificando los errores de conjunto y de detalles, y enseñando lo que todavía le falta para completarla (…)

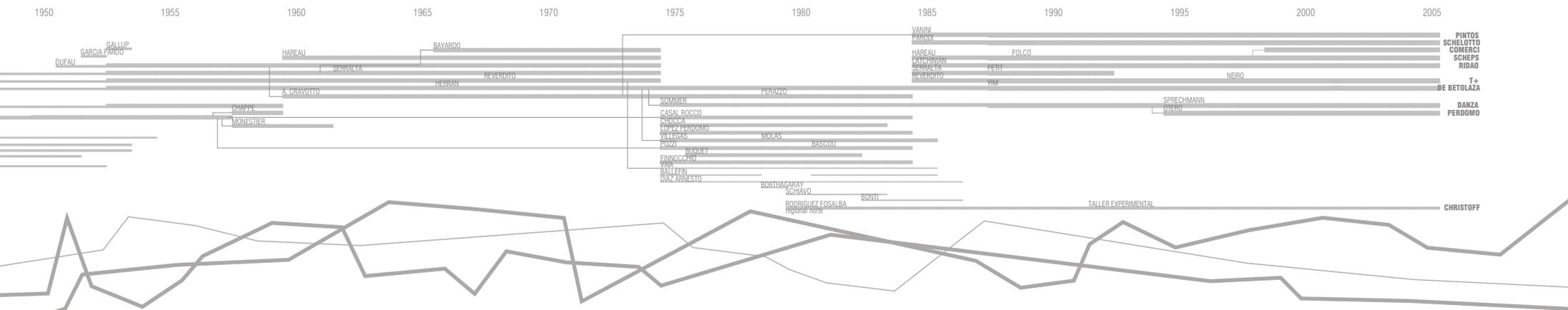
Este método de enseñanza, por correcciones sucesivas y en el sentido de la primera idea contenida en el “esquicio”, exige de parte del profesor cierta flexibilidad de espíritu, calidades de adaptación y de comprensión que le permiten captar la aspiración del estudiante y dirigirlo en el sentido que mejor corresponda su temperamento.

El alumno no podrá asimilar más que lo que él mismo presiente, y el profesor debe darse cuenta de sus tendencias y aptitudes para poder entrar por ese camino en comunicación con su espíritu. El “esquicio” es un dato precioso para conseguir esa finalidad. La sintonización de los dos espíritus es necesaria para llegar a un resultado satisfactorio.

El profesor tiene que comprender al alumno si quiere que éste a su vez le corresponda. El rol del profesor es ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, hacerle ver claramente sus errores, o más bien dicho, los defectos contenidos en su trabajo, criticando a fondo, y después enseñarle la solución o

las soluciones que eliminan aquellos defectos, substituyéndolos por las calidades contenidas en estado latente en su “esquicio”.

Estos ejercicios repetidos acostumbrarán al alumno a la crítica severa y razonada, a la conquista de lo mejor por el camino del estudio. Hay que conseguir un entrenamiento tal en este sentido, que después, sin la ayuda del profesor, el discípulo esté en condiciones de poder hacer auto-crítica de su trabajo y perfeccionarle por sus propios medios.



La enseñanza de la Arquitectura José Pedro Carré, 1931 (continuación)

(...)

Algunos pensarán que ya que estamos en una época de crisis artística, en que todo el mundo hace lo que quiere y conviene, no hay necesidad alguna de enseñanza. Ese es el punto interesante de la cuestión.

La enseñanza de la Arquitectura, tal cual la entendemos nosotros, no consiste simplemente en decir lo que hay ó habrá que hacer. Debe ser mucho más vasto y delicado su programa.

Enseñar no es dar fórmulas buenas o malas, antiguas o modernas. Con fórmulas no se hace Arquitectura. Enseñar Arquitectura es enseñar a componer, estudiar y expresar. Es poner al estudiante en condiciones de poder crear y progresar después por sus propios medios.

En lugar de la palabra enseñanza, se debería más bien emplear la expresión "educación artística", porque lo que importa más es formar el juicio del alumno, corregir sus errores, desarrollar su imaginación, acostumarle a componer, hacer penetrar en su subconsciente el sentimiento de la belleza, para que después le sea más fácil exteriorizar su pensamiento, formar su espíritu de manera que deje penetrar en él lo que es únicamente bueno, puro y lógico; que pueda descartar lo malo, que aprenda a sentir, analizar y realizar.

El método para conseguir este resultado consiste en proponer ejercicios sucesivos, variados y progresivos, que el alumno es quien debe realizarlos conforme a un programado. Es lo que llamamos el "esquicio". Es el planteo de la idea tal cual él la concibe. En el "esquicio" deben configurarse las líneas principales de su proyecto que servirán de base para todo lo sucesivo, porque constituye la visión espontánea de lo que le ha sugerido el tema propuesto.

Evidentemente, esta primera idea contendrá errores, pero será el punto de partida, de referencia, para el desarrollo futuro del proyecto.

Un mismo tema de Arquitectura puede ser encarado en formas muy diversas.

En Arquitectura no hay nada absoluto. Lo vemos, por ejemplo, en los concursos públicos, donde cada arquitecto presenta una solución distinta para un mismo problema.

La influencia del estudio en la confección de un proyecto, es considerable, y justamente en este aspecto es donde hay que insistir en la enseñanza de la Arquitectura.

El "esquicio" como punto de partida en la maduración del proyecto y desde el punto de vista de la enseñanza tiene otra ventaja: sin él no se llegaría nunca a concretar nada y se iría a la deriva, sin rumbo fijo.

Mientras un proyecto no está terminado no llega a expresar su calidad verdadera, y aun terminado, muchas veces no alcanza a satisfacer, sea por falta de estudio o por muchas otras causas. En estas condiciones, pues, se experimenta la tentación de cambiar la solución adoptada hasta entonces, pensando que por otro camino se llegará a mejor resultado. Y se podría repetir continuamente esta operación, sin lograr progreso alguno, sino más bien retrocediendo, sea por cansancio o por falta de tiempo.

De aquí la necesidad de seguir siempre en la misma dirección tratando de perfeccionar la idea y las soluciones adoptadas, para conseguir definitivamente el máximo de rendimiento desde el punto de vista de la interpretación de la primera idea o intención.

Todas las variaciones que se introduzcan en el sentido del "esquicio"; todos los ensayos parciales que se operen para perfeccionarlo, si están basados en una razón válida o resultante de un análisis o discusión, aunque a veces se abandonen soluciones para adoptar otras mejores, habrán servido para profundizar la comprensión del tema y dar más seguridad a la progresión lógica del estudio.

El profesor debe penetrarse de la idea del alumno, contenida intuitivamente en el "esquicio", a menos que éste haya resultado completamente erróneo, en cuyo caso el maestro debe hacer una crítica severa de los defectos, encarada desde el punto de vista práctico y estético, y aprovechar la equivocación del alumno para indicarle un camino más seguro. Un "esquicio" contiene siempre el embrión de una idea que puede desarrollarse por el estudio.

Es muy raro que el "esquicio" esté absolutamente desprovisto de toda intención. En la mayoría de los casos, ésta no es fácilmente visible o está mal expresada, lo que es natural, porque falta todavía la parte importante del estudio.

La idea es una cosa muy fugaz, que a veces el alumno apenas balbucea en su primera anotación, sin poder apreciar su valor, y la deja escapar. Sin embargo existe en estado latente, y el profesor debe describirla, entenderla y hacerla comprender, indicando los medios a emplear para ponerla en valor, rectificando los errores de conjunto y de detalles, y enseñando lo que todavía le falta para completarla.

Después de las observaciones y críticas del profesor, que puede servirse del lápiz para fijar mejor sus correcciones y convencer al alumno por la comparación de la nueva dirección con el punto de partida, el discípulo debe hacer su estudio detallado del proyecto, expresándolo lo mejor posible, para presentarlo de nuevo al profesor. Este último

seguirá corrigiendo los errores, rectificando las soluciones, tratando de hacer progresar el proyecto por el camino de la perfección.

Al cabo de varias pruebas, siempre comparando las últimas con las precedentes, se debe llegar a un mejoramiento efectivo. En fin, condensando todos los ensayos en un último estudio, se tratará de expresarlo completamente, antes de pasar a la presentación definitiva.

Este método de enseñanza, por correcciones sucesivas y en el sentido de la primera idea contenida en el "esquicio", exige de parte del profesor cierta flexibilidad de espíritu, calidades de adaptación y de comprensión que le permiten captar la aspiración del estudiante y dirigirlo en el sentido que mejor corresponda a su temperamento.

El alumno no podrá asimilar más que lo que él mismo presente, y el profesor debe darse cuenta de sus tendencias y aptitudes para poder entrar por ese camino en comunicación con su espíritu. El "esquicio" es un dato precioso para conseguir esa finalidad. La sintonización de los dos espíritus es necesaria para llegar a un resultado satisfactorio.

El profesor tiene que comprender al alumno si quiere que éste a su vez le corresponda. El rol del profesor es ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, hacerle ver claramente sus errores, o más bien dicho, los defectos contenidos en su trabajo, criticando a fondo, y después enseñarle la solución o las soluciones que eliminan aquellos defectos, sustituyéndoles por las calidades contenidas en estado latente en su "esquicio".

Estos ejercicios repetidos acostumbrarán al alumno a la crítica severa y razonada, a la conquista de lo mejor por el camino del estudio. Hay que conseguir un entrenamiento tal en este sentido, que después, sin la ayuda del profesor, el discípulo esté en condiciones de poder hacer la auto-crítica de su trabajo y perfeccionarlo por sus propios medios.

En una palabra, el alumno debe aprender a imaginar y estudiar un proyecto desde su iniciación hasta su terminación completa.

Composición, estudio, expresión son las tres etapas de la confección de un proyecto, igualmente importante cada una y que forman la base de la enseñanza de la Arquitectura.

Estos tres grados escalonados forman el valor total de la obra arquitectónica y contienen en sí mismos todos los otros valores y conocimientos.

Para componer es menester conocer la teoría y la ciencia de la Arquitectura; para estudiar y expresar, son necesarios también los mismos conocimientos, complementados por la práctica del análisis y el ejercicio de la lógica; para expresar, se necesita desarrollar las calidades de sentimiento y gusto artístico.

El conjunto de esos diversos conocimientos y calidades formará la cultura profesional del Arquitecto, elementos que poco a poco se estable-

cen en su subconsciente, para utilizarlos después en el momento propicio. Ese conjunto, como se ve, está compuesto de elementos técnicos y artísticos.

Habrà que olvidar después todas esas adquisiciones parciales, para empezar a crear, dejando de lado toda sujeción ajena al programa; comenzar a analizar las condiciones y exigencias del tema de que se trata, dejando trabajar al subconsciente con todos sus tesoros acumulados que aportarán sus recursos y ayudarán, en la medida necesaria, a la formación de la idea y a su futuro desarrollo.

Lo que se debe dejar penetrar en el subconsciente, relacionado con la parte puramente artística, es más bien la que pueda producir impresiones, sensaciones, emociones, con preferencia a cosas demasiado definidas y obsesiones inútiles y perjudiciales. Las sujeciones ajenas al tema especial en estudio o las que no tienen afinidad íntima con él, son peligrosas porque son un impedimento a la verdadera visión, a la interpretación correcta del programa.

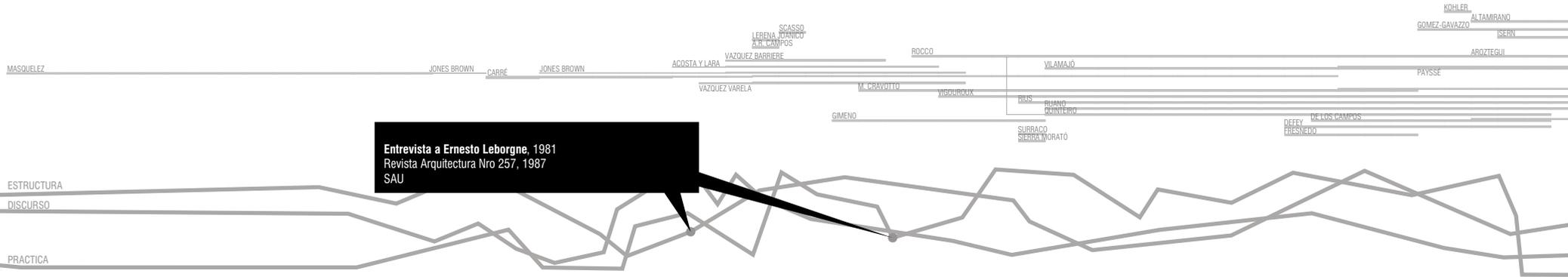
Se debe poner en guardia al alumno contra las soluciones o motivos ya empleados en otras ocasiones, puesto que raras veces pueden convenir al caso particular que se presenta. Hay que componer siempre, teniendo en cuenta los factores especiales que deben contribuir a formar el carácter, el conjunto y los detalles del proyecto.

Las revistas de Arquitectura, que suelen traer cosas más o menos interesantes y otras veces cosas malas, deben ser consultadas por los estudiantes con mucha reserva, sobre todo al principio de sus estudios, porque todavía ellos no están en condiciones de poder apreciar las calidades o defectos que puedan contener.

Hay que evitar también la imitación de procedimientos, amaneramientos, indicaciones de moda, que fascinan por su novedad el espíritu del estudiante. Todo lo que no es sólido, claro, comprensible, no tiene valor alguno desde el punto de vista de la enseñanza. Sirve más bien para desorientarla. En general, los alumnos tienen demasiado arraigada la tendencia de abandonar los libros de real valor, y de preferir los que traen cosas raras, confundiendo estas últimas con las que poseen verdadera originalidad, olvidando que la originalidad consiste en la traducción sincera del programa, teniendo en cuenta y analizando todas las particularidades en él contenidas, expresándolas bien y dándole al proyecto un carácter propio, con elementos creados con ese propósito, que le proporcionarán un aspecto único e inconfundible.

Hemos indicado lo que entendemos por enseñanza de la Arquitectura y método general para realizarla. Este es el que se emplea en la Escuela de Bellas Artes de París y que ha sido consagrado por la experiencia. (...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\MAESTRO\

Ernesto Leborgne, 1981

Carré y la modernidad

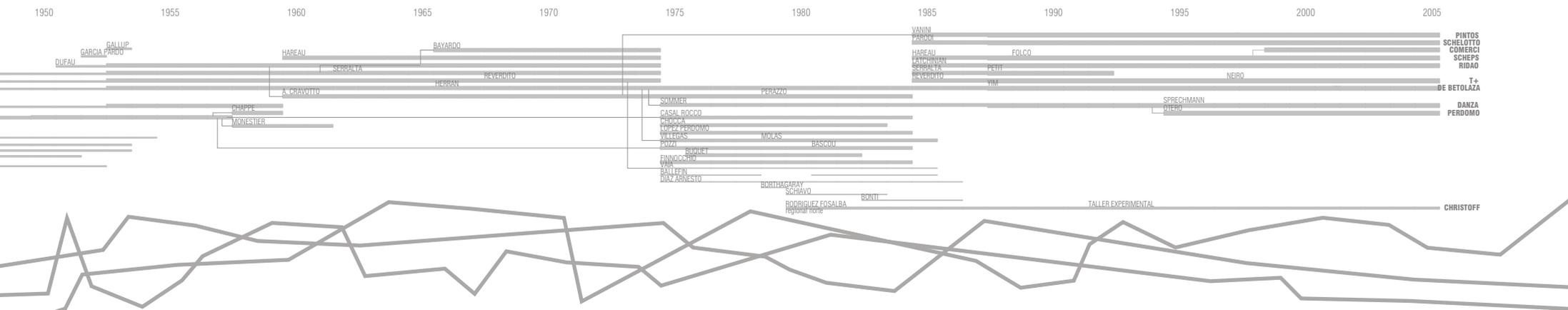
Monsieur Carré fue el gran maestro de la Facultad (...) estaba formado dentro de esos cánones (académicos de la Escuela de Bellas Artes de París); pero era sobre todo un gran maestro de Arquitectura y era muy abierto a cualquier tendencia.

Fue un buen profesor tanto para quienes continuaron con esos cánones como para Gómez Gavazzo, por ejemplo, que estaba en la avanzada.

En ese momento teníamos esa gran inquietud que trajo la arquitectura moderna. Estábamos todo el tiempo «prendidos» de L'Architecture d'Aujourd'hui, de Moderne Bauformen y todo ese tipo de revistas que tuvieron gran influencia en mí y mis compañeros.



[IMG]: Afiche para el Segundo Salón de Estudiantes de Arquitectura José. Pedro Sierra Morató y Rodolfo Vigouroux (1919)



Entrevista a Ernesto Leborgne, 1981

El siguiente texto se ha estructurado en base a la versión grabada de la entrevista realizada al Arq. Ernesto Leborgne por el Arq. Mariano Arana el día 5 de enero de 1981.

A: Arquitecto Leborgne, quería consultarle sobre el año de su ingreso a la Facultad de Arquitectura y el año en que egresó de la misma.

L: Ingresé en el año 1925 y egresé el 13 de julio de 1931. Me recibí junto con Beraldo y Gómez Gavazzo.

A: Usted fue compañero de ambos, pero ellos ingresaron a la Facultad antes, ¿no es así?

L: Sí, entraron antes. Tanto Beraldo, que era el mayor, como Gómez Gavazzo, pero terminamos la carrera juntos.

A: ¿Qué otros estudiantes recuerda como compañeros de entonces, ya sea en los Talleres o en algunos cursos teóricos de la Facultad?

L: Quisiera citar a dos personas con quienes estudié y con los que llegué a hacer obras siendo aún estudiantes. Uno era Juan María Barilari y el otro Rodolfo Ferreira.

A: ¿Cuáles serían esas obras que menciona?

L: Una es en Avda. Sarmiento casi Luis de la Torre, existe todavía, en estilo colonial, blanca. Fue la primera que hicimos. La segunda fue la clínica médica en la calle Ibicuy Nº 1210.

A: Esa obra la tengo presente porque siempre me llamó la atención. ¿Quiere decir que es anterior a 1931?

L: Se terminó en 1930. Recuerdo que la fue a visitar Baltasar Brum, o sea que es anterior al Golpe de Estado de Terra.

A: Aparte de los estudiantes que fueron sus compañeros a fines de los años '20 y comienzos de los '30, ¿qué profesores señalaría como habiendo tenido importancia en esa promoción y en su formación particular?

L: Había pocos profesores que se destacaban en ese momento en la Facultad. Puedo mencionar el Taller Cravotto, pero era de difícil acceso. Yo tuve otros profesores, en una época bastante desgraciada en que la arquitectura se hacía consultando las "Medallas". El consejo que daban los profesores era "consulte las Medallas". Uno se pasaba mirando esos libros.

A: Sí, los premios de la Escuela de Bellas Artes de París.

L: Uno allí no aprendía Arquitectura, desde luego, aprendía a buscar soluciones, nada más. Pero tuve ocasión, en una oportunidad, de tener a Vilamajó de profesor. Hice un proyecto con él. Y eso me abrió el campo; entendí lo que era la Arquitectura. Lo demás era casi una manualidad.

A: ¿Usted destaca también a Monsieur Curé?

L: Claro, Monsieur Carré fue el gran profesor de la Facultad. Eso es demasiado conocido

A: Siempre me llamó la atención la admiración unánime hacia Carré por parte de quienes lo conocieron y fueron sus alumnos. Generaciones enteras, ya que este hombre estuvo en la Facultad desde 1907.

A: Quisiera que me diera su opinión respecto a como era posible que un estudiante como usted, o como quienes colaboraron en la realización de una obra como la de la calle Ibicuy, compatibilizara ese interés por realizar una propuesta bastante audaz para el momento con la admiración hacia una personalidad que, como la de Carré, estaba formada dentro de los cánones académicos de la Escuela de Bellas Artes de París.

L: Sí, desde luego, estaba formado dentro de esos cánones; pero era sobre todo un gran maestro de Arquitectura y era muy abierto a cualquier tendencia. Fue buen profesor tanto para quienes continuaron con esos cánones como para Gómez Gavazzo, por ejemplo, que estaba en la avanzada.

En ese momento teníamos esa gran inquietud que trajo la arquitectura moderna. Estábamos todo el tiempo "prendidos" de "L'Architecture d'Aujourd'hui", de "Moderne Bauformen" y todo ese tipo de revistas que tuvieron gran influencia en mí y en mis compañeros.

A: ¿Para usted fue importante, como lo fue para otras personas que se formaron en la Facultad en aquella época, la venida de Le Corbusier? ¿La resultó un impacto especial? ¿O fue un hombre que le resultó cuestionable?

L: En ese momento yo era un gran admirador de Le Corbusier. Me causó mucha emoción verlo, oírlo dar sus conferencias, observar sus croquis. Aunque estuviera completamente equivocado con sus "rascamares", porque la Cuchilla Grande dentro de la Ciudad Vieja no daba para tanto. Pero realmente, en esa época influyó mucho. Yo tenía una gran admiración por él y por los arquitectos alemanes.

A: Usted me mencionó algunas revistas que se manejaban por entonces. En la obra de la calle Ibicuy me parece encontrar ciertos lineamientos que aparecen en algunas publicaciones holandesas. ¿A ustedes les interesaba la arquitectura holandesa?

L: Sí, también. ¡Cómo no!

A: ¿Manejaban y les interesaba el análisis de obras que aparecían en la revista "Wendingen"?

L: Sí, claro.

A: ¿Recuerda algún arquitecto que les importara particularmente, dentro de Holanda?

L: No. Pero los arquitectos holandeses fueron de los iniciadores del Movimiento Moderno, junto con Mondrian.

A: Entonces, la personalidad de Le Corbusier fue descolante. ¿Lo era incluso antes de su venida a Montevideo?

L: Sí, ya era una personalidad conocida.

A: ¿Carré la mencionaba?

L: Yo nunca se lo oí mencionar, pero creo que tenía un gran respeto por Le Corbusier.

A: ¿Usted recuerda si las charlas que dio Le Corbusier en Montevideo dieron lugar a algún tipo de polémica?

L: No. En esa época la Universidad solía traer grandes personalidades; tuve incluso ocasión de conocer a Einstein dictando conferencias allí. Y venían egipólogos, americanistas y una serie de otras figuras. Las conferencias de Le Corbusier fueron de las tantas en esa época. No trascendieron fuera del círculo de la Facultad y de los arquitectos.

A: ¿En la Facultad, Le Corbusier accedió a los Talleres de Arquitectura?

L: No. Sé que hizo una recorrida por Montevideo. Elogió, por ejemplo, la Cárcel de Punta Carretas que vio desde la Rambla; sus líneas horizontales y su volumen simple le gustaron. Y pasando por Bulevar Artigas, elogió una casa que había hecho Gómez Gavazzo siendo todavía estudiante. Fueron los dos únicos elogios que realizó.

A: Alguien me dijo que también elogió las medianeras.

L: Sí, sería porque todavía no tenían pinados los carteles de "Coca Cola".

A: ¿Recuerda -dentro de la obra de Le Corbusier o de cualquier otra de las personalidades internacionales que se conocían a través de las revistas que se recibían- algunas obras que le interesaban en esa época?

L: Me interesaban muchas, pero no le podría dar los nombres en este momento.

A: ¿Dentro del medio nacional en un país que tuvo tempranamente gente que empezó a manejar un lenguaje contemporáneo, lo que no es común encontrar en el resto de Latinoamérica exceptuando en forma parcial, a Buenos Aires- qué arquitectos le importaban, aparte

de Cravotto, a quien ya mencionó? ¿Qué obras veía con interés?

L: Le diría que Surraco, Rius, Amagós. Era gente a la que respetaba a iba a ver sus obras

A: Claro, hacia fines de los años '20 ya empezaban a tener obras importantes y a ganar concursos.

L: Bueno, ganar concursos es otra cosa. Concursos ganaron muchos y no siempre los buenos. Salvo el caso de Surraco con el Hospital de Clínicas, por ejemplo.

A: ¿Usted conocía a Surraco, que actuó muy esporádicamente como docente en la Facultad?

L: La conocí fuera de la Facultad, muchos años después de recibirme.

A: No era usual que se fuera a hablar con esa gente, fuera de la Facultad?

L: No. No era lo corriente, aunque se conocieran sus obras.

A: Leborgne, ¿qué me puede decir respecto a su propia obra?

L: Es muy escasa, ¡escasísima! Por eso usted, que me está haciendo contar la historia de mi vida, no va a poder hacer un libro como el que podría hacer sobre Benvenuto Cellini.

A: Posteriormente a esas primeras obras que realizó antes de recibirse en 1931, ¿qué construcciones le interesa destacar dentro de su obra?

L: Yo me recibí en una época muy difícil, con una gran crisis y realmente- no tuve oportunidad de trabajar. Mi primer cliente fue un mozo del "Tupí Nambá", un griego, que me encargó una casa de renta. El único mérito de esa obra es el haber resuelto dos casitas -que tenían dos dormitorios, baño, cocina y un estar- con un costo de 2.200 pesos de aquella época cada una. Están cerca del Hospital de Clínicas. Y después nada más. Vino un gran paréntesis en que yo, por razones económicas, tuve que trabajar en una empresa constructora.

A: En qué empresa trabajó?

L: Gori y Molfino.

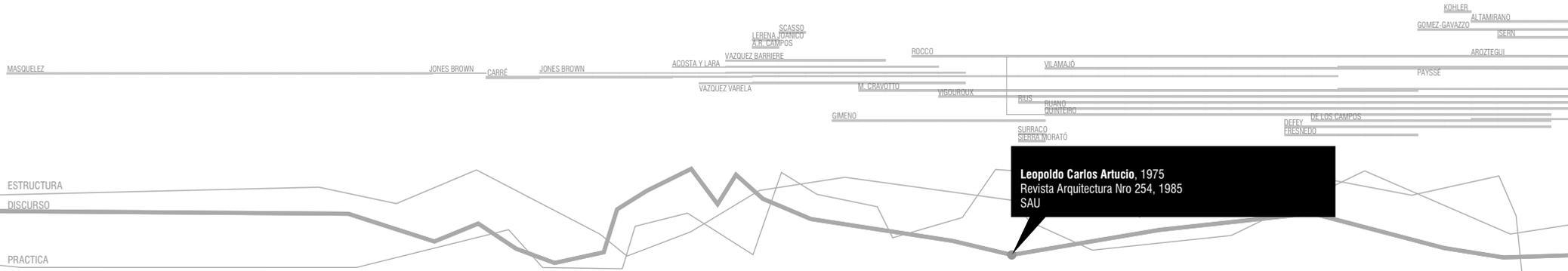
A: ¿Y eso le sirvió? ¿Considera que fue útil para su obra posterior?

L: Me sirvió como lavado de cabeza. Para olvidarme de todo lo que había aprendido viendo las revistas y que yo trataba de imitar. Fue en ese período que conocí a Torres García.

A: ¿Y hacia qué años fue eso, teniendo en cuenta que Torres llega a Montevideo en 1934?

L: Lo conocí desde que llegó. Tengo el primer cuadro que él vendió aquí en Montevideo. Creo que eso tuvo mucha influencia sobre mí. (...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Leopoldo Carlos Artucio, 1975
 Revista Arquitectura Nro 254, 1985
 SAU

DISCURSO \ DISCIPLINA

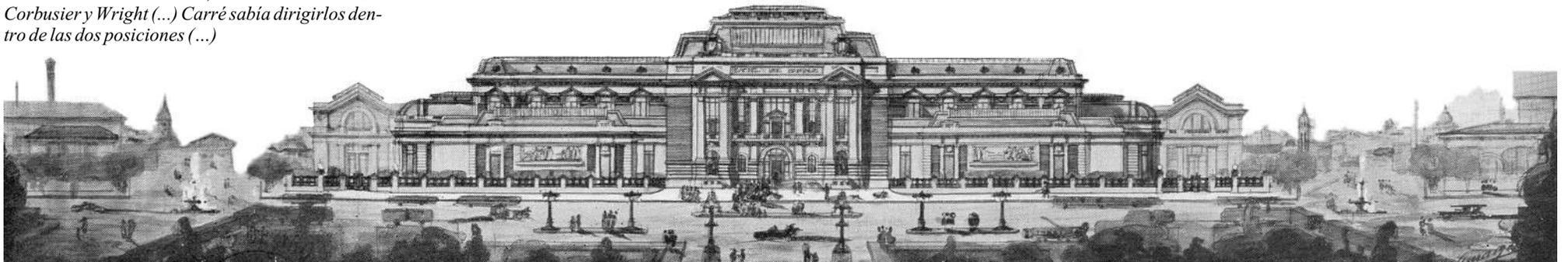
Leopoldo Carlos Artucio, 1975

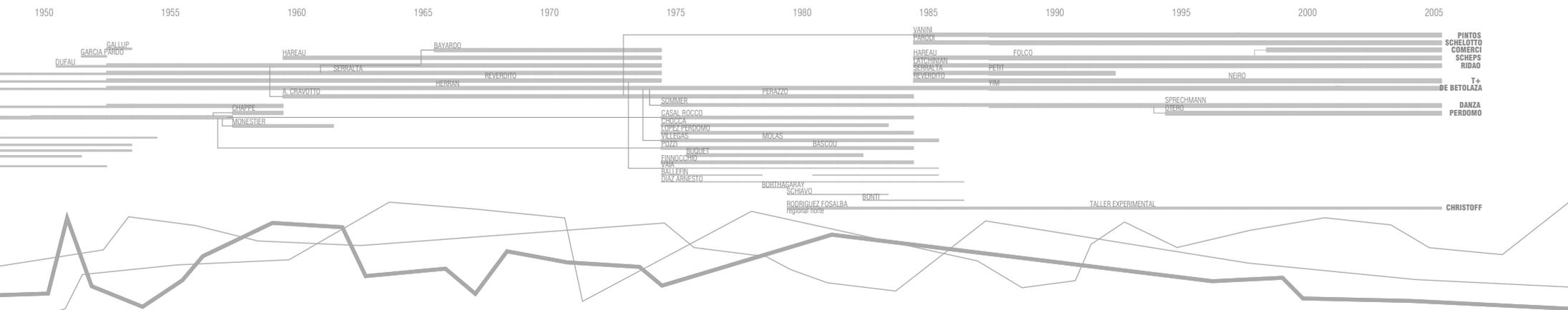
Carré y la modernidad

(...) Tenía para mí sobre todo la virtud de respetar y hacer enormes esfuerzos por comprender... tenía una formación completamente Ecole de Beaux Arts, formación de tipo académico; y prácticamente la revolución arquitectónica lo sorprendió cuando todavía era joven y tenía todo su bagaje hecho; bagaje muy bueno y muy sólido. Cuando llegó a Montevideo, la arquitectura renovadora de Europa empezaba recién a tener cierta efervescencia. Él fue capaz de recibir todo muy bien, y a todos los que nos enrolamos en las nuevas corrientes. Mr. Carré nos condujo dentro de ellas. Era una posición extraordinaria. Corregir a Gómez Gavazzo o corregir a Fresnedo era muy difícil (...) era gente muy decididamente plantada en su posición. En dos posiciones: una aparentemente muy racionalista, aunque no tanto en el fondo, y otra totalmente romántica, como eran las de Le Corbusier y Wright (...) Carré sabía dirigirlos dentro de las dos posiciones (...)

[IMG]: Rodolfo Amargós, estudiante
 José Pedro Carré, docente; 3er año (1918-19)

VNA ESCUELA PROFESIONAL
 DE MUEBLES





Entrevista a Leopoldo Carlos Artucio, 1975

El siguiente texto se ha estructurado en base a la versión grabada de la entrevista realizada al Arq. Leopoldo C. Artucio el día 8 de julio de 1975, por los Arqs. Mariano Arana y Lorenzo Garabelli. La versión definitiva fue supervisada y corregida por la Prof. Elia Rodríguez de Artucio.

(...) Durante sus últimos años como estudiante y el comienzo de su actividad profesional, ¿con qué compañeros y arquitectos estuvo conectado por razones de trabajo?

Fui durante bastante tiempo dibujante de Cravotto. En el mismo edificio donde el tenía el estudio, estaba también el estudio de Rius y Amargós. A éste último no lo mencioné anteriormente, porque estuvo poco tiempo en la Facultad y no llegó a ser profesor mío, aunque luego llegué a tener amistad con él.

El contacto entre los integrantes de ambos estudios era habitual y teníamos reuniones cotidianas con quienes en esa época eran dibujantes de Rius y Amargós: De los Campos, Ruente, Tournier y Elias Ciurich. Mayor que nosotros este último, muy buen compañero y con una excelente formación cultural.

En el estudio de Cravotto trabajábamos Francisco Vázquez Echeveste -que fue socio mío- y Sciutto, que también lo fue y que era un admirable dibujante. Tuvimos nuestro propio estudio profesional en el tercer piso del edificio de la calle Ejido esquina Canelones, existente todavía, frente a la obra importante de Vázquez Echeveste. El edificio fue obra nuestra. Anteriormente tuvimos el estudio instalado en el último piso del edificio del ex cine "París", diseñado por Vilamajó.

Cuando hicimos el edificio de la calle Ejido, se nos ocurrió instalarnos en el último nivel, donde funcionaba también nuestra empresa constructora.

Vázquez se separó primero, porque pasó a ser arquitecto de la famosa firma de ingenieros Giannattasio, Berta y Vázquez, hermano de mi socio este último. La obra más importante de Vázquez con esta empresa fue el edificio de Constituyente esquina Santiago de Chile. Con Vázquez hicimos dos viviendas -aún existentes- en la calle Ellauri, a medio camino entre 21 de Setiembre y la Cárcel de Punta Carretas. Se desarrollan en dos plantas, muy lecorbusianas, muy lisas, con ventanales horizontales; y arriba, para ser más lecorbusianas, tienen

otra losa -casi tan grande como las restantes- con perforaciones circulares.

¿Qué estudios de arquitectos nacionales, en la época de formación como estudiante, gozaban de prestigio y concitaban el interés de ustedes?

Sin duda Cravotto. También Surraco, quien abrió, según creo, un taller en la Facultad de Arquitectura durante muy poco tiempo; creo que estuvo un año o menos de un año en la docencia. Quienes podrían confirmarlo serían Gómez Gavazzo, Sciuto o Vázquez; no digo Fresnedo -fallecido pocos días atrás- que fue amigo y el dibujante por excelencia de Surraco. Fue un profesor muy fugaz, pero nosotros admirábamos mucho la arquitectura que hacía. Se divulgaba en la Facultad cada nueva obra suya y nos apresurábamos a conocerla.

¿Recuerda alguna obra en especial?

Recuerdo la casa para su hermano, el Ing. Agrónomo Surraco, muy próxima al Hotel Carrasco. También en Bvar. España, hay o había, una vivienda que nosotros admirábamos mucho, sobre todo los que seguíamos o pretendíamos seguir la línea de Dudok; así como no nos cansábamos de mirar la casa de Rius, que ya cité, en la calle 21 de Setiembre.

Como arquitectos no vinculados a la Facultad, tuvo importancia Jorge Herrán, que proyectó el edificio de la Aduana. Esta obra fue muy importante -en aquel momento por lo menos- por la limpieza de sus superficies y claridad de planteo.

Recuerdo también a Aubriot y Valabrega, por el edificio de la ex "Tribuna Popular", que se terminó en los años '30. Esa obra, para nosotros, era una lección, una escuela donde íbamos a estudiar arquitectura. Junto con el edificio del ex cine "París", constituyeron las primeras obras renovadoras realizadas sobre la Avda. 18 de Julio.

Sus primeros trabajos, según nos dijo, los realizó con una pequeña empresa constructora.

Sí, aún desde antes de recibirme. El que tenía la firma profesional era Sciuto, que se recibió antes que yo. Entre otros trabajos realizamos el Club Social de San José, donde fuimos apuntalados técnicamente por el Ing. Scheffels, que luego fue socio nuestro. Por entonces Scheffels y Hartschuh eran los dos grandes ingenieros calculistas alemanes que había en Montevideo. Este último había venido para la realización del Palacio Salvo y trabajó también con Surraco. El Ing. Scheffels venía de Bolivia, donde actuó en la construcción de fortines que se realizaron allí en previsión de la guerra del Chaco. Fue quien calculó la bóveda que se hizo para el salón de baile del club de San José. Fue una estructura muy importante en hormigón armado, hoy ya

demolida. Este edificio lo hicimos en sociedad con De los Campos, Puente y Tournier, a quienes llegamos a construirles la mayor parte de sus obras, actuando como empresa constructora. En un comienzo, habían trabajado con Ciurich y Etchebarne; cuando éstos llegaron a realizar obras importantes, comenzaron a solicitarnos la construcción de otras medianas.

La actuación de la empresa fue corta: 4 o 5 años; desde antes de recibirme hasta 1934.

¿Cuáles fueron sus primeros trabajos en el campo del diseño arquitectónico?

El trabajo con Azzarini fue el primero que tuve como dibujante, y salí de su estudio para ir a trabajar con Cravotto. Aún apreciando mucho la persona de Azzarini estimaba más la arquitectura de Cravotto. Azzarini habla sido profesor mío de Secundaria y lo quería como a mi padre, pero preferí, aún con una remuneración menor, trabajar con Cravotto.

En los comienzos de mi actividad profesional con Vázquez y Sciuto elaboramos muchos proyectos de viviendas. Además de las ya mencionadas, realizamos la que se encuentra frente al Club de Golf, la de la calle Yi casi Mercedes, proyectada para un tío mío, otra en la calle Ramón Fernández y la casa para el Ing. Brezzo sobre 21 de Setiembre.

¿Llegó a participar en algún concurso nacional?

No, hice solamente concursos para cargos docentes. Actué muchísimas veces como jurado desde que empecé a ser profesor de la Facultad en 1941. Como fui primer profesor de Teoría de la Arquitectura -sustituyendo al Arq. Campos- era un candidato adecuado para integrar jurados de concursos.

¿Cómo fue su Ingreso a la docencia de Arquitectura?

Comencé haciendo asistencias honorarios en 1939, a mi regreso de Brasil en Teoría, con Cravotto y Scasso; en Historia, con Giuria y Berro. Como profesor de Historia de la Arquitectura, comencé recién en 1952, luego de la reforma del Plan de Estudios, en cuya formulación me cupo una actuación directa, conjuntamente con Rubén Correa y Gómez Gavazzo. Complementariamente, actué como profesor de Historia del Arte en Enseñanza Secundaria, y en el Instituto de Profesores Artigas.

Por el lado afectivo, también Scasso, que después fue un buen amigo mío; incluso cuando yo regresé de Brasil me cedió algunos trabajos. Y don Juan Giuria, que hablando de afectividad, no se le puede olvidar nunca.

Algo más distantes, había hombres estimables como don Juan

Berro, Bauzá en Construcción, Copetti, que considero fue el mejor profesor de Matemáticas que tuve. Su pedagogía me parecía impecable.

Cuando hablé de afectividad, olvidé nombrar otro profesor a quien nosotros quisimos muchísimo y que llegó a ser un gran amigo: Domingo Bazzurro, el pintor. No tanto Belloni, al que considerábamos un profesor muy correcto pero que se mostraba un poco distante. Bazzurro era un hombre maravilloso, nos hacía ver las cosas en profundidad.

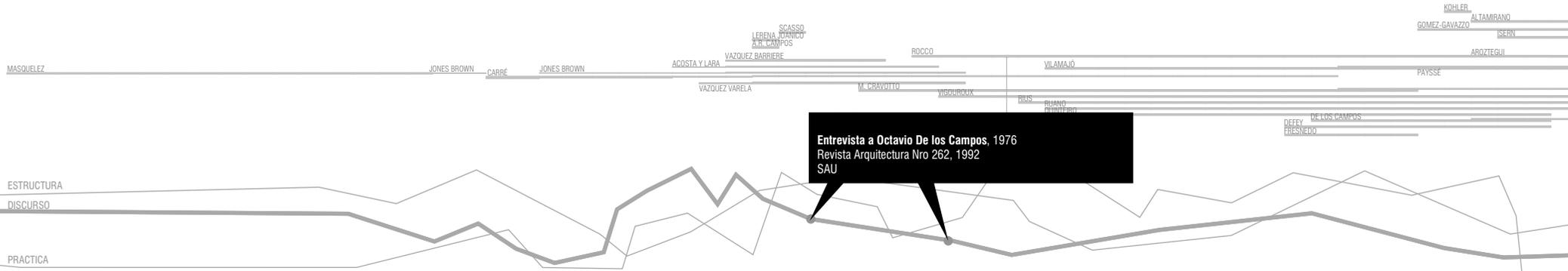
En general, ese cuerpo de profesores era de buen nivel.

Un capítulo aparte merece la figura de don José Carré, a quien yo tuve como profesor en los dos últimos años, y que tenía para mí sobretodo, la virtud de respetar y hacer enormes esfuerzos por comprender. Carré, como Uds. saben de sobra, tenía una formación completamente "Ecole de Beaux Arts", formación de tipo académico; y prácticamente la revolución arquitectónica lo sorprendió cuando todavía era joven y tenía todo su bagaje hecho; bagaje muy bueno y muy sólido. Cuando llegó a Montevideo, la arquitectura renovadora en Europa empezaba recién a tener cierta efervescencia. El fue capaz de recibir todo esto muy bien, y a todos los que nos enrolamos desde entonces desde el '24 o el '25- en las nuevas corrientes, Monsieur Carré nos condujo dentro de ellas. Era una postura extraordinaria. Corregir a Gómez o corregir a Fresnedo era muy difícil, porque eran dos personalidades muy fuertes y además muy convencidos. No era el caso de los demás, que estábamos un poco en la revolución arquitectónica, porque teníamos la edad de estar en la revolución. Pero el caso de Gómez y de Fresnedo eran casos un poco singulares. Era gente muy decididamente plantada en su posición. En dos posiciones: una aparentemente muy racionalista, aunque no tanto en el fondo, y la otra totalmente romántica, como eran las de Le Corbusier y Wright. Y sin embargo, Carré sabía dirigirlos dentro de las dos posiciones. Y siempre con acierto.

Yo no puedo hablar del otro gran hombre que hubo allí como profesor, que fue don Julio Vilamajó, porque nunca lo tuve como docente, aunque después, cuando yo fui Secretario de la Facultad, llegó a ser muy amigo mío. Pero mientras yo hice mi vida de estudiante, a Vilamajó casi no lo conocí.

Otro hombre del que aprendí mucho fue Rius. Enseñaba con un cierto natural desgano pero con una inteligencia muy fina. Y Sierra Morado. Desde el punto de vista de la afectividad de que hablé al principio, ambos eran extraordinarios y estaban ya decididamente enrolados en las nuevas tendencias.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



DISCURSO \ DISCIPLINA \

Octavio De los Campos, 1976

La «bomba» moderna

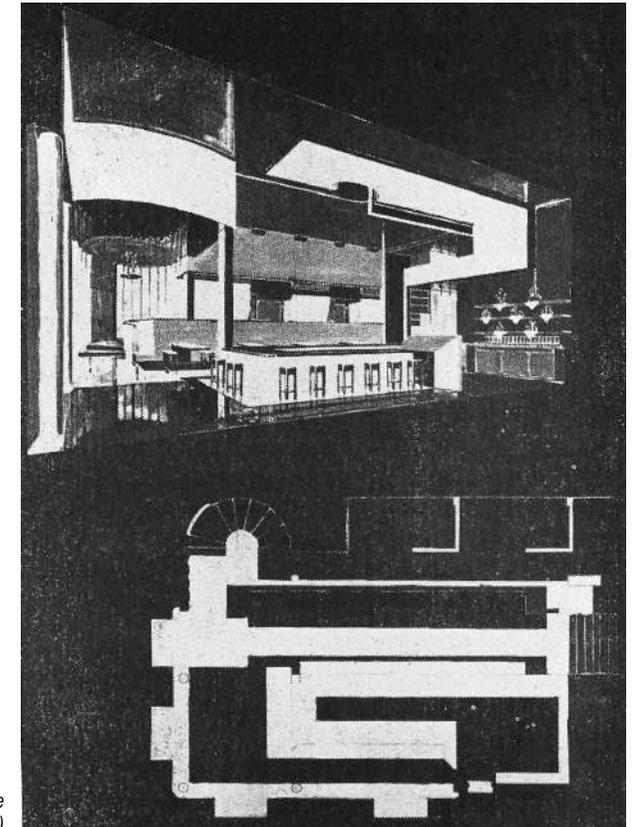
(...) Recibimos enseñanzas provenientes de fuentes extranjeras que aportaban profesores que habían viajado; como Cravotto, que venía con la «bomba» de la Arquitectura Moderna, como Juan Antonio Rius y como Rodolfo Amargós, que fue Gran Premio de la Facultad allá por el año 1925 o 1926 (...) volvieron al país bastante liberados de los estudios académicos que hasta ese momento se impartían en nuestra Facultad (...)

DISCURSO \ DISCIPLINA \

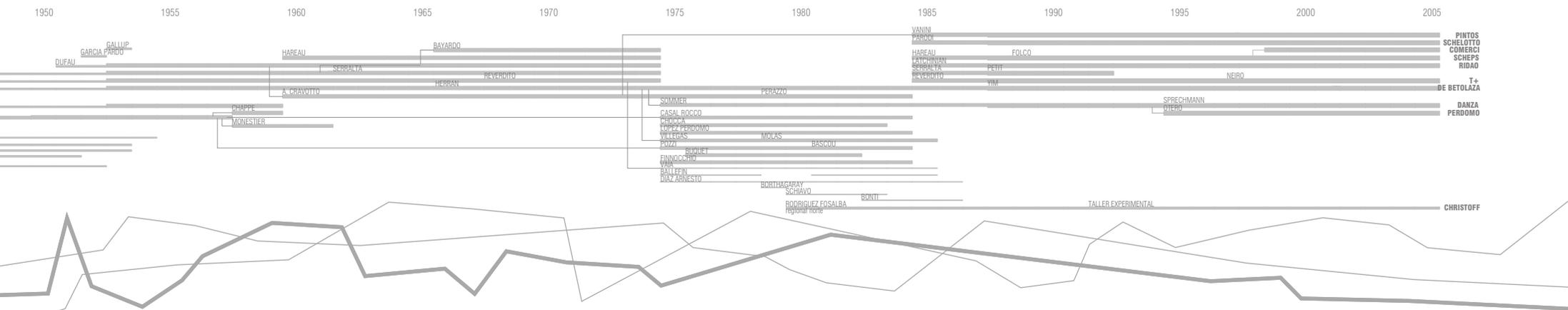
Octavio De los Campos, 1976

Carré y la modernidad

(...) Carré fue quien a todos nosotros, con enseñanzas que eran universales y no académicas, nos despertó y nos hizo sentir el gusto por la nueva arquitectura (...) una conferencia (...) que dictó Carré a la vuelta de su último viaje de estudios, donde se apreciaba que el espíritu renovador que había visto en las obras europeas lo habían impactado profundamente (...) planteó una posición de apertura frente a las corrientes renovadoras...



[IMG]: Carlos Gómez Gavazzo, estudiante Juan Antonio Rius, docente; Curso de ornato (1928)



Entrevista a Octavio De Los Campos, 1976

El siguiente texto se ha estructurado en base a la versión grabada de la entrevista realizada al Arq. Octavio De los Campos por los Arqs. Mariano Arana, Lorenzo Garabelli y José Luis Livni, el día 24 de agosto de 1976.

En primer lugar queríamos consultarlo sobre la fecha de su ingreso a la Facultad de Arquitectura de Montevideo.

La verdad es que recuerdo la fecha en que egresé, pero no la fecha de ingreso; me recibí en febrero de 1930. Quiere decir que ya pertenezco un poco a la Historia, porque 46 años de profesión es mucho camino andado.

Respecto a mis años de estudiante, hay un tema que me parece interesante: en esos años recibimos en la Facultad enseñanzas provenientes de fuentes extranjeras que aportaban profesores que habían viajado; como Cravotto, que venía con la "bomba" de la Arquitectura Moderna, como Juan Antonio Rius y como Rodolfo Amargós, que fue Gran Premio de la Facultad allá por el año 1925 o 1926.

Amargós era de una camada de arquitectos anteriores a nosotros y que integraban también Rius y Cravotto.

Recuerdo que Amargós hizo su viaje de estudios por haber obtenido el Gran Premio y en Europa se encontró con Cravotto. Volvieron al país bastante liberados de los estudios académicos que hasta ese momento se impartían en nuestra Facultad. No quiero decir que esos estudios no sirvieran; entiendo que sirvieron y mucho. Aprendíamos los órdenes de la Arquitectura Clásica y veíamos con interés los Grandes Premios franceses, que después pasaron a ser "pompier" y llegaron a ser verdaderas alfombras pintadas, aunque dejaron también enseñanzas. En realidad lo que he aprendido con los años es que las obras buenas o malas han siempre contribuido a enseñar lo que se debe hacer o lo que no se debe hacer. Y creo que éste es el fin de toda enseñanza.

¿Cómo se conectó con Amargós? ¿El participo en algún momento en la docencia?

No. Con Amargós nos vinculamos especialmente cuando él estaba haciendo el proyecto para el concurso del Hospital de Clínicas. Fue una cosa curiosa y que también forma parte de la Historia.

En el edificio que existía en la esquina de 18 de Julio y

Magallanes -donde actualmente está la Sede "19 de Junio" del Banco de la República- tenían su estudio Cravotto, Rius y también Amargós. En esa conjunción de tres excelentes arquitectos, nosotros le "negreábamos" a Rius --especialmente en el concurso del Hospital de Clínicas- y de vez en cuando le dábamos también una mano a Amargós. A la hora del té de la tarde se formaban unas reuniones muy simpáticas, donde nosotros escuchábamos con asombro los comentarios sobre lo que ellos conocían de la arquitectura europea. Cravotto tenía una modalidad algo cerrada, introvertida, que hacía que muchas cosas que él sabía no las "largara" así no más. Rius y Amargós eran más comunicativos; Amargós en especial tenía un espíritu muy alegre.

¿Fue a través de Amargós que Uds. conocieron una figura como Peter Behrens?

No, la conocíamos con anterioridad. Pero Amargós, que había estado en su estudio, nos acentuó mucho el interés que teníamos por él. A tal punto que uno de los libros que más consultábamos --y que aun tengo sobre mi mesa-- era el dedicado a la obra de Peter Behrens, que es sumamente interesante. Así como existía esa influencia de Behrens, también nos influyeron Gropius, desde luego Le Corbusier, Mies van der Rohe, Mendelsohn, Frank Lloyd Wright y tantos otros.

Recuerdo que en una exposición que realizaban estudiantes de arquitectura en Buenos Aires en el actual edificio del Correo, había venido una delegación chilena que integraba un arquitecto que tenía una colección enorme de dibujos de Mendelsohn, a quien veneraba.

Yo, en aquel entonces, estaba en la "bomba" de Mendelsohn y empecé a fabricar "mendelsohnianas" que andaban por todos lados, al punto que al final no se sabía cuáles eran los dibujos de Mendelsohn y cuáles eran los míos. Después, naturalmente, los saqué de circulación. Pero lo cierto es que la influencia de Mendelsohn la sentimos todos en aquel momento.

¿Cuáles eran las obras de Mendelsohn que le interesaban más?

Me interesaban todas. Recuerdo que había unos bocetos de un tono casi futurista que me impresionaron mucho. Pero me interesaban más los dibujos que las obras concretas. Esos dibujos constituían puntos de avanzada para nosotros y nos despertaban asombro.

¿Eso ocurrió durante los años de estudiante o después de recibido?

Ese fue un proceso que se inició en los años de estudiante. No en los primeros, cuando estábamos todavía haciendo pequeñas cosas, sino cuando entramos en los Talleres.

A propósito: yo empecé los cursos de diseño con el profesor Gimeno, un arquitecto muy fino que dejó muy pocas obras, pero

interesantes. Recuerdo el Hotel Nogaró, su casa propia en la calle 21 de Setiembre y otra, que han modificado o demolido, fente al Instituto Alfredo Vázquez Acevedo.

El auxiliar de Gimeno era el arquitecto Vigouroux, a quien también recuerdo con aprecio. Trabajó con el arquitecto Sierra Morató, pero tampoco ha dejado mucha obra.

Enumerar todos los profesores y colegas mayores puede resultar tedioso, pero no puedo dejar de mencionar y recordar a Cravotto.

Cravotto fue fundamentalmente, más que arquitecto, un gran maestro. Las imprecisiones que se ven en sus obras sorprenden en un individuo de su capacidad y conocimiento. Eso no empaña para nada a una personalidad que fue excepcional como docente.

Tampoco podemos olvidarnos del "viejo" Carré, que fue quien a todos nosotros, con enseñanzas que eran universales y no académicas, nos despertó y nos hizo sentir el gusto por la nueva arquitectura.

Tampoco podemos dejar de mencionar a unapersonalidad como Vilamajó. Uno de los arquitectos más serios y con obras muy poco difundidas fue Juan Antonio Rius. Siempre se recuerda su edificio para el Banco de Crédito, frente al monumento al Gaucho, pero se desconoce que Rius realizó una serie de viviendas que poseen una gran fineza.

Ud. mencionaba recién al profesor Carré y la apertura que tuvo para asimilar y aceptar inclusive el lenguaje renovador. ¿Recuerda haberle oído mencionar con respeto y consideración a algún arquitecto de la renovación europea?

No sé si se conserva aún una conferencia muy hermosa que dictó Carré a la vuelta de su último viaje de estudios, donde se apreciaba que el espíritu renovador que había visto en las obras europeas lo había impactado profundamente. En esa conferencia dijo cosas muy hermosas y planteó una posición de apertura frente a las corrientes renovadoras.

Nos gustaría que mencionara sus compañeros de estudio.

Los más allegados fueron, por supuesto, Puente y Tournier, con los que formamos una sociedad. En esa época, que es la que yo más siento, teníamos un grupo de arquitectos muy cercanos como Arbeleche, Canale, Aubriot -el autor de la Tribuna Popular- y Fresnoed.

Fresnoed fue un arquitecto al que se le olvidó injustamente. Cuando murió aquí en Montevideo, no vi ninguna nota de ninguna institución oficial sobre él, habiendo sido un arquitecto reconocido internacionalmente. Ya de estudiante había tenido una actuación muy destacada y sin embargo murió en él anonimato.

En particular, Canale y Arbeleche estaban en una "onda" que nosotros sentíamos mucho: hacer una arquitectura para el Uruguay.

Hoy veo que se está en una especie de elefantismo en un país que no llega a los tres millones de habitantes y que, además, es pobre.

Nosotros, al igual que Arbeleche y Canale, teníamos una conducta especial al proyectar, intentando que las obras tuvieran una gran modestia. Creo que eso puede apreciarse tanto en nuestra Universidad de Mujeres como en el Banco de Previsión Social de Arbeleche y Canale. Quiero decir que, como arquitectos, nunca "tiramos manteca al techo". Tal vez esa fue la lección más grande que nos dio nuestra actividad como contratistas de obra.

Trabajábamos conociendo el valor de las cosas y nuestras obras --criticables muchas de ellas, incluso por mí-- fueron hechas con ese espíritu de modestia, pensando siempre que somos hijos de un país donde no son posibles ciertos alardes suntuosos que luego tendrán que pagar las futuras generaciones. Se realizaron el edificio central del Banco de la República y luego la sede "19 de Junio" y ambos son alardes; no creo que eso sea justo.

Ud. ya mencionó profesores y colegas mayores que contribuyeron a formar su postura crítica frente a la arquitectura del momento. ¿Recuerda otros?

El arquitecto Surraco. No sólo por su actividad profesional, sino porque además estuvo durante un período breve como docente en la Facultad.

¿Realizó algún viaje al exterior que lo pusiera en contacto con obras de interés?

No, salvo algún Congreso de estudiantes en Buenos Aires, que fue lo más lejos que fuimos en aquellos años.

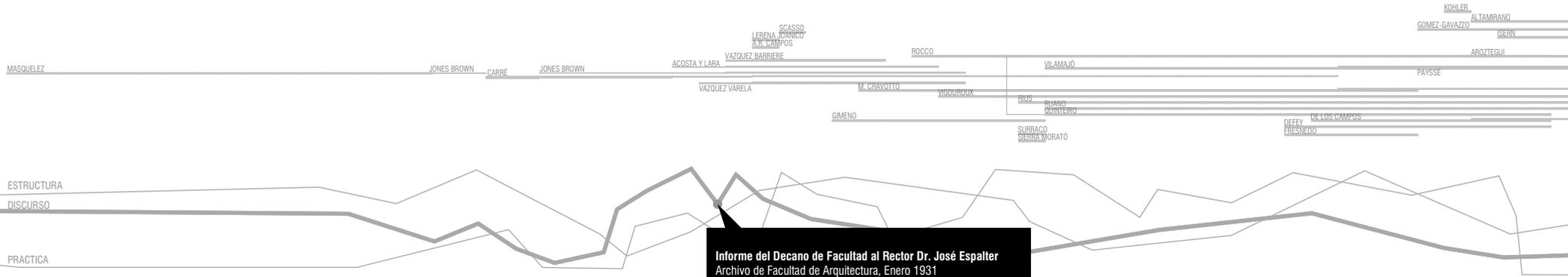
¿Se veían entonces en Buenos Aires hechos arquitectónicos significativos?

No. Lo más importante para nosotros era sentir esa palpitación de gran ciudad que tiene Buenos Aires. Apremiar ese ritmo de vida que se desarrolla un poco de espaldas a lo que pueda estar sucediendo socialmente en el resto del país. Ver ese bullir de gente que es el atractivo de las grandes ciudades.

Recientemente, volví a Buenos Aires y visité una obra que tiene que ver con lo que hablábamos antes sobre el elefantismo: el Banco de Londres. Yo sincera y modestamente pienso que es una hermosa escenografía para una película de James Bond: es fácil imaginarse a un espía corriendo por esas escaleras y colgándose de esos caños coloreados. Sin embargo, no puede discutirse el admirable conocimiento técnico que revela y la armonía que el edificio tiene interior y exteriormente.

(...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Informe del Decano de Facultad al Rector Dr. José Espalter
 Archivo de Facultad de Arquitectura, Enero 1931
 FARQ | UdelaR

DISCURSO \\ TALLER

Leopoldo Carlos Agorio, 1931

«Espíritu de atelier»

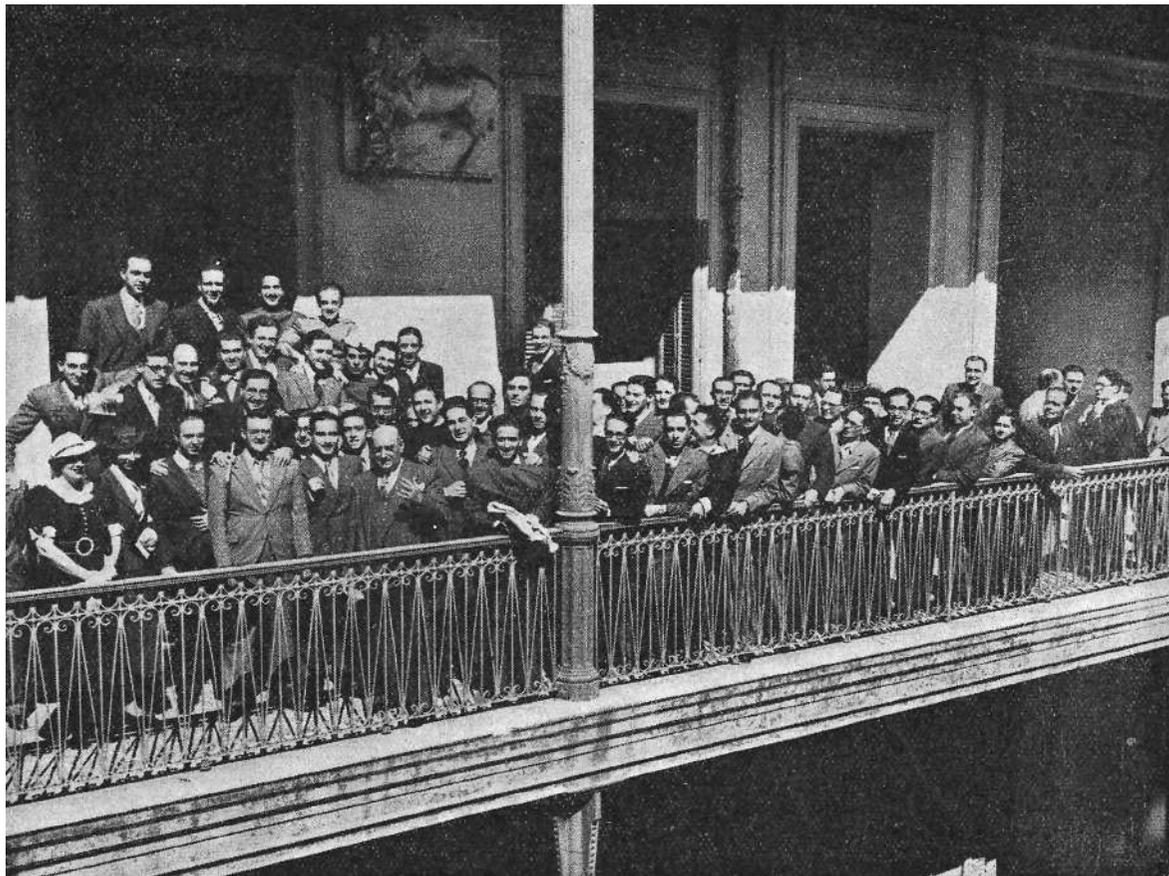
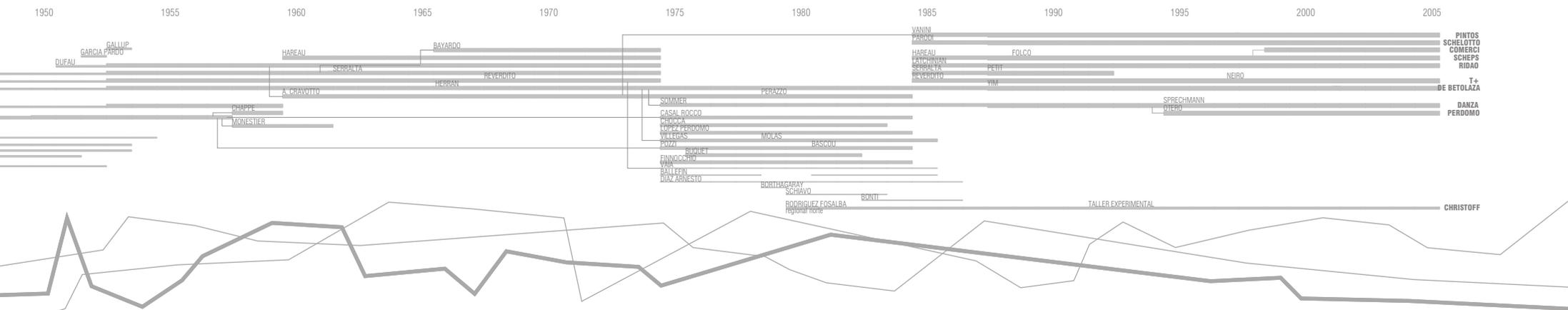
(El congreso recomienda) Que en la enseñanza de la Composición Arquitectónica y de la Composición Decorativa debe desenvolverse lo más posible el espíritu de atelier que se traduce en una mayor colaboración entre los alumnos. Para los efectos de la clasificación y de la verificación de los resultados de la enseñanza, debe darse la mayor importancia a las pruebas ejecutadas en encierro (esquicios).

Debe hacerse notar que los votos del Congreso confirman los métodos de enseñanza adoptados en la Facultad de Arquitectura. En lo que respecta a la primera conclusión, son justamente ejercicios de composición «pura» los que realiza el alumno desde el primer semestre de la carrera hasta el final, tanto en Proyectos de Arquitectura como en Composición Decorativa.

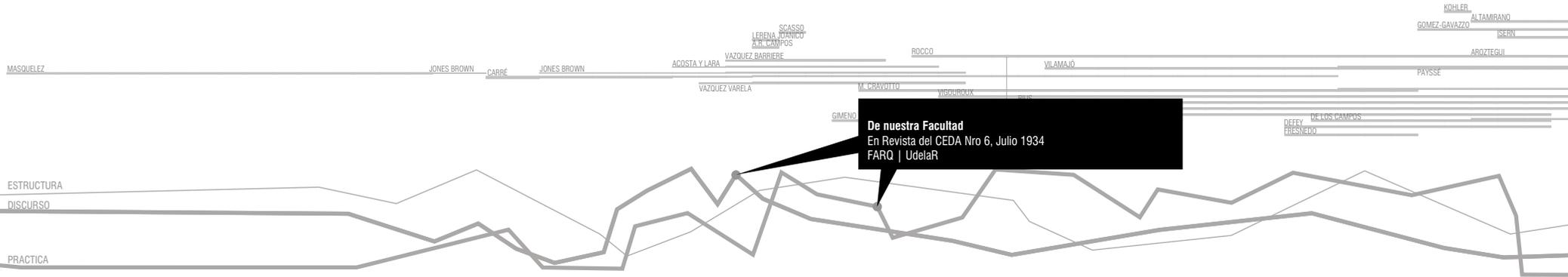
(...) En lo que respecta a la tercera conclusión, es necesario hacer notar que, no existiendo en nuestro país elementos de una arquitectura autóctona lo suficientemente importantes para dar lugar a la creación de un curso especial para su estudio, se ha encarado el cumplimiento de esa simpática iniciativa en forma de algunas clases especiales que dictarían los Profesores de Historia de la Arquitectura.*

* Se refiere a la recomendación de incorporar cursos sobre arquitectura local

[CTXI]: El informe del Decano de la Facultad de Arquitectura al Rector, Dr. José Espalter (Montevideo, enero de 1931), señalaba coincidencias de la prácticas docentes de la Facultad con las conclusiones del IV Congreso Panamericano de Arquitectos en Río de Janeiro



[IMG]: José Pedro Carré rodeado de sus alumnos (1937)



De nuestra Facultad
 En Revista del CEDA Nro 6, Julio 1934
 FARQ | UdelaR

PRACTICA:\ESQUICIOS\

Centro de Estudiantes de Arquitectura, 1934

El esquiso: ¿una traba?

El esquisse como medio de enseñanza, es una solución pero puede exagerarse su función hasta convertirse en una traba.

"(...) posteriormente a la supresión de los esquisse obligatorios, de 8 horas, computados por año, sistema que se abandonó con muy buen sentido pedagógico, y que no fue más que una confirmación del criterio que sostenemos, que el valor de las concepciones artísticas no se aprecia por la medida del tiempo sino por su valor en sí; posteriormente a esa medida decimos, se inició una fusión de esquisse con los proyectos. Así se llegó a la reglamentación que establecía el planteamiento previo de una idea en 8 horas, es decir un esquisse del tema a desarrollarse. Fue esta una acertada solución, pues su objeto era el siguiente: combatir lo que se había hecho ya una costumbre, de aparecerse con ideas o antes de comenzar el estudio del programa después de haber transcurrido un tiempo, más o menos largo, del momento correspondiente a la iniciación del proyecto.

Ese fue el fin, hacer que el estudiante entrara en contacto activo con el programa, desde el primer día en que éste era puesto en sus manos.

Y así, el estudio y el desarrollo del tema fueron una realidad desde el primer instante, gracias a esa medida adoptada con gran acierto.

Pero es el caso que la reglamentación posterior que data del año pasado, viene a desvirtuar el principio justo en que se basaba aquella, cuando

exigía un esfuerzo serio en la realización de la prueba previa al desarrollo del proyecto, sin que esa idea primitiva tuviese importancia fundamental en el momento del fallo, al compararse con el partido del proyecto presentado.

Y es aquí donde radica el error; a nuestro entender; de la última reglamentación.

Porque, planteado el problema desde el punto de vista pedagógico, sabemos que la concepción de ideas de carácter artístico, está supeditada a un número de factores extraños a la imaginación como para exigir que surjan en un momento dado y en un tiempo limitado.

Y recalando fundamentalmente que estamos en una escuela, si bien es justo que se premie al que desde el primer momento haya enfocado en el tema y a continuación haya desarrollado el estudio del programa con gran acierto, no puede por ello sentar premisa para que todos deban ceñirse estrictamente a la solución planteada desde el principio, en un corto espacio de tiempo (8 horas), cuando el desarrollo del proyecto está fijado en dos meses!

DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Centro de Estudiantes de Arquitectura, 1934

La confección de los temas

Es un hecho corriente en nuestra Facultad, el que aparezca entre nuestras manos, a intervalos no muy espaciados, lo que llamamos el programa de un tema a desarrollar:

(...) Al meditar sobre la importancia de la confección de los temas, hemos pensado sacar de ellos el máximo partido.

Y ayudados, en este pensamiento, por la constatación permanente en nuestro medio de una visible heterogeneidad tal entre los temas de un mismo año, y aún comparando los distintos años entre sí, que nos afirma en nuestra creencia y nos hace ver el inconveniente que representa para la enseñanza en materia de proyectos, el que los programas sean preparados para cada semestre y por distintos profesores.

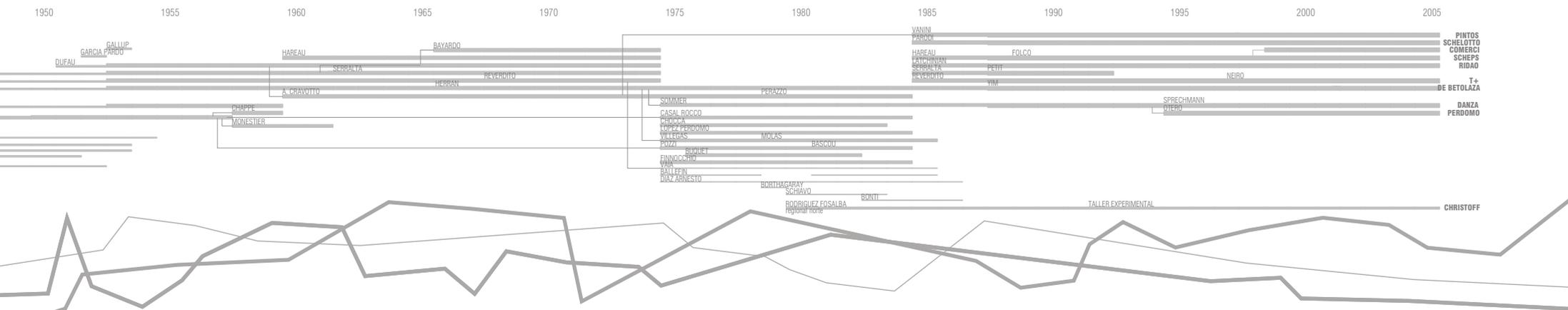
Es sobre este punto que radica nuestra observación.

Creemos que todo método de pedagogía para la enseñanza de cualquier asignatura debe contar para la mayor eficacia de sus resultados, con un claro concepto de unidad.

Y eso es lo que en realidad falta en nuestra Facultad en la preparación de los programas de los tres primeros años.

Sostenemos que no estaríamos muy lejos de la verdadera solución al proponer que la confección de los temas fuese hecha por cada profesor en ciclos que abarcarían del I al VI semestre en arquitectura y del I al IV en decorativa. Es decir, un pro-

fesor, cada año estaría encargado de iniciar la preparación de los programas, continuando hasta el tercero o segundo año correspondiente (...)



De nuestra Facultad CEDA

LOS ESQUISSES

El esquisse, como medio de enseñanza, es una solución, pero puede exagerarse su función hasta convertirse en una traba

Al tratar este tema, nuestra intención es esbozar una solución al problema recientemente planteado con motivo de la última reglamentación sobre proyectos.

Sin embargo, es necesario que hagamos un poco de historia en materia de esquissses.

Recordamos, que posteriormente a la supresión de los esquissses obligatorios, de 8 horas, computados por año, sistema que se abandonó con muy buen sentido pedagógico, y que no fue más que una confirmación del criterio que sostenemos, de que el valor de las concepciones artísticas no se aprecia por la medida del tiempo sino por su valor en sí; posteriormente a esa medida decidimos, se inició una fusión de los esquissses con los proyectos. Así se llegó a la reglamentación que establecía el planteamiento previo de una idea en 8 horas, es decir, un esquisse del tema a desarrollarse. Fue ésta una acertada solución, pues su objeto era el siguiente: combatir lo que se había hecho ya una costumbre, de aparecerse con ideas o de comenzar el estudio del programa después de haber transcurrido un tiempo, más o menos largo, del momento correspondiente a la iniciación del proyecto.

Ese fue el fin, hacer que el estudiante entrara en contacto activo con el programa, desde el primer día en que este era puesto en sus manos.

Y así, el estudio y desarrollo del tema, fueron una realidad desde el primer instante, gracias a esa medida adoptada con gran acierto.

Pero, es el caso que la reglamentación posterior, que data del año pasado, viene a desvirtuar el principio justo en que se basaba aquella, cuando exigía un esfuerzo serio en la realización de la prueba previa al desarrollo del proyecto, sin que esa idea primitiva tuviese importancia fundamental en el momento del fallo, al compararse con el partido del proyecto presentado.

Y es aquí donde radica el error, a nuestro entender, de la última reglamentación.

Porque, planteado el problema desde el punto de vista pedagó-

gico, sabemos que la concepción de ideas de carácter artístico, está supeditada a un sinnúmero de factores extraños a la imaginación, como para exigir que surjan en un momento dado y en un tiempo limitado.

Y recalando fundamentalmente que estamos en una escuela, si bien es justo que se premie al que desde el primer momento haya enfocado el tema y a continuación haya desarrollado el estudio del programa con acierto, no puede ello sentar premisa para que todos deban ceñirse estrictamente a la solución planteada desde el principio, en un corto espacio de tiempo (8 horas), cuando el desarrollo del proyecto está fijado en dos meses!

Pero, como nuestra finalidad no puede estar cumplida con la sola crítica a la tal reglamentación, sin esbozar un principio de solución, es que nos permitimos poner a consideración la siguiente idea para los cursos de Proyecto III al VI Semestre:

1ª. etapa: realización de un esquisse previo de 8h.

Como medio de poner al alumno en contacto activo con el programa desde el primer día y como demostración de un primer esfuerzo serio en la interpretación del mismo.

2ª. etapa: 2 correcciones en el término de 15 días.

Como medio de fijar el partido que será la solución a tenerse en cuenta conjuntamente con el proyecto definitivo.

3ª. etapa: estudio y desarrollo del proyecto.

Sobre la base del partido adoptado, después de las dos correcciones.

4ª. etapa: presentación.

Como medio de expresión de los distintos valores del proyecto.

El fallo: Durante el fallo, la solución presentada luego de las 2 correcciones sería comparada con el proyecto presentado, admitiéndose en el partido de éste, variaciones de carácter secundario. Con el objeto de dar una cierta elasticidad durante el estudio y desarrollo del proyecto.

LOS TEMAS

Su confección

Es un hecho corriente en nuestra Facultad, el que aparece entre nuestras manos a intervalos no muy espaciados, lo que llamamos el programa de un tema a desarrollar.

Sin embargo, a pesar de la frecuencia con que aparecen los temas, en muy pocas ocasiones se ha meditado, no en el programa correspondiente, puesto que eso es un hecho natural, sino en el valor que dichos elementos tienen para la enseñanza de la arquitectura.

Al hacer esta observación, queremos destacar aquí la importancia fundamental que significa, más que el programa en sí, para la enseñanza de la materia básica de nuestra carrera, la confección de los temas.

Profundizar sobre: "la preparación de los temas", sólo comparable esto, al esfuerzo realizado para la concepción de una idea asociada a un programa, nos llevaría a tratar un problema de gran extensión. No es el fin que perseguimos, para aprovechar de nuestra observación.

Al meditar sobre la importancia de la confección de los temas, hemos pensado sacar de ellos el máximo partido. Y ayudados, en este pensamiento, por la constatación permanente en nuestro medio de una visible heterogeneidad tal entre los temas de un mismo año, y aún comparando los distintos años entre sí, que nos afirma en nuestra creencia y nos hace ver el inconveniente que representa para la enseñanza en materia de proyectos, el que los programas sean preparados para cada semestre y por distintos profesores. Es sobre este punto que radica nuestra observación.

Creemos que todo método de pedagogía para la enseñanza de cualquier asignatura, debe contar para la mayor eficacia de sus resultados, con un claro concepto de unidad. Y eso es lo que en realidad falta en nuestra Facultad en la preparación de los programas de los tres primeros años.

Sostenemos que no estaríamos muy lejos de la verdadera solución, al proponer que la confección de los temas fuese hecha por cada profesor en ciclos que abarcarían del I al VI semestre en arquitectura y del I al IV en decorativa. Es decir, un profesor, cada año estaría encargado de iniciar la preparación de los programas, continuando hasta el tercero o segundo año correspondiente.

A nuestro entender, sería esa la manera de conseguir una mayor unidad para la enseñanza, en materia de proyectos. Dándole así a la confección de los temas un verdadero sentido práctico, en el exacto rol que deben desempeñar.

ACERCA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA

Su conocimiento para el arquitecto, como asignatura de extensión técnico-cultural, obvio es decirlo, es de primera importancia. Sin embargo aparte de esta función que la hace de por sí factor esencial en nuestros estudios, la Historia de la Arquitectura ofrece otra faceta tan interesante como la enunciada: el valor de disciplina espiritual que su estudio constituye en la arquitectura. El análisis de las obras maestras, hecho no sólo siguiendo un proceso evolutivo y de comparación, sino

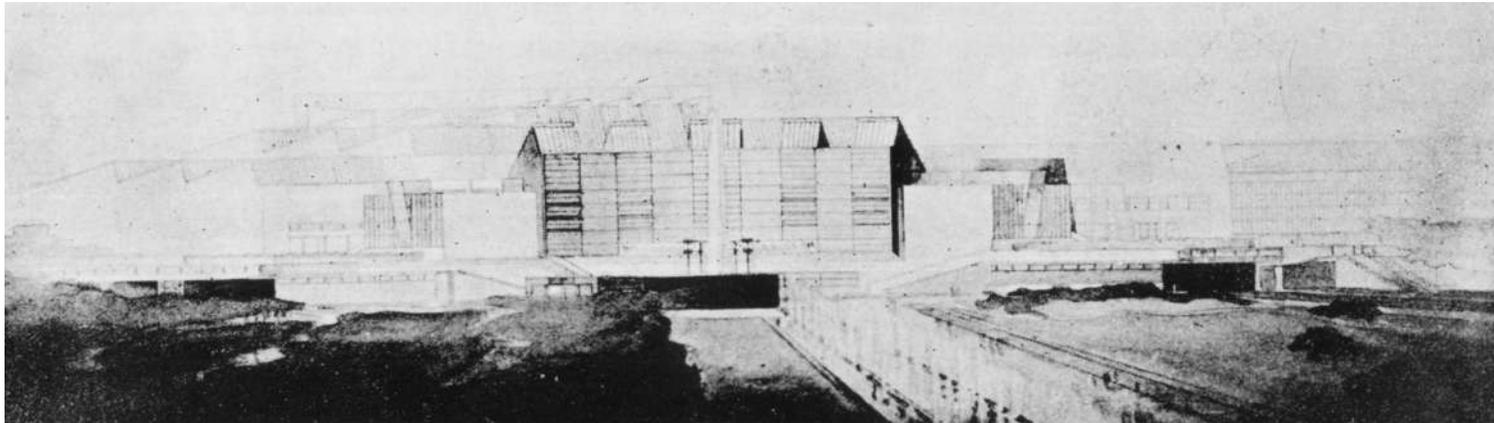
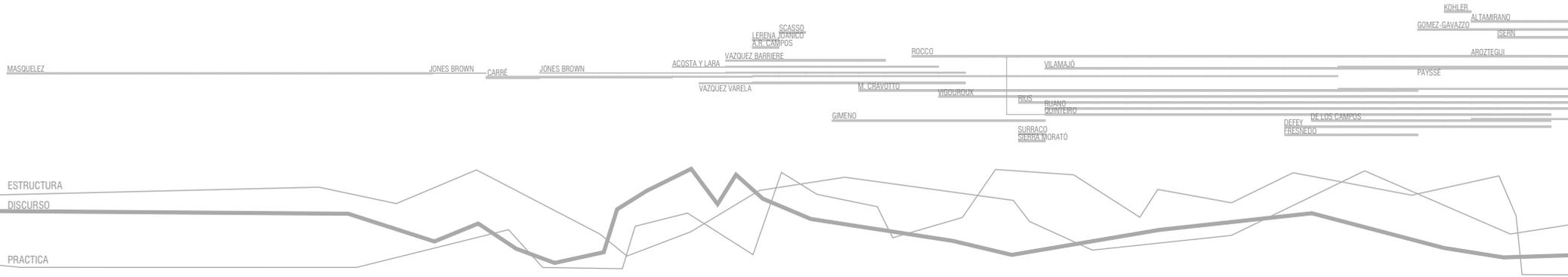
también por el estudio en cada uno de los ejemplos de sus valores arquitectónicos (composición de plantas y alzados, conceptos plásticos, etc.), representa un fuerte lastre para nuestros espíritus jóvenes necesitados de una base sólida, que ayude a comprender y juzgar criteriosamente. Tal posición de seriedad nos servirá eficazmente para orientarnos en esta obra de evoluciones, de transformaciones seguidamente continuadas, a través de las cuales la arquitectura de nuestros días busca encajarse con exactitud dentro del ambiente creado por los nuevos conceptos técnicos y sociales de la época.

Observemos ahora el problema de nuestra Facultad. La Historia, como la generalidad de nuestras teóricas, es bastante descuidada por los estudiantes. Las causales nos son difíciles de comprender: indudablemente obra de manera decisiva la disparidad de naturaleza de los estudios teóricos con los prácticos que continuamente se ofrece en el desarrollo de nuestra carrera. Hasta que un nuevo plan de estudios solucione con mayor eficacia el actual problema, estos inconvenientes debemos suplirlos con la fuerza de nuestra voluntad. Por las apreciaciones anteriormente indicadas debemos prestar a los cursos de esta materia, la atención que su importancia merece aunque ello importe de parte nuestra algún sacrificio. Por otra parte, el nuevo orden impuesto en las clases prácticas, de realización de trabajos personales sobre temas del programa, provoca un mayor interés en la materia dado el carácter de estos estudios que evita la desesperante monotonía de esas carpetas de croquis, ejecutadas todas sobre un mismo "clisé".

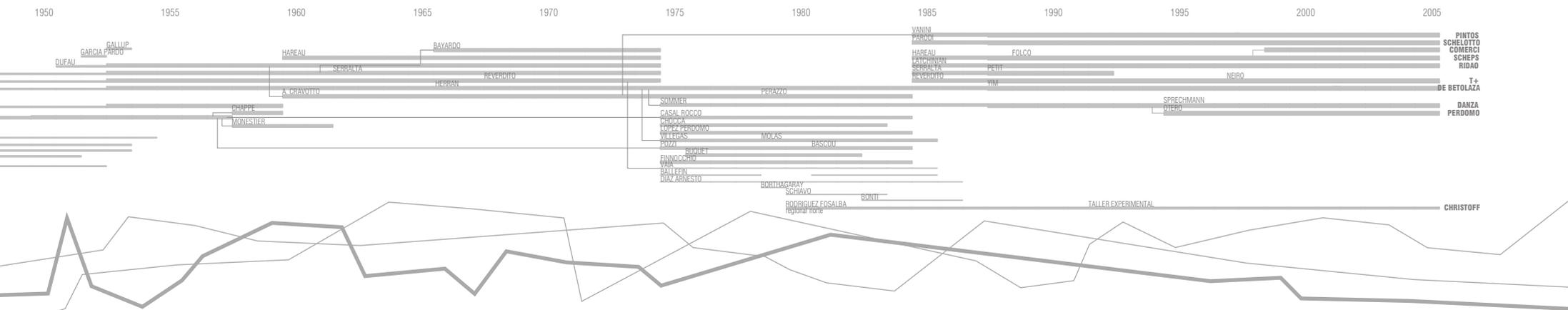
Creo que aún se podría acrecentar más el interés por estas clases, si conservando el carácter que se les ha dado, se permite una mayor amplitud de elección y de realización. Sugiero la ejecución de estudios de cierta magnitud, como ser reconstrucciones de pequeñas ciudades o grupos de centros cívicos de la antigüedad u otros estudios de conjuntos ya más modernos del Renacimiento, que se plantearían de manera análoga a los ejemplos que ofrece la Historia. El proceso de ejecución sería semejante al de un proyecto (estudio de plantas, cortes, maquette, etc.) acompañado de breves apreciaciones escritas sobre el trabajo desarrollado. Su estudio podría comprender un semestre y realizarse por tres o cuatro estudiantes a lo sumo.

La variante que se ha esbozado, de ser comprendida, puede valorizar más el interés de las nobles especulaciones que involucran el estudio de la Historia de la Arquitectura.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



[IMG]: Carlos Gómez Gavazzo, estudiante (1932)



De nuestra Facultad CEDA (continuación)

SOBRE FUNDAMENTACIONES DE FALLOS

En la Facultad, suceden a veces cosas que nos hacen pensar que de nada valen los derechos y conquistas estudiantiles.

No hace mucho tiempo, hemos obtenido del Consejo que los fallos de Proyectos de Arquitectura y Composición Decorativa, fueran fundamentados, y a nadie se le podía escapar la necesidad de esta nueva reglamentación y el valor pedagógico que tiene para los estudiantes.

Eliminado el sistema algo lento y molesto de los puntos, y reemplazado por el actual, que consiste en cuatro notas, quedaba sin embargo una laguna que era necesario llenar, y que se trataba de lo siguiente:

En una exposición de Proyectos de Arquitectura o Composición Decorativa, encontrábamos siempre una cantidad de trabajos, con la calificación de aprobado: era una serie de trabajos encarados con distinto criterio, con distintos defectos y bondades y sin embargo clasificados con la misma nota. Esto era realmente más cómodo, más rápido pero no pedagógico.

Fue por esta razón que podemos los jurados públicos, no sólo como control directo del estudiantado, sino con una mirada dirigida a la enseñanza. Este pedido no nos fue concedido, y se nos ofreció en cambio los fallos fundamentados, siendo esto sólo una conquista parcial.

La nueva reglamentación no tenía como fin exclusivo, el saber que Fulano había salvado raspando, o que Zutano estaba cerca de la Mención, sino que se nos diera el por qué de un reprobado, una Mención o una Mención Especial, detallando uno por uno los defectos y valores de cada trabajo y no hacer como con la fundamentación actual que se hace a pura fórmula. No es formulismo lo que nos interesa.

Esto no es más que un toque de atención, para evitar que nuestros derechos, que conquistamos para los que creíamos en ellos y para lo que no creían, se esfumen por no preocuparse un poco más de lo que significa eso para nosotros.

LOS PREMIOS ESTÍMULO

Entre los muchos postulados que integran el programa de reivindicaciones, aprobado en asamblea de estudiantes de nuestra Facultad, se halla la "Ampliación de los Premios de Estímulo", a los estudiantes que evidencien condiciones superiores en el desarrollo de su carrera.

Creemos del caso insistir, ya que hoy se nos ofrece una ocasión de hacer conocer nuestros ideales en la justicia que entraña el tal postulado.

Es notorio que uno de los institutos que más obliga a un trabajo continuado y tesonero, de orden físico e intelectual, es la Facultad de Arquitectura.

Y sin embargo, frente al esfuerzo que requiere el Estudiantado, la carrera de Arquitecto pocos e insignificantes son los estímulos materiales que encuentra a su paso por las aulas.

Es por eso que hemos defendido una mejor organización en lo que atañe a este problema. Las Autoridades Directivas, deben buscar en el mayor estímulo material a las actividades estudiantiles, una manera de hacer más llevadera, la carrera que realizan los elementos meritorios y de modestos recursos económicos, y al mismo tiempo desarrollar en sus espíritus un ideal de superación, que ha de redundar en beneficio del propio cuerpo de Arquitectos del Uruguay.

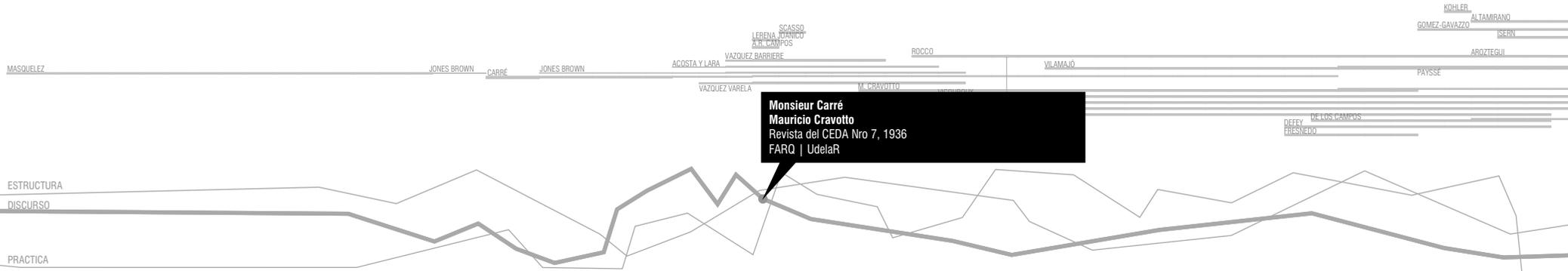
LOS INTERESES DE LA ENSEÑANZA

El día que el Consejo eligió al nuevo decano, el Sr. Acosta y Lara, respondiendo a una acusación proveniente de los estudiantes, en la cual se le hacía notar sus actitudes contrarias a los intereses del estudiantado; él respondió que su misión en el Consejo era la de defender los intereses de la enseñanza.

A mí me quedó esa frasecita "defender los intereses de la enseñanza", como consecuencia lógica significa defender los intereses de la Facultad, puesto que esta es la que transmite esa enseñanza; pero... ¿qué es la Facultad? A mí se me ocurre comparar la Facultad con un organismo vivo, con cerebro, que en este caso sería el Consejo... (cerebro que a menudo sufre de "encefalitis letárgica") pero la sangre vivificadora, que permite que ese cerebro viva ¿cuál es? ¿son los profesores? ¿los catedráticos? No, claro que no, ellos sólo forman parte de esa estructura, de ese esqueleto, la vida la transmiten los estudiantes, sólo ellos harán reverdecer ese árbol vetusto.

Un organismo en el cual su sangre es pobre, estará en malas condiciones; lo mismo sucede con la Facultad, insistiendo en relegar al estudiantado a un segundo plano. De todo esto deduzco que los estudiantes son algo... ¿algo? son todo, pues sin ellos la Facultad no tendría razón de ser, y sigo deduciendo, entonces los intereses de la enseñanza, de la Facultad, y de los estudiantes es una misma cosa!... ¡pero entonces este señor!... será posible!... Aleluya!! Que los dioses del Olimpo le sean propicios!! Llego a la conclusión de que este señor va a defender los intereses de los estudiantes. ¿Pero quién dijo que era enemigo nuestro?! Con seguridad que deben ser esos revolucionarios, que me contaron que hay en la Facultad, que tiran bombas y hacen túneles...

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Monsieur Carré
Mauricio Cravotto
 Revista del CEDA Nro 7, 1936
 FARQ | UdelAR

ESTRUCTURA
 DISCURSO
 PRACTICA

DISCURSO \ TALLER

Mauricio Cravotto, 1936

«La vida de taller»

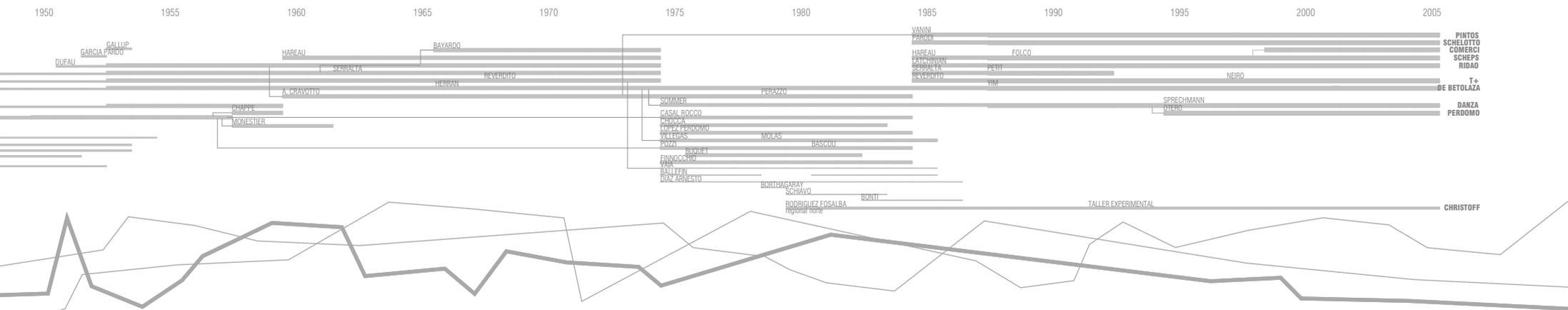
“(…) los estudiantes deberían comprender el enorme beneficio que el contacto con M. Carré les depara, y multiplicar las ocasiones de vincularse con el maestro.

Es pues, necesario rehacer, aunque sea con sacrificio, la vida de taller donde puede el alumno, al lado de un hombre culto elevar su espíritu y su moral, aprendiendo a componer, aprendiendo a discernir.”



[IMG]: Mauricio Cravotto en su estudio

[IMG]: Mauricio Cravotto, estudiante; Quinto año



Mr. Carré
Mauricio Cravotto

Me pide mi amigo Pintos Risso, unas palabras sobre Monsieur Carré, para la revista estudiantil "C.E.D.A.". Complacido y agradecido.

Emociones inefables se renuevan cada vez que puedo expresar lo que la personalidad de nuestro maestro me sugiere.

Una afirmación de cultura surge poderosa, cuando enhebramos la actividad de monsieur Carré por entre las generaciones de arquitectos durante más de un cuarto de siglo.

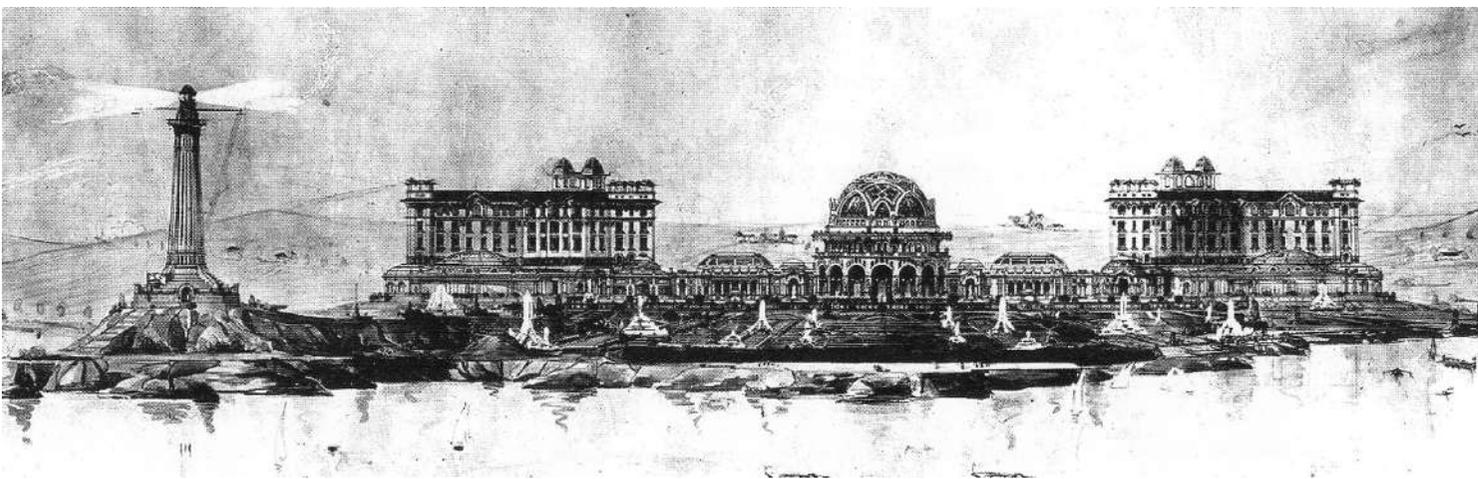
M. Carré maestro! maestro de hombres jóvenes; porque él tiene el apasionamiento, la agilidad y el idealismo que reclamamos de la juventud. Pero maestro de arquitecturas especialmente, porque une, a su profunda comprensión de la estética, de la espacialidad, de los ritmos, de la funcionalidad, un discernimiento claro, un razonamiento ajustado pero incisivo, una vivacidad en la búsqueda y un profundo amor por todo lo que sea creación, invención, simplificación.

M. Carré más que enseñar arquitectura, enseña las disciplinas de la composición arquitectónica, que es el impulso vitalizador de la creación plástica, vaga al principio, que "debe" aportar el alumno antes de entrar al análisis de su tema o problema; y M. Carré que es fino, honesto, psicólogo, comunicativo, inteligente y sabe, es un conductor admirable de sus alumnos porque equilibra todos estos valores con el sentimiento; y en esto, es un maestro francés.

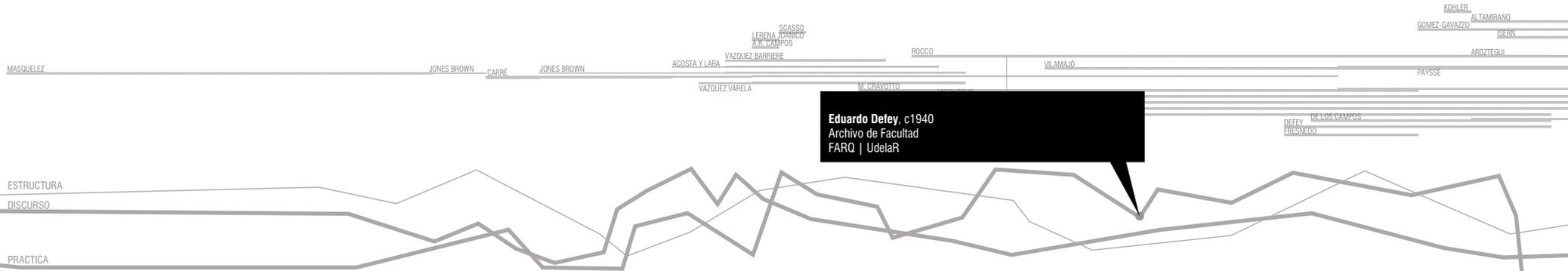
Su característica es la sencillez con que despierta las armonías y los valores latentes que existen en el espíritu de los alumnos, y esto lo consigue con suprema bondad, generosidad y rara precisión. Es M. Carré un pedagogo, un artista, un hombre de bien.

Los estudiantes deberían comprender el enorme beneficio que el contacto con M. Carré les depara, y multiplicar las ocasiones de comunicarse con el maestro.

Es, pues, necesario rehacer, aunque sea con sacrificio, la vida de taller donde puede el alumno, al lado de un hombre culto elevar su espíritu y su moral, aprendiendo a componer, aprendiendo a discernir.



1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Eduardo Defey, c.1940
Archivo de Facultad
FARQ | UdelaR

PRACTICA \EVALUACIONES\

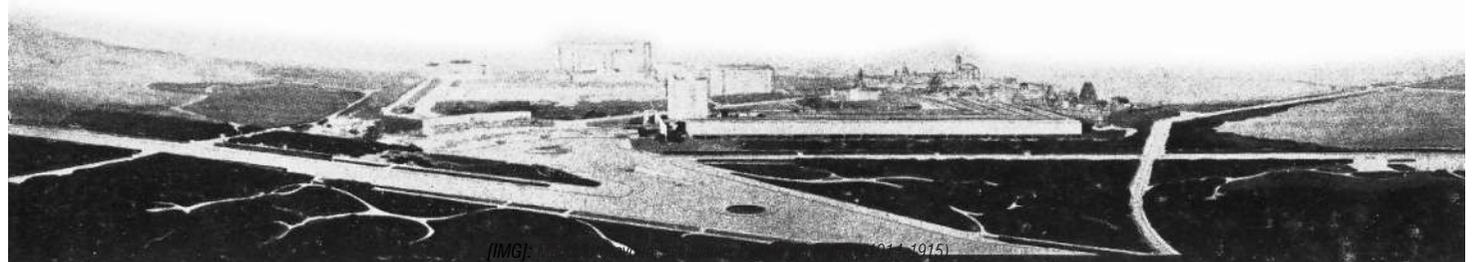
Eduardo Defey, 1940

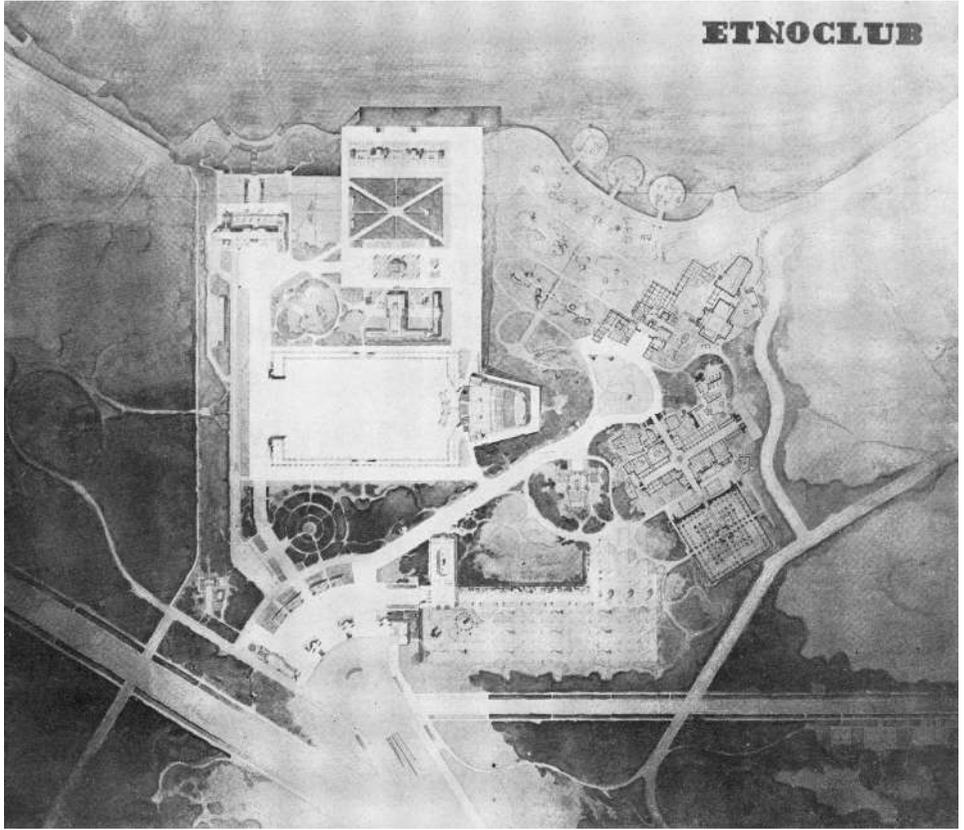
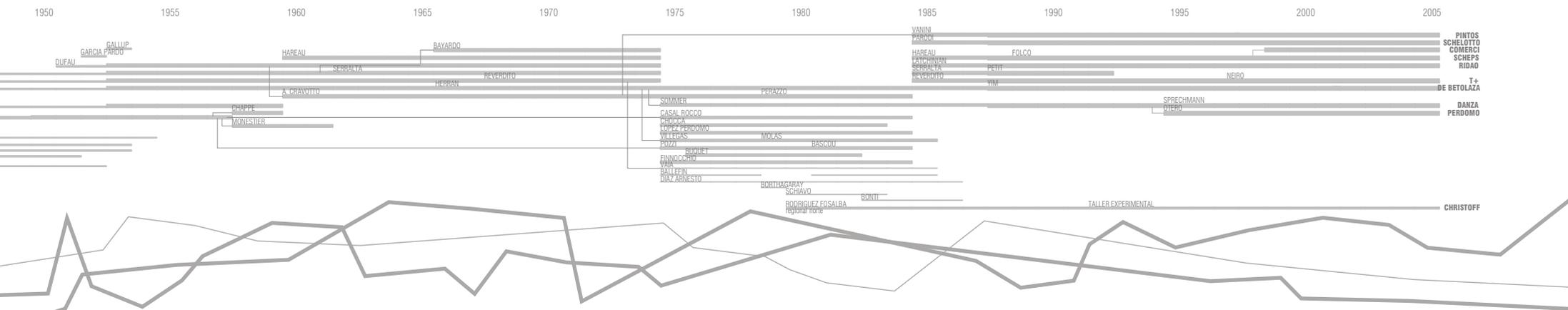
Temor al jurado

Existe actualmente en la Facultad una profunda separación espiritual entre los estudiantes y los profesores de arquitectura, como consecuencia del recelo con que los primeros juzgan la actuación de éstos en los jurados, lo que constituye un evidente contrasentido si se entiende que un fallo es solamente la culminación de los estudios que profesor y alumno han ido haciendo juntos. El temor al jurado se traduce muchas veces en forma de complejos: durante el desarrollo de los trabajos el profesor debe luchar a menudo contra resistencias que son la consecuencia de verdaderas inhibiciones causadas por incomprensidos resultados de experiencias anteriores. Se esperan nuevos fallos como si se tratara de sorteos, y posteriormente, como es humano, se juzga sin respeto alguno la labor de los jurados. Este fallo, naturalmente, es el peor de todos, y además es el último.*

El fallo fundado: sistema bueno en principio, era ineficaz en su aplicación, por cuanto exigía, en cada caso, la realización de un informe detallado que, al no poder realizarse, daba lugar a una síntesis anodina.

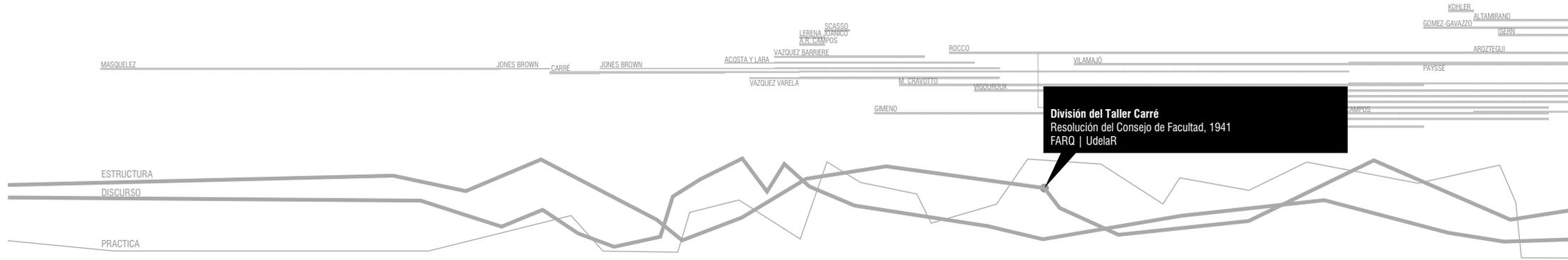
** los jurados estaban integrados por el Decano y los directores de taller y fallaban sobre los proyectos de todos los talleres.*





[IMG]: Carlos Gómez Gavazzo, estudiante
Concurso Gran Premio (1943)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA:\\DOCENTES\\TITULAR\\MAESTRO\\

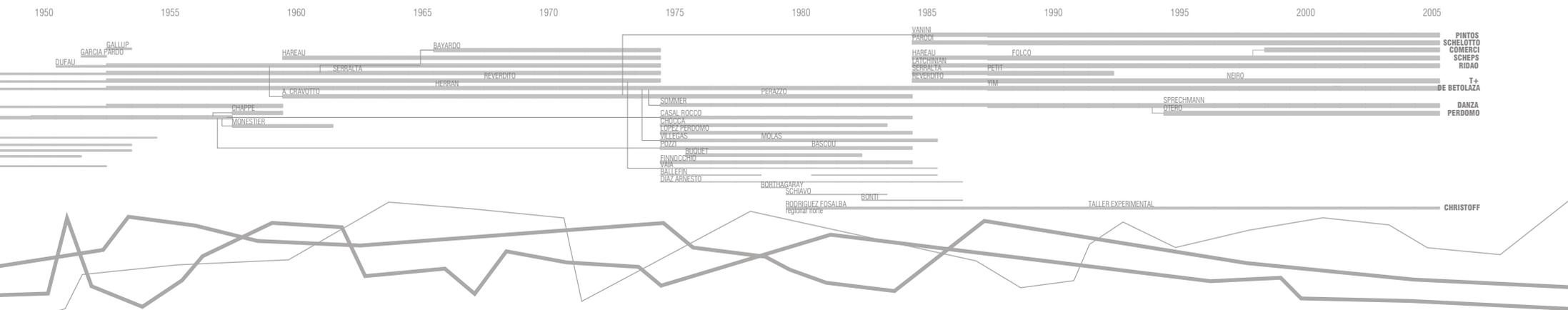
Consejo de Facultad, 1941

Muere Carré

«El Consejo Directivo de la Facultad, vista la situación creada en los cursos superiores de Proyectos de Arquitectura como consecuencia del fallecimiento del Profesor Carré, tomó en su sesión de ayer las siguientes resoluciones:

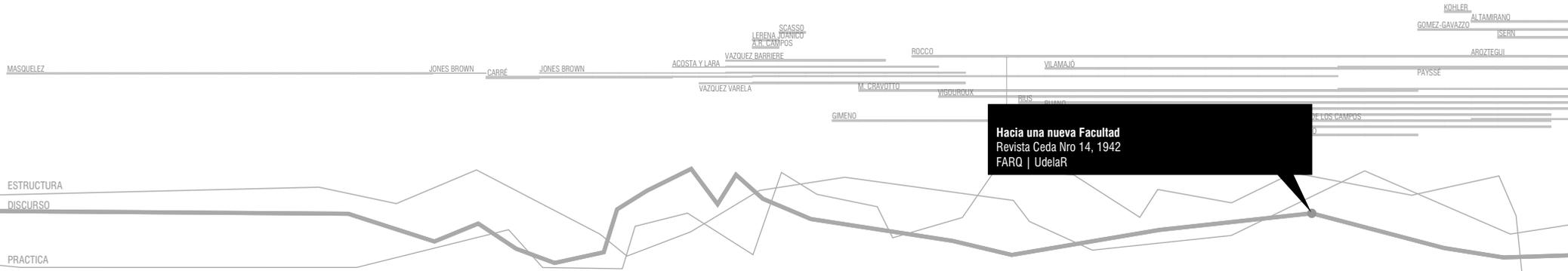
Que los cursos de 4° y 5° años de Proyectos de Arquitectura se dicten conjuntamente y por el mismo profesor en la misma forma que se viene haciendo con los correspondientes a los primeros años de la asignatura.

Constituir dos grupos con los alumnos inscriptos en esos cursos y encargar interinamente y por el término de un semestre, un grupo al Profesor Arq. Mauricio Cravotto y otro al Profesor Arq. Julio Vilamajó.»



[IMG]: José Pedro Carré

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Hacia una nueva Facultad
Revista Ceda Nro 14, 1942
FARQ | UdelaR

ESTRUCTURA
DISCURSO
PRACTICA

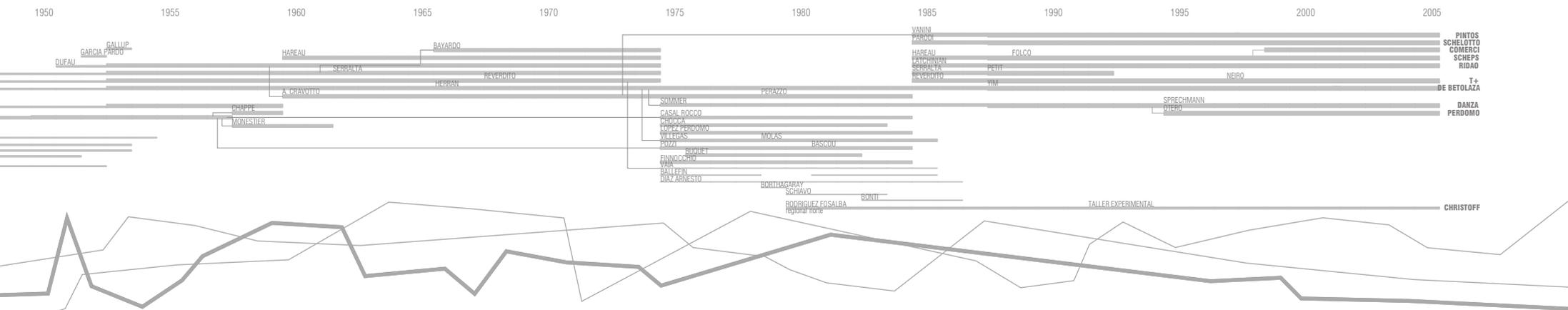
DISCURSO \DISCIPLINA\
CEDA, 1942

«Una nueva Facultad»

(...) Es necesario comprender que lo vital de la Arquitectura no está entre las cuatro paredes de la Facultad, ni en los esfuerzos mentales de nadie, ni aún en aquellos genios a plazo fijo. La Facultad y sus libros deben ser lugar de concentración de los estudiosos de la materia, donde se intercomuniquen sus experiencias y conocimientos, donde reflejen su teoría y tomen contacto con lo extranjero, donde se aprenda el lenguaje arquitectónico. Pero es fuera de ella donde hay que aprender lo que se debe decir con ese lenguaje. Es necesario conocer los materiales no por su cédula de identidad sino por su presencia viva y aún actuante, es necesario familiarizarse con la construcción, con su control y organización, aunque no se hagan carpetas con las veinte maneras de colocar un ladrillo, es necesario conocer al hombre para el que se va a hacer arquitectura, individual y colectivamente, por el estudio de su realidad, de sus necesidades concretas.



[IMG]: Taller Vilamajó en la vieja Facultad
fotografía gentileza de Gustavo Scheps



Hacia una nueva Facultad CEDA, 1942

PLANTEO GENERAL

Existe un problema candente en nuestra Casa de estudios, anterior en jerarquía a la cuestión de plan anual o semestral, a la cuestión de si es mejor la clasificación por puntos o la otra, de si los bancos han de tener 50 u 80 cm. de alto, de si las mesas deben estar clavadas al piso o no y aun a que si Cornisa (a) Espado Verde, debe ser alimentada con pan mojado en agua, en leche o en vino.

Reconocemos la bondad de nuestra escuela en muchos aspectos, su espíritu independiente y su ubicación honrosa entre los centros enseñantes de arquitectura. Pero lo que le falta es de tan grande importancia en la vida de todo organismo enseñante, que sin eso, más que movido por la vida tal organismo puede parecer estar, cuando no lo está en realidad, en movimiento por inercia.

Es facultad primaria en el hombre, la curiosidad: saber QUE, CUÁNTO, COMO y CUANDO. Llevado por la fuerza que recibió junto con la vida lucha por su inmortalidad, y en esa lucha lo principal es CONOCER. Muchas verdades ha desentrañado relativas, de momento presente, pero que lo acercan a la verdad objetiva. Todos los días las halla nuevas y todos los días renueva, corrige, pule, las viejas.

Para determinar esas verdades, leyes que rigen la vida de los mundos, la vida humana, leyes físicas, químicas, matemáticas, sociales, económicas, ha sido necesaria la investigación, el trabajo, la experimentación.

El hombre con el hombre ha hecho esto y no en soledad, y hará aun más puesto que la historia está por comenzar, ya que vivimos aún una era de cataclismos, una tumultuosa era ante-histórica que se sobrepasará con el triunfo del espíritu científico y de sociedad, sobre el espíritu cavernario y de soledad.

Esto es lo que falta: una sacrificada disciplina de investigación y experimentación.

Hay en esa falta cuatro órdenes de responsabilidad: de los profesores, de la organización de estudios, de los alumnos y del Estado.

NO HAY INTERÉS EN EL PORVENIR DEL HOMBRE, cuando algún profesor recomienda el estudio de a Teoría del Arte con "... es lindo... conversar... en una reunión... con los amigos... de estas cosas..." cuando algún premio Estímulo premia la capacidad para hacer números, sin otra novedad en el trabajo que la constancia de que el autor sabe bien la tabla de multiplicar; cuando se permite el ejercicio de la docencia a reconocidos incapaces, unos por ignorancia, otros por perversión; cuando se le enseña al alumno las artimañas, falsedades e hipocresías que tiene que utilizar en su carrera, así como las amistades que debe frecuentar para ganar dinero y ser "alguien"; cuando no interesa la relación Arquitectura-momento histórico-económico sino "qué hay en Oviedo de lo Romántico".

NO HAY INTERÉS EN EL PORVENIR DEL HOMBRE, cuando se hace un estudio eminentemente teórico, resolviendo problemas teóricos y realizando todo el trabajo para un hombre teórico; cuando no existe el ladrillo más que en esquema y el ser humano como fantasma de una realidad lejana. Cuando no se sitúa el futuro arquitecto histórica, filosófica y artísticamente y así, no sabe dónde ni por qué vive ni quién es su vecino ni cómo llegó hasta allí.

NO HAY INTERÉS EN EL PORVENIR DEL HOMBRE, cuando se orienta el trabajo y el estudio más que en función del tanto por ciento futuro; cuando se sirve de la improvisación como sistema y se improvisa todo, hasta una fiebre culturalista de carácter que aparece algún tiempo antes de rendir el examen de Urbanismo y cesa con él, automáticamente, (hay que lamentar que no sea más violenta y arrase con los acostumbrados lugares comunes de librería y más duradera o mejor, crónica.)

NO HAY INTERÉS EN EL PORVENIR DEL HOMBRE, cuando se mezquinan medios, locales y elementos que faciliten la enseñanza y el aprendizaje; cuando se retacean los presupuestos; cuando se le quitó a la Facultad lo que le estaba destinado para su desarrollo y desenvolvimiento.

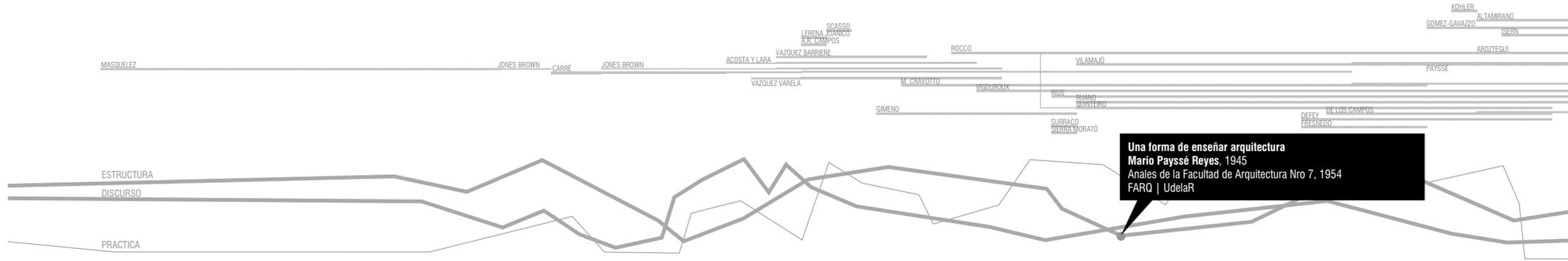
Hay índices de una reacción sobre todo esto. Pero falta mucho aún para que se convierta en método de la Facultad. Los estudios en Urbanismo y en Economía, en Práctica Profesional, insinúan a veces

una dirección hacia el hombre viviente, hay que convertir esa insinuación en franca y resuelta postura.

Es necesario comprender que lo vital de la Arquitectura no está entre las cuatro paredes de la Facultad, ni en los esfuerzos mentales de nadie, ni aun de aquellos genios a plazo fijo. La Facultad y sus libros deben ser lugar de concentración de los estudiosos de materia, donde se intercomunican sus experiencias y conocimientos, donde reflejen su teoría y tomen contacto con lo extranjero, donde se aprenda el lenguaje arquitectónico. Pero es fuera de ella donde hay que aprender lo que se debe decir con ese lenguaje. Es necesario conocer los materiales no por su cédula de identidad sino por su presencia viva y aun actuante, es necesario familiarizarse con la construcción, con su control y organización, aunque no se hagan carpetas con las veinte maneras de colocar un ladrillo, es necesario conocer al hombre para el que se va a hacer arquitectura, individual y colectivamente, por el estudio de su realidad, de sus necesidades concretas.

Y de ahí, de estos datos surgirán los reales problemas técnicos, los honestos problemas de plástica, vendrán las soluciones a enriquecer desde todos los puntos de vista a nuestra colectividad y habernos hallado todos: directores, profesores y alumnos; la dignidad del estudio de a arquitectura.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



Una forma de enseñar arquitectura
Mario Payssé Reyes, 1945
Anales de la Facultad de Arquitectura Nro 7, 1954
FARQ | Udelar

ESTRUCTURA \\ DOCENTES \\ TITULAR \\ PROFESOR \\

Mario Payssé Reyes, 1942-1943

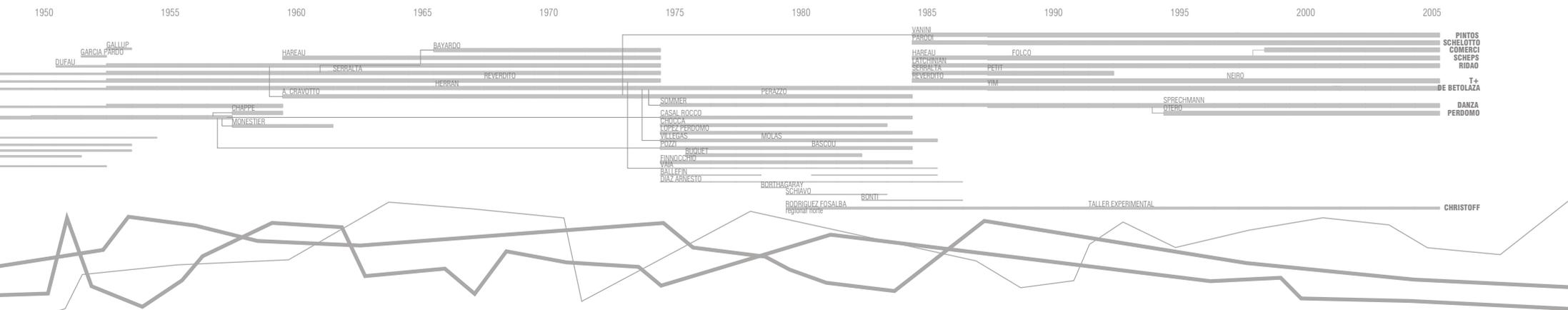
El rol del profesor

(...) la Arquitectura no se enseña ni se aprende con fórmulas. El fin del profesor de Arquitectura es ser la guía del estudiante; en ese sentido no será un corrector de proyectos, sino que su sistema de enseñanza deberá llenar las funciones pedagógicas fundamentales capaces de realizar una verdadera educación artística (...)

(...) Como sistema de enseñanza, en lo general, hacer indicaciones colectivas pero correcciones individuales, personales, de profesor a alumno; en esa forma se obtendrán los mejores resultados pedagógicos y el mejor aprovechamiento del tiempo de taller (...)



[IMG]: Mario Payssé Reyes en su taller
fotografía gentileza de Marcelo Payssé



Una forma de enseñar Arquitectura Mario Payseé Reyes, 1942-1943

“Enseñar Arquitectura es enseñar a componer, estudiar y expresar. Es poner al estudiante en condiciones de poder crear y progresar después por sus propios medios.” José Pedro Carré

De acuerdo con esto la Arquitectura no se enseña ni se aprende con fórmulas. El fin del profesor de Arquitectura es ser la guía del estudiante; en ese sentido, no sólo será un corrector de proyectos, sino que su sistema de enseñanza deberá llenar las siguientes funciones pedagógicas fundamentales capaces de realizar una verdadera educación artística:

- I. Ante todo el profesor deberá demostrar al estudiante, de acuerdo con la lección de John Stuart Mill, que el verdadero modo de instruirse es examinarlo todo con cuidado, no retroceder jamás ante ninguna dificultad, no aceptar ninguna doctrina a priori, cualquiera que sea la autoridad de que se revista, sin un examen profundo y una crítica negativa, de modo que ningún sofisma, ninguna incoherencia, ni ninguna confusión de pensamiento puedan pasar inadvertidas; y, sobre todo, exigir que el significado de toda palabra o expresión empleada sea definido y el sentido preciso de toda proposición aclarado antes de admitirla.
- II. Desarrollar la propia capacidad, la personalidad y el espíritu de autocritica de cada estudiante e inculcarle el afán de superación, organizando las fuerzas de su espíritu.
- III. Formar y fomentar en el estudiante ese estado anímico capaz de sacar partido de cualquier enseñanza y de las experiencias ajenas. Con este fin creo útiles las visitas del profesor de Arquitectura con sus alumnos a aquellos edificios que por su calidad o interés, sobre todo los de reciente ejecución, sirvan para realizar una lección práctica de enseñanza y crítica.
- IV. Despertarle el amor por la Geometría, base de toda arquitectura, y educar al alumno en la comprensión de los objetos en el espacio, desarrollando su capacidad de visión por medio de la perspectiva; fomentar el interés por el Dibujo, no sólo como medio de expresión

[CTXT]: Extracto de la tesis (III parte, Método de Enseñanza) presentada al Concurso para proveer dos cargos de Profesor de Proyectos de Arquitectura, realizado en la Facultad en 1942-43

sino también como un factor imprescindible de documentación en el estudio de la Arquitectura, como medio de concretar las ideas, de agregar precisión a las descripciones, de desarrollar la atención y de servir de apoyo a la imaginación.

V. Enseñar a hacer crítica arquitectónica no sólo corrigiendo proyectos, sino enseñando teoría de la arquitectura llevada a los hechos, de acuerdo a que la teoría que no es práctica no es teoría, sino utopía, y la práctica que no es teórica no es práctica sino rutina.

VI. Sugerirle la multiplicidad de soluciones y posibilidades de un problema para obtener el completo dominio de un programa, aumentando al mismo tiempo su capacidad de imaginación, haciéndole ver además, que en el arte como en la vida no hay nada absoluto y que salvo principios generales no existen reglas inmutables en arquitectura.

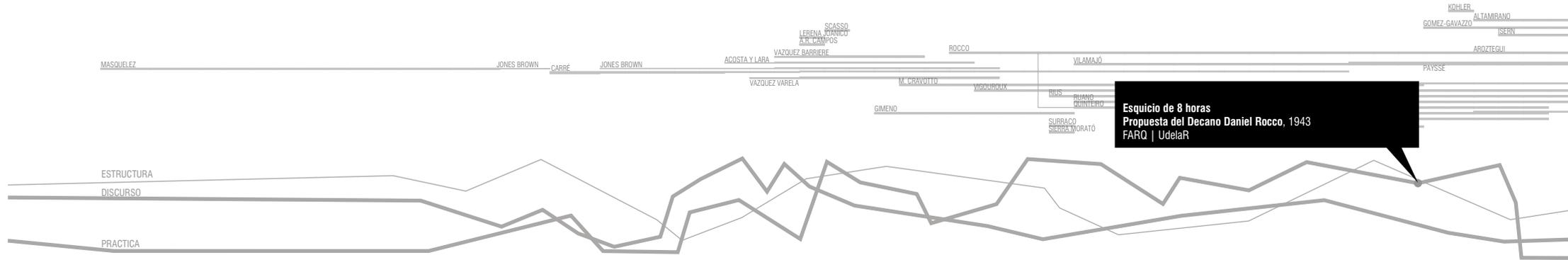
VII. Respecto a su propia tarea y como condición favorable para su propio éxito, aconsejar al estudiante saturar su pensamiento con el proyecto que lo ocupa, obligándole a buscar, forzándole a pensar, fomentando en lo posible la concentración y polarización del pensamiento, puesto que sólo así rinde el cerebro su máximo beneficio.

VIII. Como sistema de enseñanza, en lo general, hacer indicaciones colectivas pero correcciones individuales, personales, de profesor a alumno; en esa forma se obtendrán los mejores resultados pedagógicos y el mejor aprovechamiento del tiempo de taller.

IX. En cuanto a la forma lógica de guiar el desarrollo de un proyecto podrá hacerse de acuerdo al proceso siguiente:
Organización del proyecto de acuerdo al programa propuesto, lo que muestra la comprensión del tema por parte del alumno;
Composición del mismo, lo que plasma su pensamiento;
Proporción de las partes, lo que revela su sentimiento, y estudio del detalle y expresión de su presentación, lo que demuestra su calidad; siempre haciendo ver al estudiante que la Arquitectura es la representación en lo espiritual y material de un programa dado, que es su primera fuente de originalidad.

X. Y por fin, revelar al estudiante los valores principales de la arquitectura del pasado y del presente; respecto a la orientación general sobre la arquitectura actual hay que hacer ver al alumno por qué no

podemos repetir las formas del pasado, aunque su espíritu artístico nos embargue (precisamente los que más comprenden las arquitecturas del pasado no tratan de reproducirlas ni pretenden ahora realizarlas); nos es preciso avanzar, no avanzar sería retroceder; pero también y de acuerdo con Carré, hay que hacer ver al estudiante que la nueva arquitectura no permite cualquier forma, cualquier fantasía y son poco numerosas las obras contemporáneas que merecen ser clasificadas como absolutamente buenas. Es por eso que en los buenos ejemplos debemos buscar el espíritu más bien que la forma, tomando la última cerramos nuestra visión, tomando el primero, al contrario, ampliamos el campo de nuestra imaginación. Ninguna forma preconcebida; nada más que un ideal para conquistarlo por el razonamiento.



Esquicio de 8 horas
 Propuesta del Decano Daniel Rocco, 1943
 FARQ | UdelaR

PRACTICA:\ESQUICIOS\
 Daniel Rocco, 1943

Un encierro de 8 horas

(...) dichos trabajos (los esquicios de varios días) no pueden tomarse como ejercicios genuinos de rapidez (...) en la práctica implican la realización de un nuevo pequeño proyecto con su crisis de tensión, de estudio y de presentación (...)

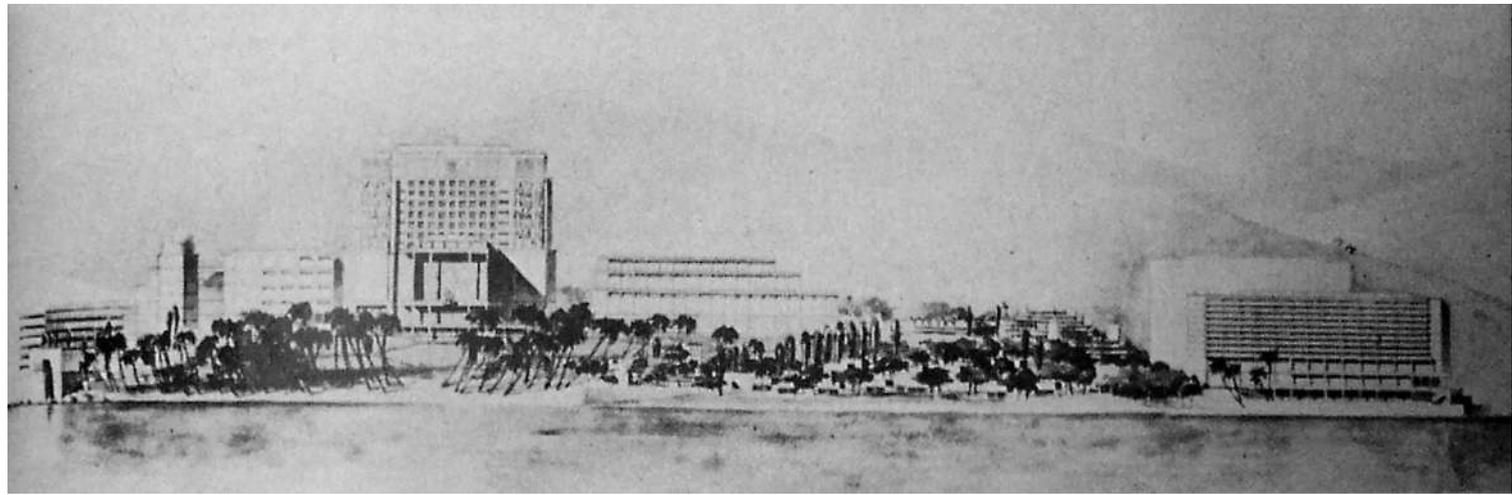
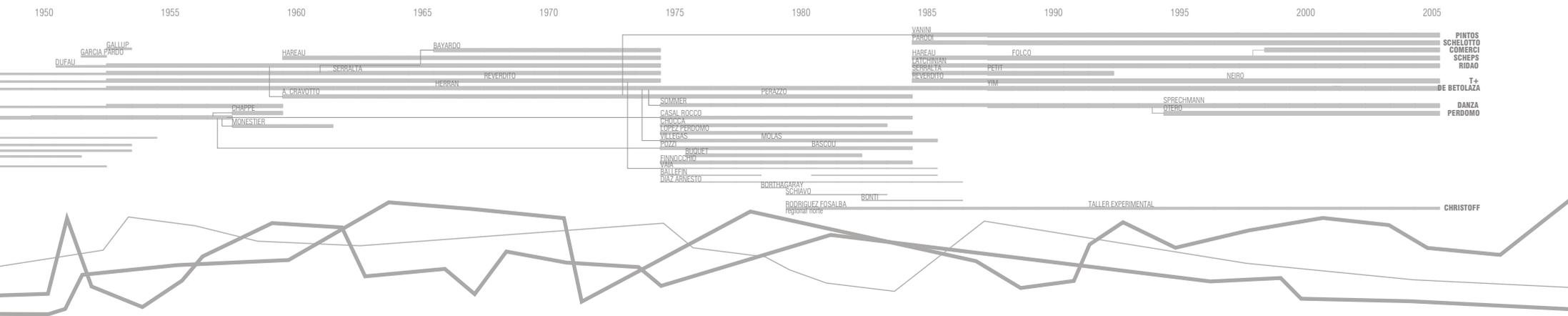
Ha surgido en consecuencia entre los Profesores de Arquitectura la idea de sustituir esos Esquicios de Ejercitación por Esquicios de Encierro de 8 hs.

Esta institución que vengo a proponer al H. Consejo no obedece simplemente a los inconvenientes que se han señalado, sino también a la necesidad de volver a instituir, como ya lo ha estado, un ejercicio rápido y calificable, que implique a la vez una responsabilidad para el alumno.

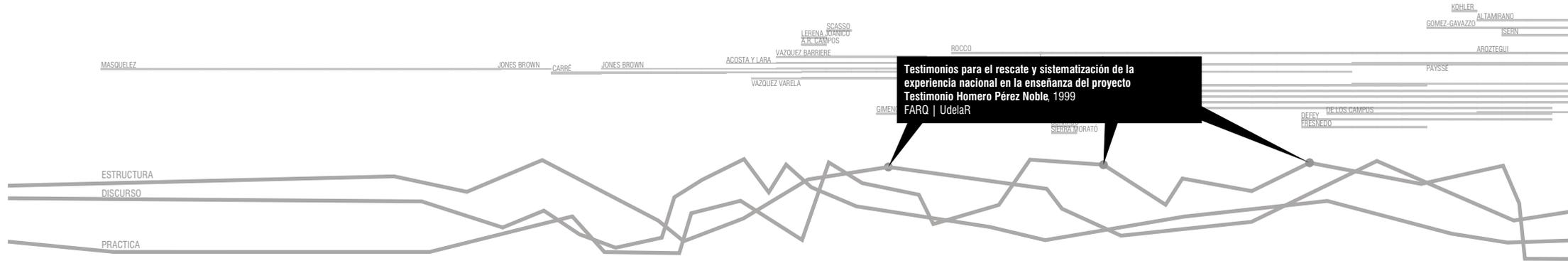
Si se observan cuidadosamente las deficiencias de los esquicios iniciales de todos los años, se advierte la falta de un hábito seguro por parte del alumno de concebir y plasmar rápidamente y en la extensión necesaria las ideas sugeridas por los programas que se le someten.

Esta insuficiencia, si bien es explicable en los primeros años, es inadmisibles en los años superiores, en los cuales el alumno debe ofrecer necesariamente cierta rapidez y seguridad en el concepto y dexteridad en la expresión. Piénsese en la fuerza y medida de los concursos de la Escuela de Bellas Artes de París, verdaderos proyectos que se ejecutan en el día, para tener idea de la timidez y ausencia de iniciativa de nuestros alumnos.

Sin pretender colmar la diferencia creo firmemente que nuestros alumnos tienen suficientes aptitudes básicas para reducirla y considero que sólo les falta la oportunidad de realizar rítmicamente esos ejercicios rápidos a que aludo.



[IMG]: Mario Payssé Reyes
Concurso Gran Premio (1941)



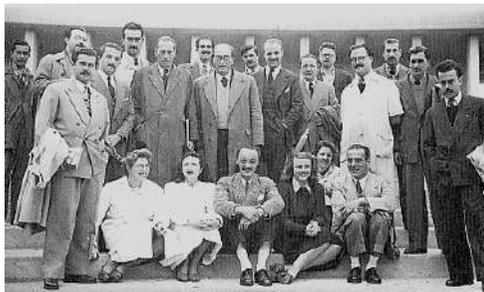
Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Homero Pérez Noble, 1999

ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\MAESTRO\

Homero Pérez Noble, 1999

Sobre Mauricio Cravotto

Nuestro maestro tenía un aspecto distinguido: siempre correctamente vestido, de traje y corbata, a veces incluso con corbata de moña; muchas veces por nuestro costado pasaba algún perfume que nos hablaba de su romanticismo. Aquella personalidad traducía un gran sentimentalismo, una distinción humana que nos hacía respetarlo y que nos fue haciendo quererlo.



PRACTICA:\ESQUICIOS\

Homero Pérez Noble, 1999

«Una verdadera conquista»

(...) nosotros veníamos de un sistema de enseñanza que nacía en el esquicio, una verdadera conquista de toda una época de arquitectos en las cuales con esa pequeña expresión de ocho horas o doce horas encerrados podía el Maestro aquilatar la capacidad de un alumno, no digo el genio, sino la capacidad, la velocidad, la reacción y lo que iba progresando a través del tiempo porque ese trabajo era suyo, no tenía ninguna otra influencia que su cultura y lo que le habían enseñado, de esa enseñanza veníamos nosotros y a esa enseñanza nos enfrentábamos en el taller.

[IMG]: Mauricio Cravotto y alumnos de su curso de Urbanismo (1937)

PRACTICA:\CORRECCIONES\

Homero Pérez Noble, 1999

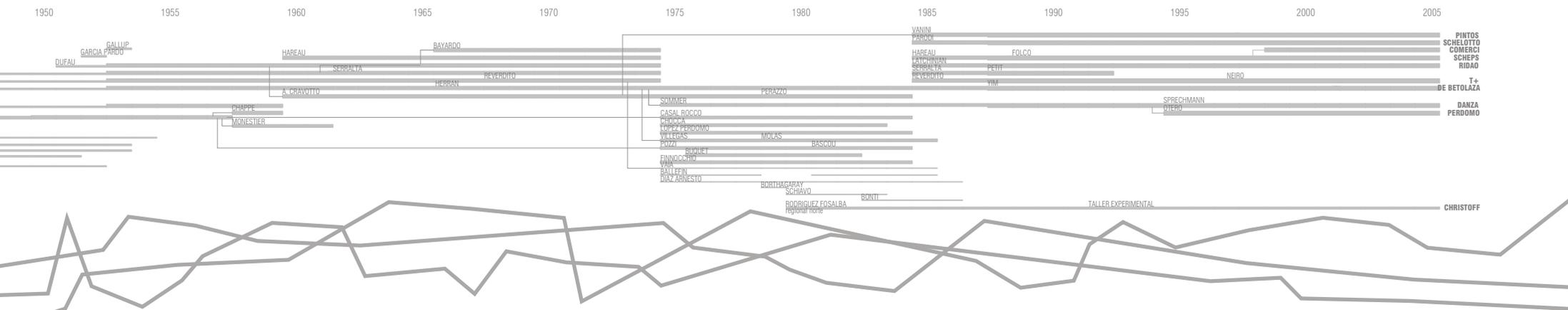
Sin el lápiz

Cravotto no era un arquitecto “corrector”. No se enfrentaba al proyecto del alumno con el lápiz en la mano como instrumento para corregir los trabajos. Se enfrentaba con su cultura, con su italianismo, con su particular comprensión humana, para tratar de sacar lo mejor de ese trabajo, de eso que él estaba viendo, que había nacido en cada uno de nosotros, tratando de poner su mano lo menos posible.

Cravotto recorría las mesas una por una, tratando de sacar de lo nuestro lo mejor; iba dando una conferencia en cada una de las mesas. Íbamos atrás de él como admiradores, para ir captando de cada una de esas correcciones una experiencia. El maestro se detenía y sin el lápiz, casi siempre sin el lápiz, nos daba una conferencia. Le daba elementos al alumno para que pudiera él mismo llegar a la corrección, para que el alumno sintiera el placer de haberlo corregido él mismo, y no que le habían “puesto el lápiz”. Esa satisfacción creo que la sentimos todos, se la debíamos a nuestro Maestro, a su cultura y a su manera de decir.

Ante algún peludo (...) el Maestro tenía siempre la certeza en su expresión. (...) él no agarraba el lápiz, sino que nos iba dando los elementos, nos iba dando los ejemplos, nos iba mandando ver, nos iba mandando a los libros.

[IMG]: E. M. Puente, estudiante Mauricio Cravotto, docente; Edén en Cinelandia (1928)



Testimonio Homero Pérez Noble, 1999

Mauricio Cravotto, «nuestro Maestro»

Nuestro Maestro tenía un aspecto distinguido: siempre correctamente vestido, de traje y corbata, a veces incluso con corbata de moña; muchas veces por nuestro costado pasaba algún perfume que nos hablaba de su romanticismo. Aquella personalidad traducida un gran sentimentalismo, una distinción humana que nos hacía respetarlo y que nos fue haciendo quererlo.

Cravotto no era un arquitecto «corrector». No se enfrentaba al proyecto del alumno con el lápiz en la mano como instrumento para corregir los trabajos. Se enfrentaba con su cultura, con su italianismo, con su particular comprensión humana, para tratar de sacar lo mejor de ese trabajo, de eso que él estaba viendo, que había nacido en cada uno de nosotros, tratando de poner su mano lo menos posible. Los que tuvimos el privilegio de tener varios maestros en la Facultad (yo tuve el privilegio de pasar por De los Campos, Vilamajó, Rius, Vigouroux, Gómez Gavazzo), pudimos ir captando lo que ese maestro nos estaba dando con respeto, cuáles eran las particularidades de su manera de enseñar, cuál era su enfoque del trabajo de cada uno. No hay que olvidar que veníamos de un sistema de enseñanza que nacía en el esquiocío, una verdadera conquista de toda una época de arquitectos en la cual a partir de esa pequeña expresión de ocho o doce horas encerradas, se suponía que el Maestro podía aqulitar la capacidad de un alumno, no digo el genio sino la capacidad, la velocidad, la reacción y lo que iba progresando a través del tiempo. Porque ese trabajo era suyo, no tenía ninguna otra influencia que su cultura y lo que le habían enseñado. De esa enseñanza veníamos nosotros y a esa enseñanza nos enfrentábamos en el Taller.

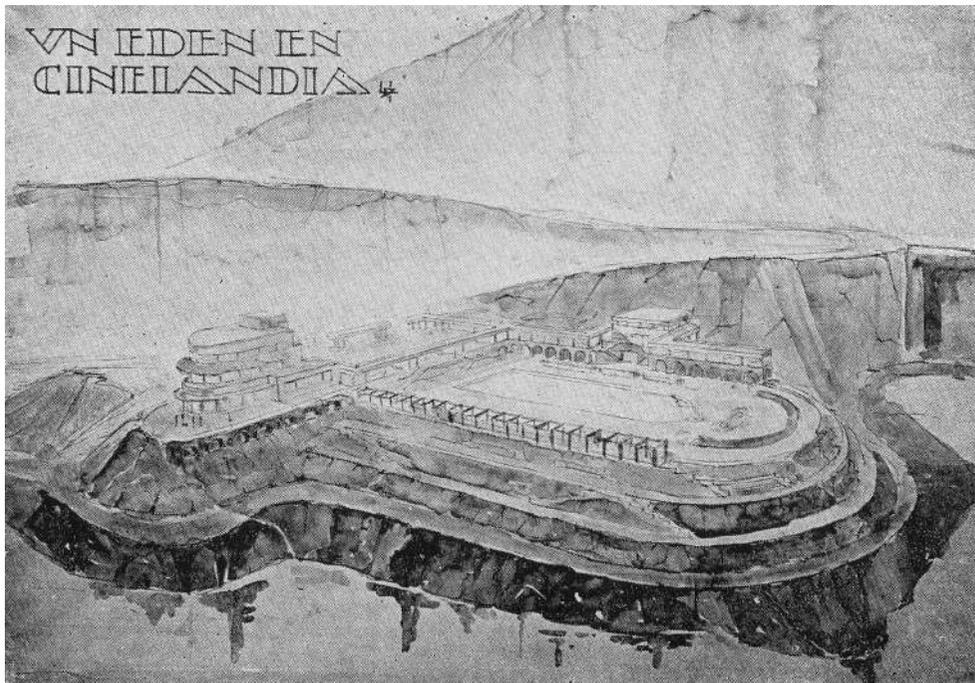
El espacio físico del taller y las correcciones

(Cravotto) (...) recorría las mesas una por una, tratando de sacar de lo nuestro lo mejor, iba dando una conferencia en cada una de las mesas. Ibamos atrás de él como admiradores, para ir captando de cada una de esas correcciones una experiencia. El maestro se detenía y sin el lápiz, casi siempre sin el lápiz, nos daba una conferencia. Le daba elementos al alumno para que pudiera él mismo llegar a la

corrección, para que el alumno sintiera el placer de haberlo corregido él mismo, y no que le habían «puesto el lápiz». Esa satisfacción que nos la sentimos todos, esa satisfacción se la debíamos a nuestro Maestro, a su cultura y a su manera de decir.

Ante algún peludo, el Maestro tenía siempre la certeza en su expresión. Personalmente yo era de los que llenaba de papeles un pincho, buscando soluciones porque él nos impulsaba a que las buscáramos, él no agarraba el lápiz, sino que nos iba dando los elementos, nos iba dando los ejemplos, nos iba mandando ver, nos iba mandando a los libros. Entonces en algún momento llega, muy cerca del fin del proyecto (estamos hablando del Curso de Grandes Composiciones), se para, mira, mira el pincho y me dice: «Bueno, acá la diferencia entre usted y yo es una: usted tiene tres meses metido en este tema, yo recién llevo y tengo veinte años de profesional, pero son dos diferencias que no son compatibles, es usted el que tiene que solucionar el problema», eso es un ejemplo de humildad, de capacidad y de cultura.

Otra vez estábamos por entregar uno de los últimos proyectos, buscando una solución y me dijo: «pero faltan cuatro días, la arquitectura se termina, un día hay que entregar los planos, el arquitecto tiene una función: proyecta y termina. La creación tiene que terminar, puede seguir soñando, pero el arquitecto es para hacer, y acá Usted tiene un peludo, bueno, tápelo» y me hizo un ombú. Ombú que guardé, y el día que me recibí le fui a dar un abrazo y a mostrárselo, porque me lo hizo en un calco. Eso de «dentro de tres días hay que entregar» y la filosofía implícita en eso, me persiguió toda la vida. En mi profesión, en mis cincuenta años de constructor se pueden imaginar si habré tenido que terminar cosas.





ESTRUCTURA:\CURSOS\

Luis García Pardo, 1999

En los años 40

El plan de la Facultad en aquel entonces era el siguiente: en los tres primeros años los estudiantes se dividían en muchos talleres a elección (...) de modo que como no éramos mucho más de doscientos cincuenta alumnos en toda la Facultad, el número de alumnos por taller alcanzaría a treinta o poco más por taller.

Los dos últimos años los daba exclusivamente el profesor Carré, entonces todos los alumnos de los distintos talleres se juntaban en el Taller Carré. En los tres primeros años había que hacer cuatro proyectos al año: dos proyectos en el primer semestre y dos en el segundo semestre, en cambio en el Taller Carré era un gran proyecto y un esquiso quince días por semestre, es decir, eran dos grandes proyectos y dos esquicios de quince días.

En los tres primeros años se hacía un programa sobre un tema cualquiera; los del tercer año eran más complejos, los del primer año eran más simples. El programa venía por escrito, y había la costumbre de que el profesor de esos cursos de los tres primeros años se mandara siempre un pequeño discursito sobre el tema para orientar a los alumnos. De modo que estábamos acostumbrados al discursito del profesor y cuando llegábamos a Carré nos encontrábamos con que el discurso lo teníamos que hacer nosotros. Carré no hacía discursos. Ponia el programa y nos preguntaba a nosotros cómo podía desarrollarse ese programa (...)

ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR(MAESTRO)\

Luis García Pardo, 1999

«Maestro de los maestros»

Carré no corregía más de diez alumnos por día y para estar dentro de los diez había que llegar muy temprano a la Facultad y anotarse en una lista que, como la Facultad abría a las 6 de la mañana, estaba puesta en el marco de la puerta. Estamos hablando de la Facultad vieja, allí en la calle Guarani y Juan Lindolfo Cuestas, al lado del Club Neptuno. En invierno a las seis de la mañana, en aquella zona frente al mar, nos agarrábamos cada friolera allí, para poder esperar y ser corregido por Monsieur Carré.

(...) todos teníamos que pasar por Carré, porque Carré era el gran maestro y había sido el maestro de los maestros.

PRACTICA:\CORRECCIONES\

Luis García Pardo, 1999

Sin escalímetro

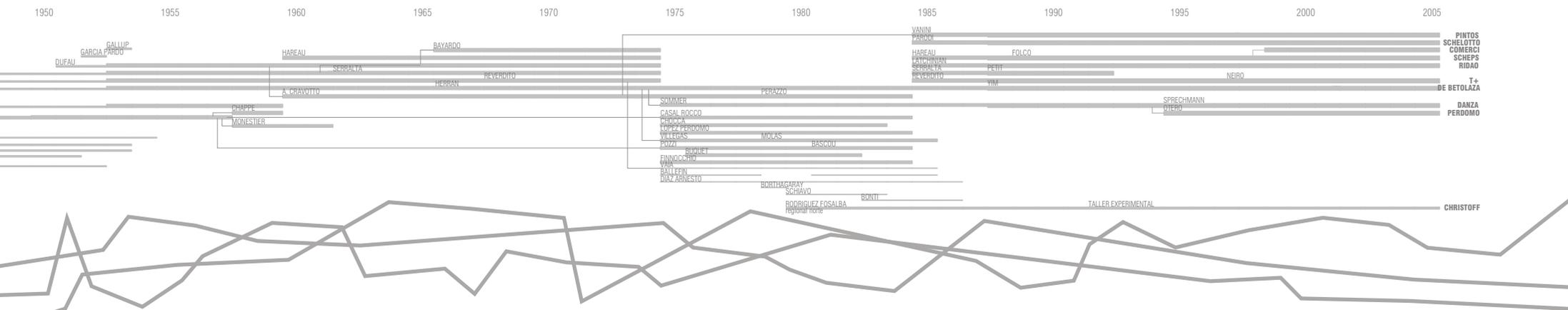
Carré (en las correcciones) no utilizaba el escalímetro. Nos hacía agarrar el borde del papel y nos hacía dividirlo en dimensiones iguales con una lapicera, o con lo que fuera, con el número de metros en un sentido y el número de metros en otro sentido. Y así íbamos aprendiendo por proporcionalidad, íbamos aprendiendo la escala, y recién cuando el proyecto estaba más o menos organizado ahí nos dejaba empezar a dibujar con el escalímetro.

Carré no corregía más de diez alumnos por día y para estar dentro de los diez había que llegar muy temprano a la Facultad y anotarse en una lista que, como la Facultad abría a las 6 de la mañana, la lista estaba puesta en el marco de la puerta de Facultad. Estamos hablando de la Facultad vieja, allí en la calle Guarani y Juan Lindolfo Cuestas, al lado del Club Neptuno. En invierno a las seis de la mañana, en aquella zona frente al mar, nos agarrábamos cada friolera para poder esperar y ser corregido por Monsieur Carré!

(...) todos teníamos que pasar por Carré, porque Carré era el gran maestro y había sido el maestro de los maestros.



[IMG]: Julio Vilamajó



Testimonio Luis García Pardo, 1999

Los talleres de los años 40.

El plan de la Facultad en aquel entonces era el siguiente: en los tres primeros años los estudiantes se dividían en muchos talleres a elección (...) de modo que como no éramos mucho más de doscientos cincuenta alumnos en toda la Facultad, el número de alumnos por taller alcanzaría a treinta o poco más por taller.

Los dos últimos años los daba exclusivamente el profesor Carré, entonces todos los alumnos de los distintos talleres se juntaban en el Taller Carré. En los tres primeros años había que hacer cuatro proyectos al año: dos proyectos en el primer semestre y dos en el segundo semestre, en cambio en el Taller Carré era un gran proyecto y un esquiço quince días por semestre, es decir, eran dos grandes proyectos y dos esquiços de quince días.

En los tres primeros años se hacía un programa sobre un tema cualquiera: los del tercer año eran más complejos, los del primer año eran más simples. El programa venía por escrito, y había la costumbre de que el profesor de esos cursos de los tres primeros años se mandara siempre un pequeño discursito sobre el tema para orientar a los alumnos. De modo que estábamos acostumbrados al discursito del profesor y cuando llegábamos a Carré nos encontrábamos con que el discurso lo teníamos que hacer nosotros. Carré no hacía discursos. Ponía el programa y nos preguntaba a nosotros cómo podía desarrollarse ese programa (...)

Carré no corría más de diez alumnos por día y para estar dentro de los diez había que llegar muy temprano a la Facultad y anotarse en una lista que, como la Facultad no estaba abierta porque llegábamos a las 6 de la mañana, estaba puesta en el marco de la puerta de Facultad. Estamos hablando de la Facultad vieja, allí en la calle Guarani y Juan Lindolfo Cuestas, al lado del Club Neptuno. En invierno a las seis de la mañana, en aquella zona frente al mar, nos agarrábamos cada friolera allí, para poder esperar y ser corregido por Monsieur Carré.

(...) todos teníamos que pasar por Carré, porque Carré era el gran maestro y había sido el maestro de los maestros. Composición Decorativa.

En esa época la Facultad tenía, además de los talleres de composición arquitectónica, talleres de composición decorativa, cosa que ha desaparecido desde hace tiempo. Desapareció totalmente, y que creo que es lógico que haya desaparecido, porque los proyectos de composición decorativa o eran completamente cosas en el aire, imaginaciones irrealizables, o caían en un proyecto arquitectónico. Uno de los temas que a mí me tocó hacer fue el pabellón al libro inmortal. Y yo elegí la Biblia como libro inmortal, entonces tuve un pabellón donde la entrada tenía la forma de las tablas de la ley y con elementos metálicos, los diez mandamientos de Moisés, después un local interior donde se reunían los rabinos y que terminaba con el candelabro de los siete brazos. Me acuerdo también de un pabellón a la tecnología científica, y yo, como buen astrónomo que era, hice un pabellón de un cuarto de esfera donde coloqué las órbitas de planetas que giraban y de acuerdo con el orden de los planetas, Mercurio primero, después Venus, después la Tierra, después los demás planetas y parte de las órbitas salían fuera del pabellón y parte dentro del pabellón. Eran todas cosas muy ideales cuya realización hubiera sido muy difícil, no digo imposible pero muy difícil.

El arquitecto Scasso intervenía más bien en la parte urbanística y era poca su actividad docente. El profesor del curso de paisajismo era Mauricio Cravotto. Recuerdo que ese curso parecía que se exhibía en biógrafo, traíamos postales de paisajes muy bien arreglados y hasta copiábamos las plantas, no sabíamos ni los nombres de las plantas que poníamos.

Carré.

¿Cuáles eran las características de Carré? Las características de Carré eran las siguientes:

Nosotros teníamos que hablar sobre el programa y el tema como lo concebíamos, si consideraba que teníamos algún criterio erróneo nos lo advertía y nos lo decía, pero nosotros teníamos que inventar el discurso, no era el profesor quien hacía el discurso sino nosotros.

Carré (en las correcciones) no utilizaba el escalímetro. Nos hacía agarrar el borde del papel y dividirlo en dimensiones iguales con una lapicera o con lo que fuera, con el número de metros en un sentido y el número de metros en otro sentido. Y así íbamos aprendiendo por proporcionalidad, íbamos aprendiendo la escala, y recién cuando el proyecto estaba más o menos organizado ahí nos dejaba empezar a

dibujar con el escalímetro.

Estas fueron las cosas positivas de Carré, desde luego que tuvo también algunos aspectos que yo considero negativos. Él venía de la escuela de Bellas Artes, con una formación clásica y neoclásica de la arquitectura en la que eran fundamentales los ejes: el eje principal de la composición, los ejes secundarios y los ejes terciarios. Hoy en día hablar de ejes en arquitectura es casi ridículo, pero nos inculcó aquello. Tuvo alguna ventaja este ordenamiento que implican los ejes, aunque después lo dejamos de lado: nosotros veníamos de tres años de talleres influidos por la arquitectura racionalista de principios de siglo, influidos por Le Corbusier, por Mies Van Der Rohe, por Marcel Breuer, por Gropius, y hacíamos proyectos de arquitectura racionalista y de golpe, después del tercer año nos encontrábamos que teníamos que hacer proyectos con eje principal y ejes secundarios. Pero desde luego que terminábamos la carrera y se acababan los ejes, no quedaba nada.

Carré nos llevaba mucho para la simetría. Solamente dejaba las formas asimétricas para las cosas accesorias, pero el núcleo central del proyecto lo concebía con ideas de simetría. De eso también nos independizamos totalmente.

Para la presentación teníamos unas mesas de dibujo enormes que tenían 1.20 m por 3 m de largo, me acuerdo que las empapelábamos con los papeles Canson que había en aquella época; había que andar con mucha delicadeza, y como era tan grande a veces nos teníamos que sentar arriba de la mesa, dibujar sentados arriba de la mesa.

Qué diferencia con las mesas que tienen ahora, donde tienen que dibujar hasta cuatro por mesa; nosotros teníamos una de esas mesas enormes a nuestra disposición.

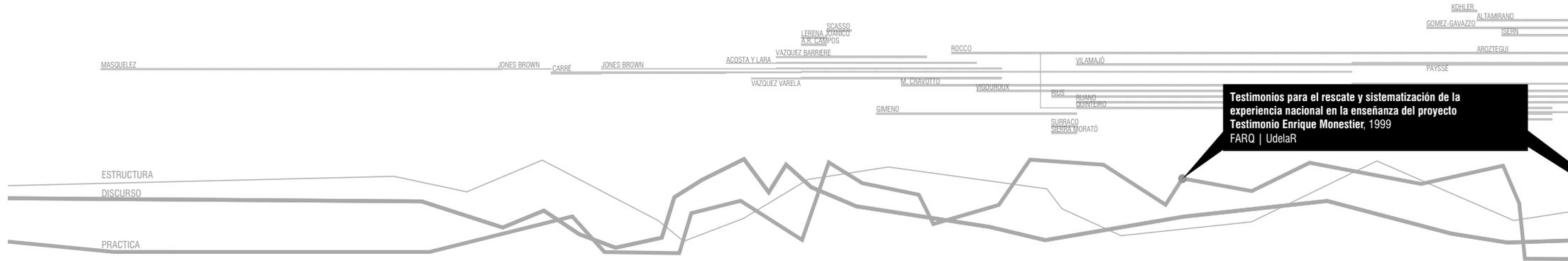
(...) la goma era el instrumento principal para la presentación en el Taller Carré, el que no supiera manejar la goma estaba frito en el Taller Carré.

Estos fueron los valores que realmente fueron positivos, ahora dentro de los valores negativos que yo les expliqué estaba el concepto neoclásico de los ejes y la simetría y toda esa serie de cosas, pero como ya teníamos una formación de tres años en talleres en que eso no corría, estábamos enormemente influenciados por la arquitectura racionalista, por Le Corbusier, los pilotis, los brise-soleil, la fachada libre, la planta libre, estábamos enormemente, por lo menos yo, influenciados por Mies Van der Rohe, con las superficies vidriadas y las separaciones internas de las viviendas (...) Quiero decir que de la enseñanza de monsieur Carré sacamos cosas muy positivas. No s

dejó una concepción que, por la vía del dibujo lineal o del Auto Cad, a uno le queda siempre adentro y no se lo saca más en la vida.

Yo considero que monsieur Carré fue más, por lo menos en la obra que realizó en Uruguay, fue más maestro que arquitecto... Nosotros estábamos muy influenciados por todo el movimiento racionalista en esa época, no obstante nuestros profesores, vamos a decir Ruano, Vigouroux y Rocco Vilamajó tenía una personalidad muy definida, no estaban tan influenciados por el racionalismo: Ruano, por ejemplo, se pasó haciendo toda la vida Art Decó, sin embargo en la Facultad de Arquitectura era racionalista puro, lo obligaban los propios alumnos.

Aun cuando muchos de los profesores estuvieran influenciados por el Art Decó, tenían la gran virtud de no influir en sus alumnos, eran buenos profesores, eran seleccionados, eran profesores porque se lo ganaban por concurso, de modo que tenían la gran virtud de dejar en libertad al alumno para que hiciera la arquitectura que a él le parecía más oportuna dentro de una orientación en la composición. Rius era uno de los más racionalistas, la obra de Rius era totalmente racionalista, por eso nos entendimos muy bien con Rius también. Cravotto llevaba adentro un renacentismo impresionante, modernizado, pero le salía por los poros la arquitectura renacentista. Cravotto tenía una influencia italiana, renacentista enorme en sus proyectos...



PRACTICA:\EVALUACIONES\

Enrique Monestier, 1999

El fallo colectivo

Los fallos eran colectivos, a veces sentíamos que estábamos dentro de la línea del taller; si se daba el caso de que el resultado del fallo colectivo ese era diferente, inmediatamente surgía la necesidad de un diálogo. Eso no era frecuente, sobre todo en el Curso de Grandes Composiciones, de cuarto a quinto, que fue en la época en que Cravotto tuvo que soportar mi presencia en su Taller; porque en ese sentido hay que reconocer que nosotros los podíamos elegir a ellos pero ellos a nosotros nos tenían que asumir como veníamos, lo que me parece un poco injusto. quinto, que fue en la época en que Cravotto tuvo que soportar mi presencia en su taller; porque en ese sentido hay que reconocer que nosotros los podíamos elegir a ellos pero ellos a nosotros nos tenían que asumir como veníamos, lo que me parece un poco injusto.

DISCURSO:\DISCIPLINA\

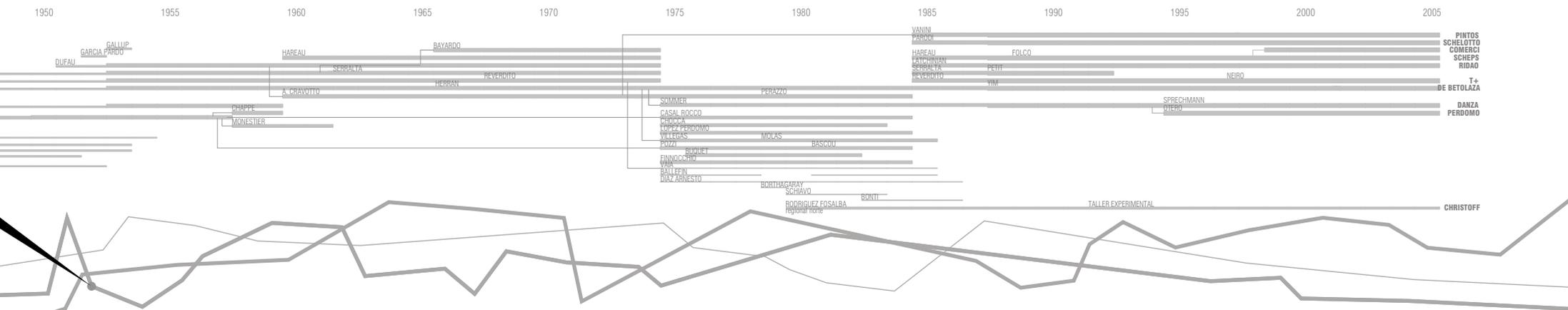
Enrique Monestier, 1999

Arquitectura y razón

Me parece que hay una falsa oposición al hablar de racionalismo. Hay que distinguir, por lo menos, dos niveles de racionalismo: el racionalismo como época arquitectónica o definición estilística, y el racionalismo inherente a la arquitectura. La arquitectura no puede permitirse el lujo de ser irracional, y nunca lo ha sido. Mientras la arquitectura mida, pese y cueste va a ser objeto de razón, y todo lo que se aparte de eso no pertenece al campo de la arquitectura.



[IMG]: Walter Chappe, Mario Payssé Reyes, Enrique Monestier



Testimonio Enrique Monestier, 1999

La disciplina y la profesión a principio de siglo

La ciudad ya estaba medio hecha cuando aparece la primera generación de egresados de la Facultad de Matemáticas, cuyos arquitectos, de la Facultad de Matemáticas y de la nueva Facultad de Arquitectura en 1915, cuando entran en escena la ciudad estaba hecha por los arquitectos e ingenieros extranjeros. La zona urbana actual ya estaba cubierta prácticamente de casas y estaba hecha en términos populares por los Maestros de Obra y por Ingenieros o Arquitectos formados en el exterior del país.

No hay que olvidar por otra parte, que los ingenieros tenían en sus manuales de construcción, un capitulo que se llamaba Arquitectura en el cual figuraban rigurosamente todas las medidas de los órdenes neoclásicos (Dórico, Jónico, Corintio, Toscano, Compuesto), quiere decir que la Arquitectura estaba en manos de un capítulo de la Ingeniería, en algunos casos con buenos resultados y en otros con pésimos resultados,

Todo el atelaje de la arquitectura estaba planteado para una arquitectura neoclásica, entonces cuando aparece el racionalismo es necesario el instrumentar de nuevo y establecer una nueva categoría de lenguaje con todos los elementos, o con toda la gente, que estaba preparada para atender fundamentalmente los requerimientos de los arquitectos del neoclasicismo. El racionalismo empezó a exigir grados de precisión hasta en el replanteo de una obra que no formaban parte de la práctica de la arquitectura anterior.

La Facultad

Dentro de la Facultad de Arquitectura pasan también dos cosas que me parece necesario sacar a luz. Aparece el marco legal en el cual se desarrolla la docencia de la arquitectura, aparece el Plan del 40, que rige hasta el 52 y aparece otra cosa importante y es el hecho que el delegado estudiantil al Consejo de la Facultad de Arquitectura no es más un profesional. El último delegado estudiantil termina en el periodo que yo estoy en la Facultad de Arquitectura, y es el arquitecto

Carlos Lussich, ahí se entierra la representación arquitectónica. Los fallos

Los fallos eran colectivos, a veces sentíamos que estábamos dentro de la línea del taller, si se daba el caso de que el resultado del fallo colectivo ese era diferente, inmediatamente surgía la necesidad de un diálogo. Eso no era frecuente, sobre todo en el Curso de Grandes Composiciones, de cuarto a quinto, que fue en la época en que Cravotto tuvo que soportar mi presencia en su taller, porque en ese sentido hay que reconocer que nosotros los podíamos elegir a ellos pero ellos a nosotros nos tenían que asumir como veníamos, lo que me parece un poco injusto.

El racionalismo

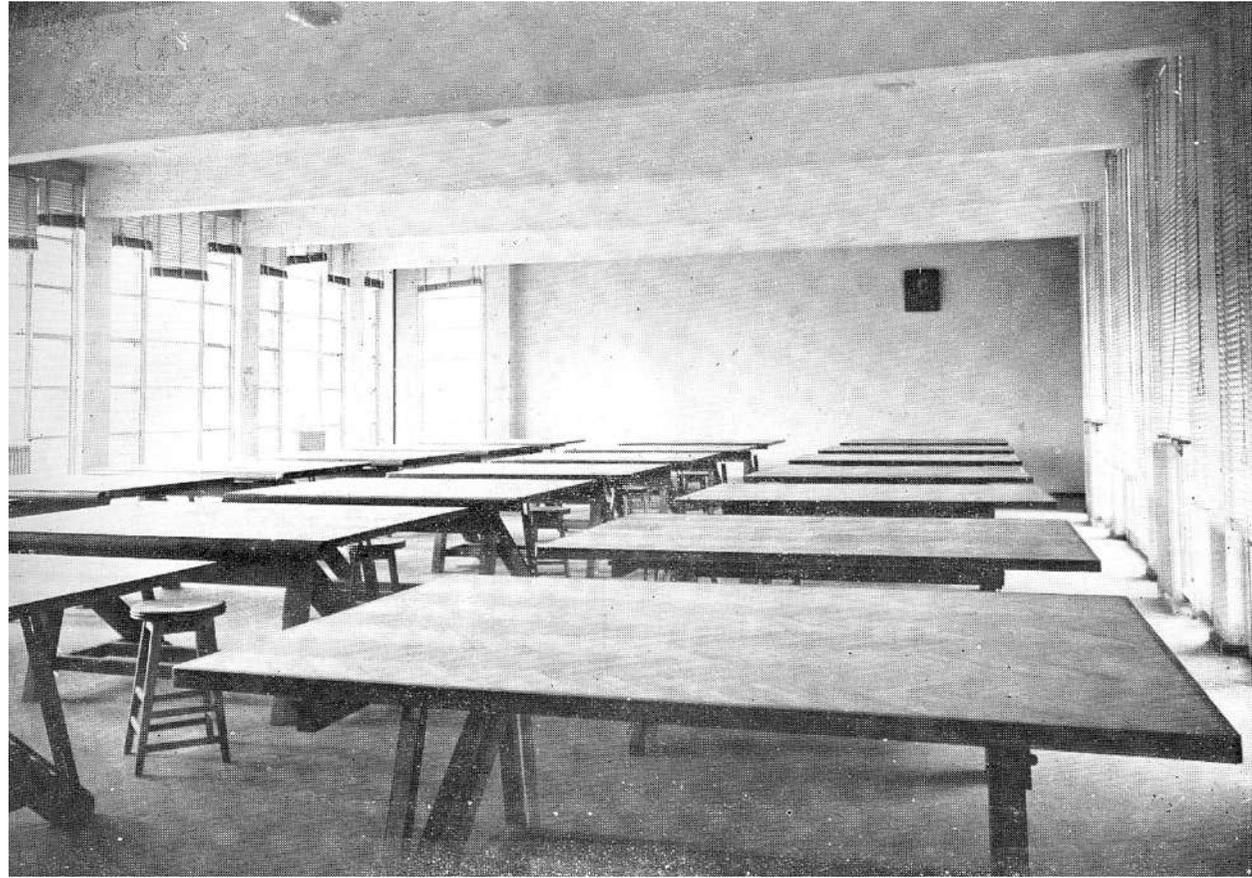
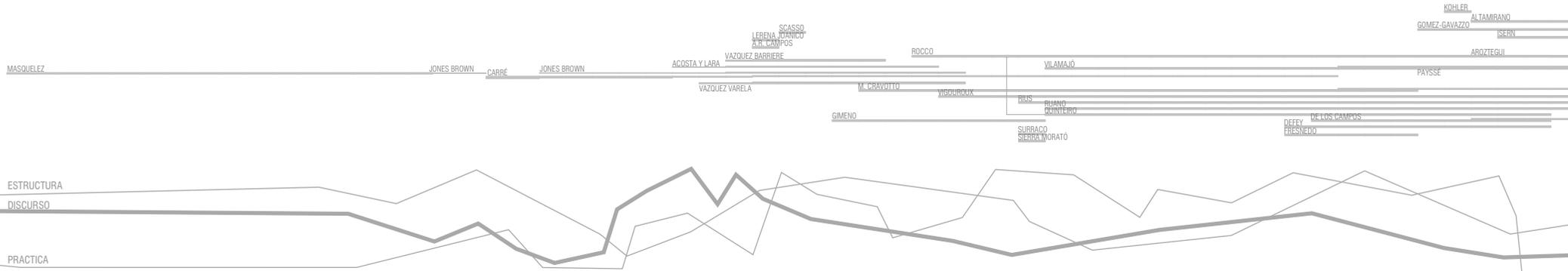
Me parece que hay una falsa oposición al hablar de racionalismo. Hay que distinguir, por lo menos, dos niveles de racionalismo: el racionalismo como época arquitectónica o definición estilística, y el racionalismo inherente a la arquitectura. La arquitectura no puede permitirse el lujo de ser irracional, y nunca lo ha sido. Mientras la arquitectura mida, pese y cueste va a ser objeto de razón, y todo lo que se aparte de eso no pertenece al campo de la arquitectura.

Instrumentos pedagógicos: Las determinantes programáticas

Yo quiero plantear una pequeña cosa que es mi experiencia personal, que duró muy poco, con aquel curso que era realmente muy difícil y se hacían muchas cosas, que podían servir pero servían en todo caso por un camino muy peripatético y nada directo. Yo había inventado algo que me parecía distinto y que lo pude experimentar nada más que durante dos años. El primer año fue el planteamiento y el segundo año fue el perfeccionamiento y muerte. Era un criterio que no lo voy a explicar en detalle, pero que se llamaba Determinantes programáticas, y que partía del supuesto que un problema arquitectónico por pequeño que fuera tenía el grado de complejidad de un problema grande y que por lo tanto no se trataba de poner un quiosco, porque aunque un quiosquito era una cosa chiquita, igual estaba la construcción, estaba el costo, estaba la escala humana, estaba la función y estaba la forma y al fin de cuentas estaba todo lo que puede estar en un gran palacio. Había hecho una serie de ejercicios pequeños de composiciones, en las que hacía entrar en forma simulada las variables o los elementos que intervienen en la problemática arquitectónica. Esto lo

quiero contar para que vean que en aquel momento incluso con la desorientación que había, había por lo menos linealmente esfuerzos que trataban de conciliar las posibilidades que daba la facultad o las obligaciones que tenían los docentes, con una búsqueda que tuviera más lógica y más incisión directa sobre el estudiante. (...)

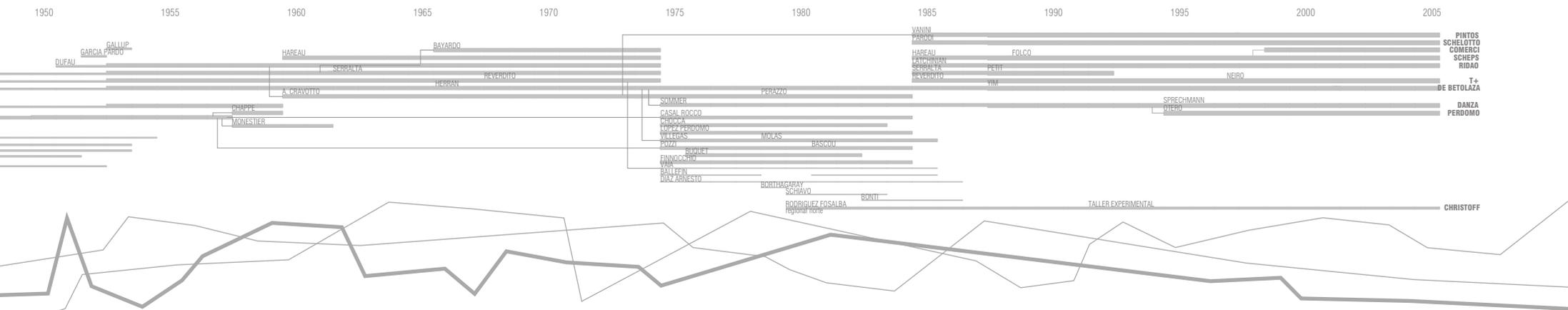
1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



[IMG]: el nuevo edificio

[CTX]: Discurso pronunciado por un delegado del CEDA en el Salón de Actos de la Facultad de Arquitectura, en ocasión de inaugurarse el mismo y conmemorarse el 35º aniversario de la fundación de la Facultad.

Este discurso, aprobado por la Comisión Directiva del CEDA el 3 de diciembre de 1950, resume la posición mantenida por el estudiantado a través de la lucha en el período 1950-1952 por la renovación de la Facultad y la Universidad toda, fundamentalmente concretada en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad, en cuya elaboración jugó el Centro de Estudiantes un rol principalísimo



La Universidad y la Sociedad CEDA, 1950

Señoras y señores:

Traigo para vosotros la palabra estudiantil, la palabra gremial estudiantil, y es con sentido afirmativo y propósitos constructivos, que se vincula nuestro Centro gremial a la conmemoración del 35º aniversario de la fundación de la Facultad de Arquitectura.

Nuestra palabra, si refleja el querer de nuestra generación, no es de hoy ni de ayer; más bien sintetiza el proceso de conformación ideológica del movimiento estudiantil.

Muchas veces, nuestra palabra desentona, en un ambiente más preparado para la aprobación tácita, que para el análisis y la crítica.

Estaríamos de más en este acto, si no promoviéramos por un instante siquiera, la onda reflexión de hombres de diversos sectores, que tienen la obligación moral de penetrar profundamente en el proceso formativo de las instituciones universitarias del país.

No improvisamos ni críticas ni soluciones; unas y otras dimanaban de la propia estructura social en donde la Universidad vive. Llegamos a este acto, no a hacer el panegírico de nuestra Universidad, ni de la Facultad de Arquitectura. En este terreno, otros, más autorizados que nosotros, ya lo han hecho.

La posición del movimiento estudiantil, por sus características, por su ideología, nos permite apuntar los vicios y errores, allí donde se cierran las posibilidades para otros de hacerlo.

Y en esta Casa que es nuestra, y esta tribuna que es nuestra tribuna, ha de servirnos para mostrar, levantando la mira por sobre los pequeños intereses o los grandes sacrificios personales, los vicios y defectos de nuestra Universidad, de nuestra Facultad de Arquitectura.

Nuestra Universidad pretende ir a la vanguardia de los movimientos de la centuria y va atrás de él, como arrastrada de mala gana por las ráfagas de los tiempos de renovación en que se desenvuelve.

Su anacrónico Estatuto de principio de siglo, pretende hoy organizarse en mitad del mismo.

Hoy ya no puede entenderse la Universidad como el organismo del Estado para la formación de las clases dirigentes, ni solamente para la cristalización de las verdades normales de la época, sino como un organismo de los estudiosos para transmitir sus conocimientos a todo el pueblo, y el laboratorio donde se analicen todas las ideas científicas, filosóficas y sociológicas, con el propósito de dar una cultura en función social, para una actuación conciente en las diversas manifestaciones del vivir individual y colectivo.

Nuestra universidad se encuentra claramente retrasada en cuanto al ritmo de la evolución contemporánea.

La enseñanza teoricista, desarraigada de las realidades más vivas del país, propende a la formación de cuadros universitarios con una cultura ficticia, superficial, cualquiera sea su manifestación concreta.

Este organismo así estructurado, vinculado al pueblo por la sola vía del estudiantado, tiene que mostrarse ante los ojos de las masas trabajadoras como un gran parásito de enclaustramiento de élites privilegiadas.

Y estas fallas y vicios de la actual Universidad, se reflejan directamente en el campo del ejercicio profesional.

La agonía de la adolescente burguesía nacional, su confusa ideología, su venalidad y sometimiento permanente, forman el marco de las características ideológicas y formativas de la enseñanza y moral universitarias.

¡Qué profunda y qué honda herida en medio de una soledad que busca y ofrece amplio campo al ejercicio asistencial y docente del universitario! ¡Qué profunda herida, decimos, se introduce en el campo de las creaciones, en el campo del vivir, en el marco físico del habitar, por esa inexplicable incongruencia de una Universidad anquilosada, sobrepuesta a la sociedad, y ésta, en rápidas instancias de progreso y perfeccionamiento!

¡Qué profunda aberración de la sociedad contemporánea, con

formaciones universitarias en todos los campos de la técnica, de la ciencia, imposibilitadas de conectarse en forma viva y permanente a los requerimientos y necesidades de un pueblo en déficit de asistencia sanitaria, en déficit de vivienda, y en déficit total de asistencia y alta docencia!

Es que no cumple nuestra Universidad su misión esencial de poner la ciencia, la técnica, la teoría y la investigación, conformadas en directa relación con la época, al servicio de la sociedad.

Estas incongruencias, estas enormes aberraciones, influyen en el ánimo de muchos, cuando plantean la plétoxa profesional, y, consecuentemente, la limitación del alumnado y de la cultura, es una consecuencia directa de la decadencia económica, política y social, de un régimen que ya dio todo lo que podía dar de sí.

El problema universitario es una expresión de la cuestión social. Muchas veces lo hemos afirmado así.

Sobran técnicos, ¿a quién le sobran técnicos? ¿Acaso al pueblo?, sobran los malos técnicos.

Una nueva estructura de la Universidad, con un espíritu nuevo, ha de propender a la formación de cuadros capaces de poner la técnica y la cultura al servicio de la sociedad.

La contradictoria expresión de la arquitectura, parecería indicarnos que sobran técnicos. Nuestra arquitectura, esta arquitectura que hiera nuestra sensibilidad, no necesita técnicos. Quiere decir que lo que vemos no es más que la expresión, magnífica muestra de lo que es la Universidad, de lo que es la Facultad de Arquitectura, y por encima de ello, presidiéndola, el espíritu de las clases dominantes.

Ahí está nuestra arquitectura, señalando por el absurdo el camino. Ahí está, mirando al pasado, engañosa y descreída, al margen de los progresos de la época en el campo de la técnica y la plástica.

Ahí está, ¡y qué se ha hecho para que así sea! La hemos fomentado, teorizando enclaustrados, ajenos a la vida misma de la sociedad, teorizando siempre; levantado alguna vez nuestra voz y nuestras armas para el despojo de algún privilegio docente.

¿Qué ha hecho el estudiantado? Luchar uno y otro día para darle a la Universidad un espíritu nuevo, frente a la inercia y el anquilosamiento que forman su estructura. Ahondar como lo hacemos hoy, en la crítica, buscando despertar de una vez el soplo capaz de vivificarla.

En esta tarea, enfrentamos a cada paso, no ya a los organismos dirigentes de la Institución, sino al abandono, desgano e inercia que un régimen social en oposición a su desarrollo progresivo; diferida en el presupuesto nacional, diferida en su jerarquía asistencial, postergada siempre, no puede cumplir su misión fundamental.

Ni técnica ni cultura, son suficientes hoy para dar en el clima de nuestra estructura organizativa y docente, las objetivaciones de una concepción arquitectónica en función de un sentir vital del pueblo.

Es que ella no ha sido para el pueblo. Éste vive allí, en los rancheríos, en los pueblos de ratas, que denunciáramos en nuestra revista, en las viviendas insalubres en medio de las inundaciones de las canteras de La Teja, junto a los desperdicios, olores y fangos de los Frigoríficos. Ahí, y en todos lados, en el hacinamiento malsano de los conventillos levantados como una protesta frente a las miserias de la sociedad.

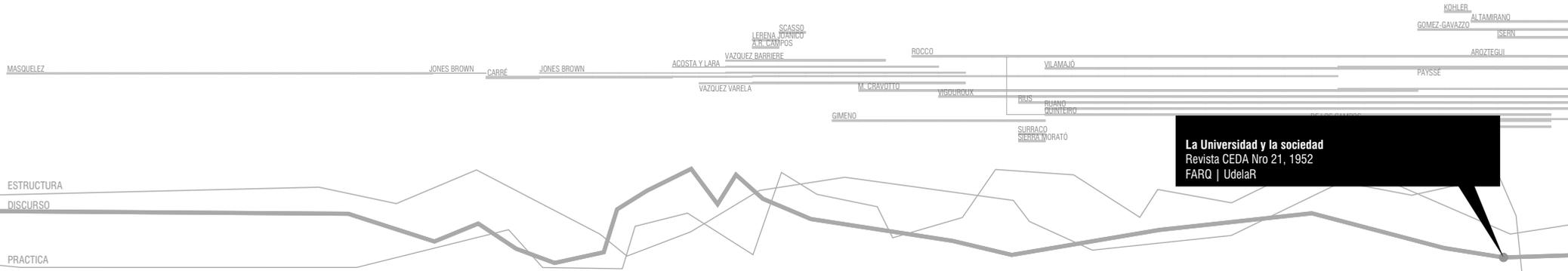
Una profunda transformación en el plano de la responsabilidad moral es necesario operar en el seno de nuestra Universidad, en el seno de nuestra Facultad de Arquitectura. Responsabilidad de Dirección, de docentes y de estudiantes, para propender así a colocarla al servicio de la sociedad, y vitalizarla con el contacto estrecho y permanente con el pueblo.

Responsabilidad docente, profundo sentido responsable y ético, que no surge de un buen propósito, sino de profundas convicciones, de una concepción integral de la arquitectura. Responsabilidad de Maestros, que la Universidad no ha formado y los improvisa de su seno.

Nuestra conciencia y responsabilidad nos impone, al tiempo que severidad en nuestros juicios, justicia en nuestras afirmaciones.

Es cierto que grandes sectores propenden al mejoramiento, pero siempre enchalecados en la actual estructura de la Universidad contemporánea. Es cierto que fuertes núcleos de hombres bien intenciona-

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



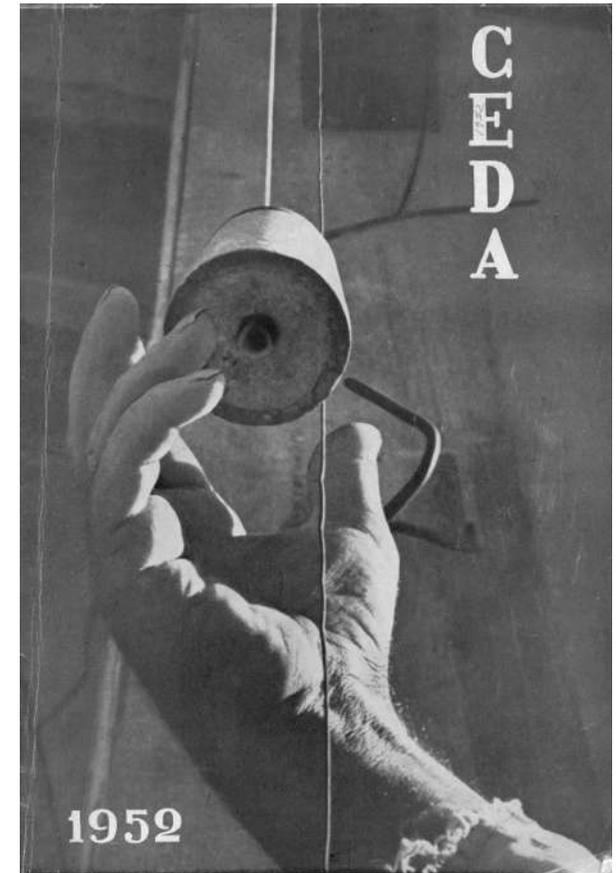
La Universidad y la sociedad
 Revista CEDA Nro 21, 1952
 FARQ | UdeLaR

DISCURSO \ DISCIPLINA \

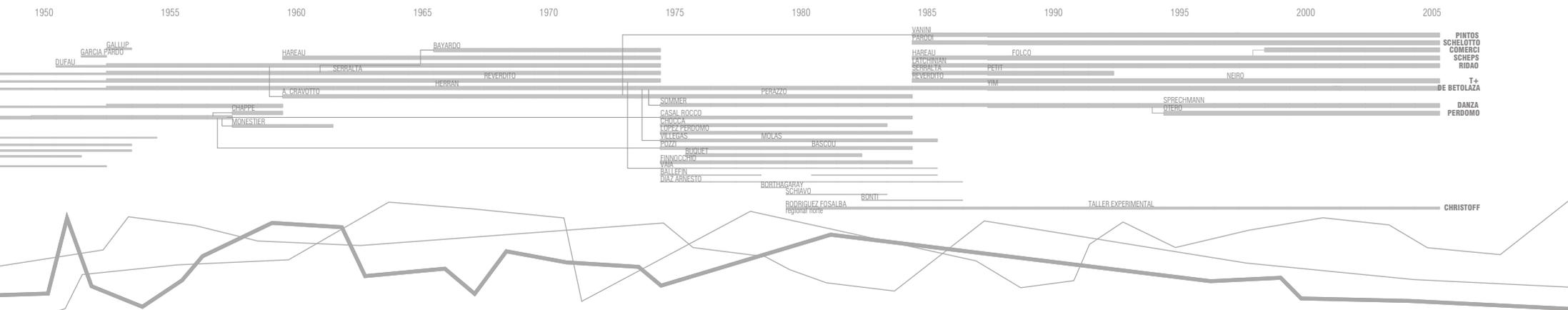
CEDA, 1950

«Con sentido social»

(...) La Universidad deberá, al tiempo que operar un verdadero Servicio Social de Arquitectura, amparar al joven post-graduado dentro de un espíritu social amplio, que permita al mismo tiempo vincular la Facultad a las necesidades y requerimientos de las clases modestas de la sociedad. No con un espíritu de canongía para el post-graduado, sino con un profundo sentido social, al vincular la Facultad, en el proceso de sus creaciones concretas, a las formas vitales de los requerimientos populares (...)



[IMG]: Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura (1952) Portada



**La Universidad y la Sociedad
CEDA, 1950 (continuación)**

dos se preocupan en una u otra forma por el mejoramiento de Nuestra Casa de Estudios.

Es cierto más, que las propias autoridades de nuestra Facultad, comprenden los problemas que anotamos, en su mayor parte.

Pero la formación de una Universidad nueva no se opera en forma sustancial, con buenos propósitos, sino con una comprensión profunda del desarrollo de la sociedad, y del rol que juegan las clases trabajadoras en el progreso del país.

La nueva estructura de la Facultad de Arquitectura ha de tener en cuenta esa fuerza progresista y creadora, si se quiere vitalizar y propender a una formación universitaria con el espíritu que informa la posición estudiantil.

Preconizamos una política de puertas abiertas, no para élites de pseudo-intelectuales, sino para el pueblo, que vivifique dándole sentido humano, creador y armónico a nuestra Casa de Estudios.

Esta Sala que inauguramos hoy, ésta, nuestra Sala, debe abrirse al pueblo, con sus problemas, con sus críticas y soluciones, cual poderoso laboratorio fermental que promueva, aun si se quiere, las más profundas rebeldías frente al caótico panorama de la vida contemporánea.

Esta Sala, que es nuestra Sala, será una Sala del pueblo y para el pueblo. No importa que bajemos a la arena de la lucha desde el plano de la cultura superior que parecería informar el espíritu de la Universidad. Mejor así. Popularizando, comprendiendo, ayudando a comprender, viviendo la realidad, en contacto con ella a través de los hombres que trabajan.

Pero esta Sala es sólo un instrumento que hoy ponemos para la difusión del conocimiento y para el aprendizaje recíproco.

Es necesario organizar un gran Instituto de Extensión

Universitaria, con amplia vinculación en su estructuración y en su manejo de los sectores más progresistas de la sociedad. Es necesario organizar, para propender a la formación técnica, responsable y consciente del universitario, Servicios Docentes Asistenciales, Clínicas de Construcción, ligados a los organismos de operarios, proyectos ya presentados por nuestra delegación a las autoridades de la Facultad. Pero un problema más amplio y más complejo se plantea al universitario en la hora actual.

El ejercicio profesional no es siempre consecuencia de la capacidad, el equilibrio, la responsabilidad ni la ética. Sino que la propia estructura de la sociedad contemporánea, restringe, limita el campo de acción profesional en el marco de las vinculaciones personales.

La Universidad deberá, al tiempo que operar un verdadero Servicio Social de Arquitectura, amparar al joven post-graduado dentro de un espíritu social amplio, que permita al mismo tiempo vincular la Facultad a las realidades concretas y a las necesidades y requerimientos de las clases modestas de la sociedad. No con un espíritu de canongía para el post-graduado, sino con un profundo sentido social, al vincular la facultad, en el proceso de sus creaciones concretas, a las formas vitales de los requerimientos populares.

Nuestro Centro gremial, que nutre su ideología en el esfuerzo constructivo y progresista de los hombres de trabajo, plantea a la conciencia de los universitarios, estas verdades, estas necesidades, estas soluciones transitorias, convencido de que no resuelve con ello el problema hondo y profundo que afecta a la Universidad contemporánea. Porque entiende que la educación solamente se desenvuelve plenamente en una sociedad desprovista de clases y de privilegios, donde no haya ningún prejuicio que alimentar ni ningún interés creado para legitimar.

Pero no obstante, considera como su misión fundamental propender en cada instante al progreso evolutivo de las Instituciones, y en esta actitud, postula como un mandato de pura esencia popular, que ninguna transformación, sea grande o pequeña, puede ser valedera y justa, y más aún puede ser progresista, si no está imbuida de un profundo sentimiento de acercamiento a las clases populares, quienes deben decir, cual mandato, sus profundas necesidades y requerimientos, para conjugar nuestros actos formativos, en función social, de

acuerdo al espíritu que informa la misión fundamental de la Universidad que anteriormente hemos definido.

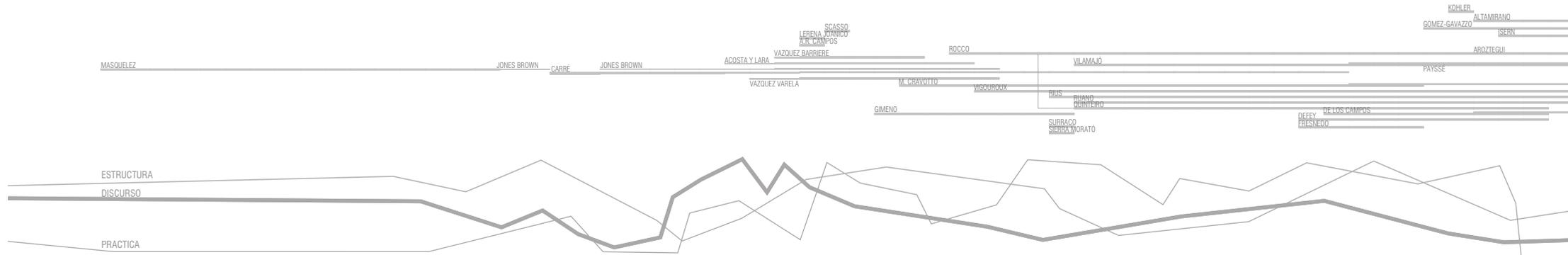
Dejamos estas palabras en vosotros. A muchos os parecerán extrañas. Una de nuestras características, como expresión del movimiento estudiantil es nuestra falta de temor a la aparente soledad.

En 1943 decíamos dirigiéndonos a los trabajadores: "Confiamos en vosotros, y por vosotros, en una sociedad nueva".

En este campo se rompe nuestra aparente soledad, al entroncarse nuestros propósitos con los intereses y necesidades de las fuerzas vivas de la sociedad.

Así cumple su misión un organismo gremial estudiantil.

Montevideo, 4 de diciembre de 1950.



DISCURSO \ASIGNATURA \PROGRAMAS \

Conrado Petit y otros, 1951

«Exigimos seriedad»

El Centro de Estudiantes de Arquitectura, manteniendo firme su deseo de propender por todos los medios posibles al mejoramiento y perfección de la docencia en nuestra Facultad, hace llegar a Usted, y por su intermedio al Consejo Directivo, las siguientes observaciones, con motivo de la programación de Proyectos de Arquitectura y Composición Decorativa, recientemente dados a conocer para el semestre que se inicia.

1º) Reafirma su aspiración de que los cursos de Composición Decorativa I y II semestre, se mantengan dentro de la orientación que últimamente se les había impartido, o sea, considerando este estudio como un complemento de los ya realizados en los cursos de proyectos de arquitectura. Entiende sumamente beneficiosas las experiencias realizadas en ese sentido, que lo serán más aún en la medida en que se pueda romper totalmente con el anacrónico y erróneo concepto en que se basaba la tradicional separación de los cursos de proyecto y composición decorativa, y que todavía subsiste en la mentalidad de algunos de los integrantes de nuestra Casa, y que tan lamentables consecuencias ha arrojado en la preparación arquitectónica del alumnado. Entendemos que nos es necesario especificar en esta nota los fundamentos de nuestra posición, por ser de sobra conocidos por los Sres. Consejeros, además de haber sido ya estampados en diversos documentos, sur-

gidos a raíz del nuevo planteamiento de los estudios en la Facultad.

2º) Extendemos estos mismos conceptos a los cursos de Composición Decorativa III y IV semestre. No puede seguir manteniendo nuestra Facultad, si no quiere convertirse en modelo de errores, ideas falsas y anticuadas, distancia de la realidad y los actuales sistemas docentes, programas como los formulados para este semestre: «El Ballet de Colón» y el «Hall de las Américas». Sin entrar a juzgar los programas en sí, criticables desde numerosísimos puntos de vista, negamos rotundamente la orientación que se le viene dando a los cursos. Decenas de Ballets, Fiestas, Halls y Panteones de Grandes Hombres, rayando en lo ridículo y risible, si no fueran tan penosa realidad, se han programado en estos cursos, configurando ello una lamentable pérdida del escaso tiempo de que se dispone en la Facultad. El estudiantado se niega a seguir perdiendo el tiempo.

Queremos realizar un estudio profundo y serio, íntegro, total, de los temas de arquitectura que se programen en los cursos, y no superficiales picotecs, que se agravan por la deformación conceptual de la esencia arquitectónica. Reiteramos en esta oportunidad, nuestro apoyo al planeamiento a los cursos de Proyecto de Arquitectura y Composición Decorativa que se hace en el Proyecto de Nuevo Plan de Estudios.

3º) Entrando en los programas propuestos pa-

ra los cursos de Proyecto de Arquitectura, queremos especificar: Que es necesario constatar con un sentido de realidad los programas, destacando ubicaciones reales y precisas; una exigencia de atenerse a los problemas que ello plantea sobre orientación, topografía, vientos, red de circulaciones, instalaciones, etcétera, como en el desarrollo de los cursos, impartiendo los conocimientos técnicos necesarios en forma de charlas, cursillos, o asistencia en el taller por las personas más versadas en los temas, requiriendo la colaboración de los especialistas necesarios dentro o fuera de la Facultad. Que es necesario cuidar, y los organismos directivos deben velar por ello buscando los medios de contralor adecuados, que en los programas propuestos al curso no se desvirtúen los conocimientos que sobre teoría de la arquitectura se han impartido al alumnado en las clases respectivas. Esto se revela reiteradamente en los programas que sirven de base a los cursos de proyecto. Falta de datos, errores en los mismos; desacuerdo entre las exigencias del programa y lo que la teoría general de ese programa de arquitectura indica. Se revela mayormente esto en los temas de carácter especializado, donde se ve con evidencia la falta de asesoramiento técnico fundamental en la coordinación entre los distintos temas propuestos para el mismo o los distintos años, repitiéndose temas, o faltando otros temas de imprescindible necesidad. Exigimos por tanto, seriedad y mesurado es-

tudio en el planteamiento de los temas. Complementario con ello, y con la misma finalidad, proponemos que se requiera la entrega, junto con el proyecto, de una pequeña memoria descriptiva, cuya complejidad estará en función del grado de adelanto de los cursos, en su relación con los de construcción; y esto tanto para los proyectos de Arquitectura, como para los de Composición Decorativa I a IV semestre. Además es necesario que se exija la entrega de una breve tesis donde el alumno desarrolle los lineamientos generales de su teoría y conceptos sobre el tema que ha plasmado en el proyecto.

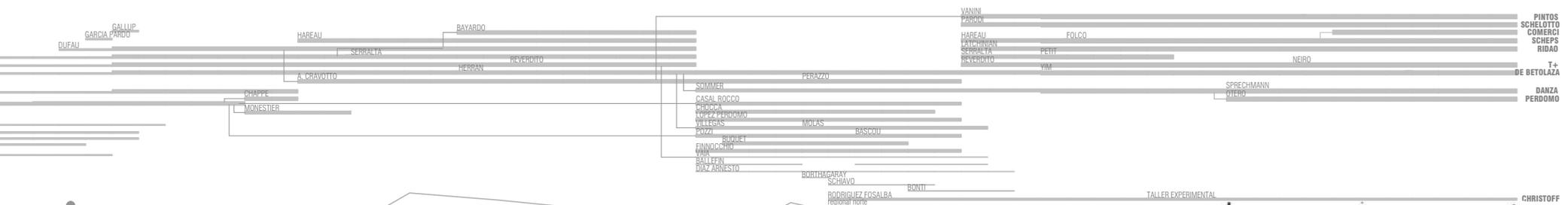
Concretando, el estudiantado quiere realizar estudios sobre bases reales y concretas, realidades extraídas de nuestro medio social y físico. Estudios en profundidad y no en extensión. Basta de manchas y pinturas sin ningún contenido, y sí análisis, investigación, desarrollo de una capacidad creadora sobre bases reales y serias.

Este problema que planteamos no es de ahora, pero entendemos que no es posible seguir dilatando poner en práctica de soluciones por todos conocidas.

Para las actuales circunstancias, resumiendo, solicitamos al Consejo Directivo:

1º) Mantener en los cursos de Composición Decorativa, I y II semestre, la orientación que se le había impuesto últimamente, ajustándola a los conceptos vertidos en esta exposición.

1950 1955 1960 1965 1970 1975 1980 1985 1990 1995 2000 2005



Carta del CEDA al Decano
 Conrado Petit, 1951
 Archivo de Facultad de Arquitectura
 FARQ | UdelaR

2°) Reformar en igual sentido los cursos de Composición Decorativa III y IV semestre.

3°) Ajustar y rever los programas impuestos a los cursos de Proyectos de Arquitectura, dándoles el máximo de precisión dentro de los lineamientos estipulados en esta nota.

4°) Que el último proyecto del curso de 2° Año, «Un Granero», sea sustituido por un tema de vivienda, que no se ha planteado en todo el año, no entrando a fundamentar este pedido, por ser obvio hacerlo.

5°) Transitoriamente, suspender la entrega de esquicios y la iniciación de los trabajos, hasta tanto no se realice lo anteriormente solicitado.

Sin otro particular, saludamos al Sr. Decano y a los Sres. Consejeros.

Conrado Petit Rucker y otros

PROSIGUE LA HUELGA EN LA FAC. DE ARQUITECTURA

En oportunidad hemos informado de la realización de una huelga por tiempo indeterminado entre el estudiantado de la Facultad de Arquitectura, quienes propugnan la implantación de un nuevo plan de estudios. Dicha huelga afecta en forma total los cursos y exámenes.

La dirección del movimiento ha mantenido conversaciones con el Decano del Instituto, a quien se le informó verbalmente de la existencia del conflicto, así como de las causas que lo motivaron. El Arq. Vigoureux manifestó su apoyo en general al proyecto del nuevo plan y el firme propósito de lograr su aprobación por el Consejo. Informo además que había citado al Consejo Directivo para mañana martes a las 18 y 30, a fin de tratar la nota estudiantil y la situación actual por que atraviesa la Facultad.

En el Interín el Comité de Huelga del Centro de Estudiantes de Arquitectura viene adoptando las disposiciones del caso para obtener total satisfacción de los reclamos del estudiantado, particularmente en lo que tiene que ver con la reforma del mencionado plan de estudio.

[IMG]: Información periodística referente a la huelga estudiantil (1951)

[IMG]: Carta del Centro de Estudiantes de Arquitectura al Consejo de la Facultad (1951)



Declaráronse en Huelga General Estudiantes de la F. de Arquitectura SUS MOTIVOS

FUIMOS visitados anoche por un grupo de estudiantes de Arquitectura, los que nos expresaron, en nombre de la asamblea general, que ésta resolvió por unanimidad la huelga general por tiempo indeterminado, de cursos y exámenes, a partir de ayer sábado, y nos formularon las siguientes manifestaciones:

“Se inicia con este movimiento una nueva etapa de lucha por una nueva Facultad de Arquitectura. Un anacrónico plan de estudios, una indecisa e incongruente acción del Consejo Directivo, determinan este conflicto buscando plasmar en una realidad inmediata las aspiraciones estudiantiles de darle un sentido nuevo y contemporáneo a los estudios en la Facultad, de vincular todo el esfuerzo constructivo del estudiantado con las necesidades populares, dándole un sentido real a la enseñanza, un sentido más profundo y serio.

“Desde hace más de 10 años el estudiantado ha venido luchando por transformar el Plan de Estudios de la Facultad. Las distintas etapas del proceso dilataron en forma repetida la realización de una justa estructura de la formación del arquitecto; hoy, el estudiantado reacciona frente a la impotencia de un Consejo Directivo y a la reaccionaria postura de la mayoría del cuerpo docente que traba el desarrollo evolutivo de la Facultad.

“Basta de abstracciones, de teologismos, de superficiales estudios. Queremos una Facultad que nos vincule con la realidad misma, humanizando nuestro sentido creador, al entroncarse con los problemas y con el hombre de nuestro pueblo; queremos una nueva Facultad para dar arquitectos en función de los requerimientos sociales, de acuerdo a los adelantos de la época, lejos del tradiciona-

Plan 52

asignaturas
siguientes
ser firmado

del propio
delegado

(Segunda etapa escolar 1951)
-primer trabajo-

Declaráronse en Huelga General los Estudiantes de la F. de Arquitectura

PROSIGUE LA HUELGA EN LA FAC. DE ARQUITECTURA

SUS MOTIVOS
FUIMOS visitados anoche por un grupo de estudiantes de Arquitectura, los que nos expresaron, en nombre de la asamblea general, que ésta resolvía por unanimidad la huelga general por tiempos indeterminados de cursos y exámenes, a partir de ayer sábado, y nos formularon las siguientes manifestaciones:
"Se inicia con este movimiento una nueva etapa de lucha por una nueva Facultad de Arquitectura. Un anacrónico plan de estudio, una indecisa e incongruente acción del Consejo Directivo, y la prolongación de este conflicto ocasionando perjuicio a los aspirantes estudiantiles de un sentido nuevo y contemporáneo a los estudios en la Facultad, vincular todo el esfuerzo constructivo del estudiantado con las aspiraciones populares.
"Desde hace más de 10 años el estudiantado ha sentido la necesidad de la Facultad. Los días del proceso de formación se repitieron en la formación del arquitecto, hoy a la imitación reaccionaria y conservadora de un Consejo Directivo y a la reaccionaria docente que mayoría del cuerpo docente de la Facultad. Los días del proceso de formación se repitieron en la formación del arquitecto, hoy a la imitación reaccionaria y conservadora de un Consejo Directivo y a la reaccionaria docente que mayoría del cuerpo docente de la Facultad. Los días del proceso de formación se repitieron en la formación del arquitecto, hoy a la imitación reaccionaria y conservadora de un Consejo Directivo y a la reaccionaria docente que mayoría del cuerpo docente de la Facultad.

En oportunidad hemos informado de la realización de una Huelga por tiempo indeterminado entre el estudiantado de la Facultad de Arquitectura, quienes propugnan la implantación de un nuevo plan de estudios. Dicha huelga afecta en forma total los cursos y exámenes.

La dirección del movimiento ha mantenido conversaciones con el Decano del Instituto, a quien se le informó verbalmente de la existencia del conflicto, así como de las causas que lo motivaron. El Arq. Vigoroux manifestó su apoyo en general al proyecto del nuevo plan de estudio, pero no se firmó el propósito de lograr su aprobación por el Consejo. Informamos que había citado al Consejo Directivo para mañana martes a las 18 y 30, a fin de tratar la nota estudiantil y la situación actual por la atraviesa la Facultad.

En el Interim el Comité de Huelga del Centro de Estudios de Arquitectura viene adoptando las disposiciones del caso por la total satisfacción de los reclamos del estudiantado, particularmente lo que tiene que ver con la reforma del mencionado plan de estudios.

C. E. D. A.

ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA

"Basis de un programa de estudios de superación estudiantil que nos permita, con la realidad creadora de la época, dar el curso de la arquitectura, con el hombre de hoy, en un mundo que se renueva y se renueva, de acuerdo con los principios de la tradición y el progreso. Una gran efervescencia había en los locales de la Facultad de Arquitectura, cuando se declaró la huelga general. Hasta altas horas de la madrugada se desarrolló gran actividad por parte del Comité de Huelga, manifestando un enorme interés y un gran entusiasmo para persistir en su esfuerzo por conquistar una nueva orientación para la Facultad de Arquitectura. La asamblea se declaró en sesión permanente y el Centro de Estudiantes continúa tomando medidas y detalles para la conducción de la huelga.

EXPOSICIÓN DE ARQUITECTURA DEL C. E. D. A. (Segunda etapa escolar 1951) -primer trabajo-

En una sala del Edificio del Departamento de Estudios, un grupo de estudiantes de Arquitectura, entre otros, han iniciado un trabajo de exposición sobre "El arte de la arquitectura". Se trata de una exposición de arte al aire libre, en un espacio que utilizará el espacio de la sala de exposiciones, con frente a las plantas de los edificios de la Facultad de Arquitectura. Se trata de una exposición de arte al aire libre, en un espacio que utilizará el espacio de la sala de exposiciones, con frente a las plantas de los edificios de la Facultad de Arquitectura. Se trata de una exposición de arte al aire libre, en un espacio que utilizará el espacio de la sala de exposiciones, con frente a las plantas de los edificios de la Facultad de Arquitectura.

Entrar de la exposición: 15 de agosto
" " proyecto: 15 de Setiembre

NOTA: Los planes de entrega serán absolutamente impositivos.

NO CLUB

CED A 1952

revista de la facultad de arquitectura de la universidad



Concretando, el estudiantado quiere realizar estudios sobre bases reales y concretas, realidades extrañas de nuestro medio social y físico. Estudios en profundidad y no en extensión. Hasta de manchas y pinturas sin ningún con-

Plan 52

Fuimos visitados anoche por un grupo de estudiantes de Arquitectura, los que nos expresaron, en nombre de la asamblea general, que ésta resolvió por unanimidad la huelga general por tiempo indeterminado, de cursos y exámenes, a partir de ayer sábado, y nos formularon las siguientes manifestaciones:

“Se inicia con este movimiento una nueva etapa de lucha por una nueva Facultad de Arquitectura. Un anacrónico plan de estudios, una indecisa e incongruente acción del Consejo Directivo, determinan este conflicto buscando plasmar en una realidad inmediata las aspiraciones estudiantiles de darle un sentido nuevo y contemporáneo a los estudios en la Facultad, de vincular todo el esfuerzo constructivo del estudiantado con las necesidades populares, dándole un sentido real a la enseñanza, un sentido más profundo y serio.

“Desde hace más de diez años el estudiantado ha venido luchando por transformar el Plan de Estudios de la Facultad. Las distintas etapas del proceso dilataron en forma repetida la realización de una justa estructura de la formación del arquitecto; hoy el estudiantado reacciona frente a la impotencia de un Consejo Directivo y a la reaccionaria postura de la mayoría del cuerpo docente que traba el desarrollo evolutivo de la Facultad.

“Basta de abstracciones, de teoricismos, de superficiales estudios. Queremos una Facultad que nos vincule con la realidad misma, humanizando nuestro sentido creador, al entroncarse con

los problemas y con el hombre de nuestro pueblo; queremos una nueva Facultad para dar arquitectos en función de los requerimientos sociales, de acuerdo a los adelantos de la época, lejos del tradicionalismo negativo y deshumanizado.”

Una gran efervescencia había en los locales de la Facultad de Arquitectura, cuando se declaró en huelga general. Hasta altas horas de la madrugada se desarrolló gran actividad por parte del Comité de Huelga, notándose en todo el estudiantado un enorme interés por la conducción del movimiento y un gran entusiasmo para persistir sus esfuerzos por conquistar una nueva orientación para la Facultad de Arquitectura.

La huelga general de 1951, sus motivos

Recorte de prensa, 1951

FARQ / UdelaR

En oportunidad hemos informado de la realización de una huelga por tiempo indeterminado entre el estudiantado de la Facultad de Arquitectura, quienes propugnan la implantación de un nuevo plan de estudios. Dicha huelga afecta en forma total los cursos y exámenes.

La dirección del movimiento ha mantenido conversaciones con el Decano del instituto, a quien se le informó verbalmente de la existencia del conflicto, así como las causas que lo motivaron. El Arq. Vigouroux manifestó su apoyo en general al proyecto del nuevo plan y el firme propósito de lograr su aprobación por el Consejo. Informó además que había citado al Consejo Directivo para mañana martes a las 18 y 30, a fin de tratar la nota estudiantil y la situación actual por que atraviesa la Facultad.

En el interín el Comité de Huelga del Centro de Estudiantes de Arquitectura viene adoptando las disposiciones del caso para obtener total satisfacción de los reclamos del estudiantado, particularmente en lo que tiene que ver con la reforma del mencionado plan de estudios.

Prosigue la huelga general en la Facultad de Arquitectura

Recorte de prensa, 1951
FARQ / UdelaR

Plan 52

(...) Los que vacilan, los que dudan, no pueden dirigir. Para orientar la enseñanza de la Facultad de Arquitectura es necesario estar orientado y definirse expresamente.

Parecerá a los ojos de muchos, la actitud estudiantil postura de rebeldía impaciente; tenemos la impaciencia de quien no quiere perder su tiempo; tenemos la impaciencia del que se sabe en las próximas instancias requerido por los cinturones de miseria de los rancheríos; tenemos la impaciencia que nos da la responsabilidad que asumimos por nuestro influjo en una situación que contradice los más elementales propósitos de una Facultad.

(...) El movimiento estudiantil ha sido acompañado hasta aquí, y lo será en lo inmediato, por aliados del sector profesional y del sector docente, en base, no a pactos o concesiones, sino a plena coincidencia de objetivos concretos. Los que no sean capaces de identificarse plenamente con nuestra lucha, quedarán de lado.

(...) Nos corresponde hoy sanear y preparar el Cuerpo Docente de la Facultad, para que el plan tenga el elemento humano que le sirva eficientemente, tanto desde el punto de vista técnico como ético. Al respecto coincidimos con el Sr. Decano cuando dice:

“Esa experiencia no será solamente la del rendimiento como docente, sino que también involucrará la correspondiente al plano de las responsabilidades éticas y morales, debiendo comprender que la dignidad de la función que realiza así lo exige”.

Estése pues alerta: En nuestra casa no caben los tartufos, mercenarios de la arquitectura. Aún están a tiempo de irse. Llegará el momento en que serán expulsados. Que ellos decidan su propia suerte.

Precisamente, ante la renovación de autoridades en el C.D., estamos enfrentados a una de las oportunidades que buscan y buscarán en adelante los enemigos de nuestra causa.

Por eso, compañeros, es necesario estar alertas, atentos, vigilantes, dispuestos para la acción.- La reacción no está muerta, simplemente se ha replegado y vive en aquellas voces que faltan en el Claustro, prefiriendo sustituir la discusión pública frente a los estudiantes agremiados, por la conversación “paternal y amigable” con sus alumnos en el taller, donde se puede con menos riesgo y mayor efectividad deslizar conceptos y comentarios que implican un persistente sabotaje a la nueva ruta emprendida. Sus esperanzas están en que de alguna manera, toda nuestra experiencia fracase y todo lo que fue aprobado en el Claustro y en el Consejo Directivo sea desviado con el tiempo, con la vida diaria de la Facultad, hacia algo muy parecido al ambiente en que tan fácil y cómodamente se desenvolvían.

Las elecciones a que nos vemos enfrentados nos dan la pauta clara y precisa de los que venimos diciendo: hay candidatos traídos por la mano por los antiplanistas.

Nos enfrentamos a la necesidad de eliminar a algunos de ellos de los cuadros de la Facultad, y a

controlar severamente el ingreso a la docencia.

La renovación del cuerpo de profesores había de darse sobre la base de una elevada capacitación, de una clara y definida posición frente a los problemas de la arquitectura y de la sociedad en general, de una actitud intachable, en suma, de una identidad absoluta con los conceptos inspiradores del Plan.

Memorandum del comité de emergencia del CEDA

Archivo de Facultad, 1953
FARQ / UdelaR

La arquitectura es un arte vital: no es desahogo, ni pasatiempo, ni capricho. Si bien está condicionada en parte por el temperamento, como toda otra actividad humana, el estímulo que pone en marcha la creación es exterior. Debe responder con alta precisión a las necesidades de la comunidad; debe ambientar e interpretar relaciones sociales; debe contribuir a resolver problemas que sólo en su ámbito pueden ser resueltos.

Arquitectura es un proceso de expresión plástica de la vida social. La arquitectura no es acción emotiva individual de un arquitecto-artista. (...)

Al desligarse (la arquitectura) de la sociedad respectiva, se convierte en superchería carente de contenido y en juguete snobista. (...)

El arquitecto es (...) un organizador; un organizador de especialistas, pero él mismo no es especialista.

[Nota]: este número de la Revista CEDA incluye también un artículo de S. Giedion y la Carta de Atenas.

Creo que la Facultad, cuando abandonó toda aquella enseñanza previa basada en el procedimiento de la École de Beaux-Arts, lo hizo básicamente en el plano de los contenidos, en el plano de las formas de aprendizaje no se cambió demasiado: las formas de aprendizaje eran las mismas, hasta los términos que se empleaban.

Plan de Estudios, Exposición de motivos
Archivo de facultad, 1952
FARQ / UdelaR

La formación del arquitecto,
Hannes Meyer
Revista del Ceda nro 17, 1946
FARQ / UdelaR

Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
Testimonio Juan Carlos Vanini, 1999
FARQ | UdelaR

Plan 52

“(...) me enteré de la resolución de declararse en estado de huelga general estudiantil, aduciendo entre otras cosas, como razón, “la violación del plan de estudios” por parte del Consejo Directivo de la Facultad al reelegirme como profesor (de proyectos de Arquitectura 4° y 5°) y diciéndose además esto: “activando la lucha por los postulados esenciales del plan de estudios y de saneamiento del profesorado (...)”

“(...) decidí ante los hechos mencionados, solicitar el 2 de febrero una licencia según se estila, para activar personalmente la tramitación de mi jubilación(...)”

“(...) El Consejo Directivo de Facultad, en sesión de ayer, resolvió aceptar la renuncia presentada por el Sr. Arq. Don Mauricio Cravotto, de los cargos de Director del Instituto de Urbanismo, Profesor Titular de Arquitectura 5° año.”

Renuncia del Arquitecto Mauricio Cravotto
Archivo de Facultad, 1953
FARQ | UdelaR

En el año 52 se instala en la Facultad el famoso Plan, en una época muy fermental y en cierto modo poco propicia en la medida en que aquí la gente de mayor claridad mental veía lo que iba a suceder pero el pueblo aún no lo notaba.

El plan recogía las enseñanzas de la Reforma Universitaria de Córdoba y para mí tenía dos elementos fundamentales: en primer lugar, la conceptualización de la arquitectura como un hecho social, es decir, de alto contenido social; en segundo lugar, la asignación de una gran importancia a las asignaturas técnicas, que hasta entonces habían estado totalmente relegadas.

En mi opinión, ese asunto de la honda raíz social de la arquitectura llevó a plantear toda una serie de exageraciones con respecto a la incidencia de la Facultad en la vida nacional. Yo creo que la Facultad, frente a la imposibilidad de modificar una realidad que se regía por otras determinantes, se fue internando en esa especie de juego o simulacro, que fue justamente lo que justificó esa anécdota en la que Dufau se dirigió a una asamblea de docentes que funcionaba en un taller en planta baja y les dijo: “Señores docentes, les advierto que vienen las fuerzas conjuntas hacia la facultad, ahora empiecen a afilar la gillette”.

Todo se hacía en función de una supuesta realidad con la cual se fue perdiendo paulatinamente todo vínculo, y hay pruebas que son fundamentales. Una vez le dije a Gómez Gavazzo, con todo el dolor de mi alma: “mire, Gómez Gavazzo, lo que usted está escribiendo no lo entiende nadie”, ¿por

qué? Porque se vivía en un mundo totalmente ajeno, se hablaba de una universidad popular y el lenguaje no era popular, era un contrasentido tremendo, y lo más grave es que esto distorsionó totalmente el sentido de la enseñanza. Había que hablar del Team 10, de Le Corbusier, de Candillis, del Brutalismo, había que hablar de cosas genéricas o, si no, afilar las gilletes para enfrentar a las Fuerzas Conjuntas.

Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
Testimonio Nelson Bayardo, 1999
FARQ | UdelaR

“La Facultad de Arquitectura, al modificar su actual régimen de estudios, se propone una finalidad mucho más amplia que la de la mera reforma del ordenamiento y programación de las asignaturas que lo integran. Su propósito básico es dar al nuevo Plan un contenido de índole social trascendente, que lleve a la formación de profesionales compenetrados de la necesidad de poner sus conocimientos o técnicas al servicio de una progresista evolución del medio en que actúan. No se trata solo de reformar procedimientos, sino de crear nuevos conceptos esenciales.

(...) El nuevo Plan de Estudios tiende a una más moderna y profunda concepción de la Universidad. Esta ha de ser un organismo en el cual tanto las actividades docentes como las de investigación y las de producción intensificadas, tiendan a un mejoramiento progresista del medio.

(...) El clima problemático de la revolución maquinista incide de modo directo sobre valores sociales, que a la arquitectura atañe resolver (...)

(...) La lucha por una nueva sociedad exige una arquitectura renovadora en el concepto. Las nuevas formas son su consecuencia lógica (...)

(...) La arquitectura es un arte vital: no es desahogo, ni pasatiempo, ni capricho. Si bien está condicionada en parte por el temperamento, como toda otra actividad humana, el estímulo que pone en marcha la creación es exterior. Debe responder con alta precisión a las necesidades de la comunidad; debe ambientar e interpretar relaciones sociales; debe contribuir a resolver problemas que

sólo en su ámbito pueden ser resueltos.

(...) Para una nueva arquitectura, una nueva enseñanza. Los procedimientos de las academias, conducentes a una arquitectura puramente formalista, deben considerarse caducos. La honda raíz social de la arquitectura exige que la enseñanza se oriente a proporcionar al profesional un serio dominio de su técnica, una certera concepción de su arte, y una desarrollada capacidad creadora: pero sobre todo, ineludiblemente, el más profundo conocimiento del medio y sus problemas, y una conciencia clara de los objetivos hacia los cuales debe tender la sociedad.

La arquitectura tiene una indudable función social en el medio; por eso la misión de una Facultad como la nuestra, ha de ser necesariamente la de “enseñar a aprender y aprender a enseñar.” En consecuencia, el nuevo Plan de Estudios tiende fundamentalmente a proporcionar métodos y no soluciones, ya que sólo con ellos es posible satisfacer el permanente estado de inquietud renovadora en que vive la sociedad actual.

Se pretende hacer del estudiante un elemento activo dentro de la sociedad, compenetrado de sus necesidades y posibilidades (...)

Un estudiante integrado al medio y activo, puede y debe transformarse en un permanente suscitador de problemas, que encontrarán soluciones o planteos eficaces en las aulas, por obra de la labor de la cátedra, entendida como un complejo de estudiantes y profesores (...)

(...) El Taller de Proyectos tal como lo concibe

el nuevo Plan, es una institución con claro criterio orientador. No se niega la existencia de diversos procedimientos; se rechaza la suplantación de los conceptos por los procedimientos. Se pretende eliminar la lucha infecunda y sustituirla por una labor hondamente constructiva, sin la interferencia perturbadora que provocan la competencia de las distintas corrientes arquitectónicas, con su secuela de transacciones desorientadoras.”

Plan 52

... “La Universidad deberá, al tiempo que operar un verdadero Servicio Social de Arquitectura, amparar al joven post-graduado dentro de un espíritu social amplio, que permita al mismo tiempo vincular la Facultad a las necesidades y requerimientos de las clases modestas de la sociedad. No con un espíritu de canongía para el post-graduado, sino con un profundo sentido social, al vincular la Facultad, en el proceso de sus creaciones concretas, a las formas vitales de los requerimientos populares.”

Universidad y Sociedad
Revista del CEDA nro 21, 1952
FARQ | UdelAR

La grille de urbanismo

“(…) Hoy constituye un útil imprescindible para el planeamiento. ¿Para el planeamiento territorial o físico? ¡NO! para el planeamiento integral; porque la grille no está constituida por una sola “entrada”: por las funciones ya mencionadas, sino que hay una segunda, que le da entrada a todas las técnicas que intervienen en el desarrollo de la Comunidad. Todas ellas convenientemente dispuestas a un mismo nivel. El medio Social, Económico, Físico, etc., sin prevalencias, que nos indica la no existencia de un planeamiento Económico, Social o Físico, separados.

Nos orienta, en el sentido de que el planeamiento es un proceso único, donde se integra el conocimiento para el logro del bienestar de la Comunidad...

(…) La nueva Facultad, la Facultad que salió de la academia para volcarse al medio, nació bajo el signo de la integración, porque el plan se gestó, se basó en la grille de Le Corbusier.

En efecto; en el año 1949, Gómez Gavazzo, el gestor principal, el padre de la nueva Facultad, lo encontraba realizando los estudios sobre la grille (recién publicada en Montevideo), estudios que condujeron a modificaciones y ampliaciones importantísimas sobre la misma, y que determinaron posteriormente la creación de la Simbología Urbanística.

En 1950, se realizaron y terminaron los estudios, dirigidos por Gómez Gavazzo, del nuevo plan, y el mismo serviría de bandera para la lucha

que culminó en 1952, con su aprobación definitiva, por el Consejo de Facultad.

Nuestro Plan nació así, a la luz de las investigaciones de la grille bajo el signo de la integración.

Y hoy, luego de quince años de modificada la grille por el ITU y de haberse cumplido una larga experiencia del Plan de Estudios, se vuelve a reproducir un hecho histórico similar: el ITU se dispone a ajustar la grille, que ha sido superada. Ya no sirve más como está. Y también nuestro Plan de Estudios, debe ser modificado, ajustado. Pero ¡cuidado!

La grille y el Plan serán modificados bajo el signo fundamental de integración.

La Facultad necesita en esta emergencia, muchos espíritus como el de Le Corbusier: que respondan a INTEGRACIÓN y PROPORCIÓN.”

Le Corbusier: primer arquitecto de comunidades
Justino Serralla
Revista del CEDA nro 29, 1965
FARQ | UdelAR

El modulator

(...) “Desde el punto de vista docente, en la formación del profesional arquitecto, me parece una herramienta fundamental. El solo hecho de utilizarlo trae consigo la presencia permanente, nada menos que del hombre y la proporción, los dos factores fundamentales de la composición arquitectónica.

Repito, que sólo un esfuerzo continuado y prolongado, en el uso del Modulator, puede aportar las facilidades que menciono. Muchas críticas se han vertido, sobre este útil, pero siempre he podido comprobar que las mismas provienen de un desconocimiento dado por la falta de uso. La más corriente de las críticas consiste en las supuestas limitaciones en relación a algo, que es muy poco común: el sentido de proporción, propio de cada usuario.

Esto no es así, ya que las combinaciones por adición y sustracción de los “módulos”, dan una infinita gama de valores; precisamente, en la auto-limitación que cada usuario le “conceda” realizar a la herramienta, lleva, diría yo, a la precisión, al ajuste de su propio y real sentido de “ver” la proporción. Es un ejercicio apasionante, que aporta orden en las ideas y que sólo requiere un poco de humildad para dejarse someter (un año por lo menos). El Modulator sustituye así para siempre al escalímetro. Dejamos el metro para el tendero, que sirve para medir lo que quiere el cliente y adoptamos el Modulator que es la herramienta justa, creada para hacer arquitectura. El Modulator fue descu-

bierto, no inventado, nacido espontáneamente, diría agónicamente, en la mente de Le Corbusier, luego de años y años de gestación en el esfuerzo cotidiano en la busca de la precisión, en la proporción, y el tamaño de los espacios para el hombre”(...)

Le Corbusier: primer arquitecto de comunidades
Justino Serralta
Revista del CEDA nro 29, 1965
FARQ | UdelaR

Sobre los estudiantes:

(...) “Muchos de ellos no han superado la etapa de comprensión de que la enseñanza activa implica el aporte total y sin tasa de su interés, su curiosidad y su trabajo, que cada materia del Plan es coherente con las otras y que cada problema debe ser estudiado a fondo; que cada solución arquitectónica debe ser la expresión fiel de todo un concepto y no algo banal que exprese formas más o menos bellas pero sin contenido humano trascendente. Estos y otros problemas afectan a la mayoría del estudiantado... debe producirse en varios sectores, tanto estudiantiles como de profesores una evolución hacia un mayor sentido de cooperación y comprensión del problema más aún en este momento importante que vive, no solo la Facultad, sino la Universidad entera.”

Sobre el nuevo Plan de Estudios
Alfredo Altamirano
Revista del CEDA nro 21, 1952
FARQ | UdelaR

Plan 52

(...) *“Necesitamos docentes que, en primer término, por su actuación profesional puedan inspirar en el estudiantado el sentido ético, de nuevo contenido y arraigado en lo social, que se trasunta del plan de estudios. Necesitamos docentes que, por su vocación e inquietudes, promuevan la actividad fructífera de los institutos, que son los pilares en que se apoya el plan actual. Necesitamos docentes que comprendan el plan y que sean capaces de interpretarlo y de desarrollarlo. En una materia determinada la nómina de conocimientos a impartir puede permanecer incambiada. Pero el plan exige una modalidad diferente, en la forma de suministrarlos, en su graduación, en su orden. Los docentes están obligados a proponer los programas en base a esas directivas. La omisión por incomprensión, por incapacidad o por cualquier otro motivo, no puede ser tolerada. Los docentes deben comprender que el nuevo plan no se elaboró en balde, que los nuevos moldes son distintos a aquellos en los que fueron formados y que sólo superando sus hábitos docentes y su propia formación podrán contribuir al éxito del plan de estudios. Quienes no estén en condiciones de penetrar el sentido, la orientación y los fines del plan actual ya han cumplido con su misión docente, quizá brillante, en la hora que les correspondió hacerlo.”*

Sobre el nuevo Plan de Estudios

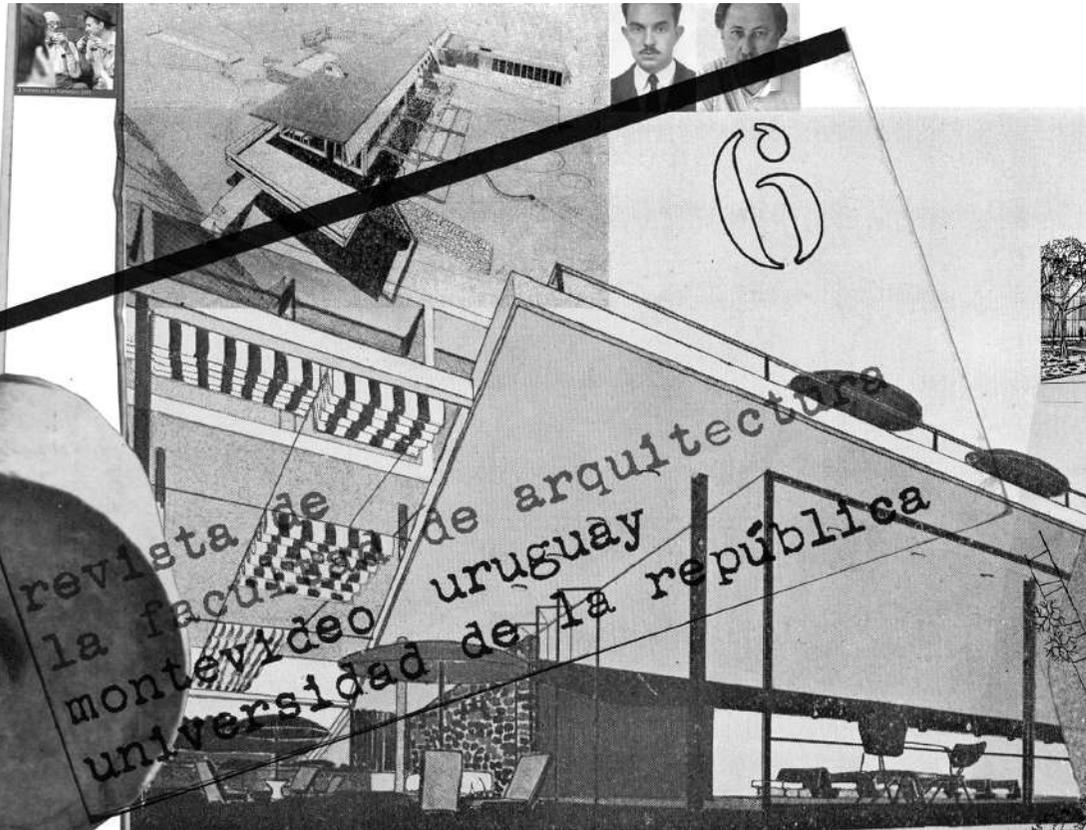
Alfredo Altamirano

Revista del CEDA nro 21, 1952

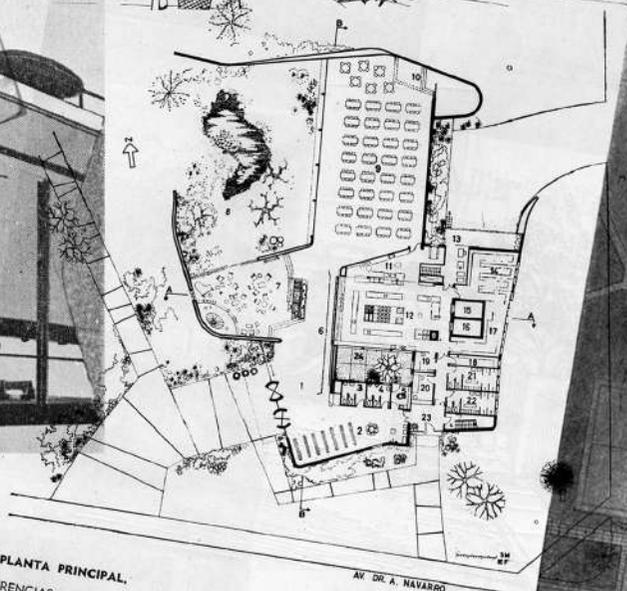
FARQ | UdeLaR

EN
RA

huelga
de Ar-
quitectos.
con el
sisten-
ta. Al-
de-
a los

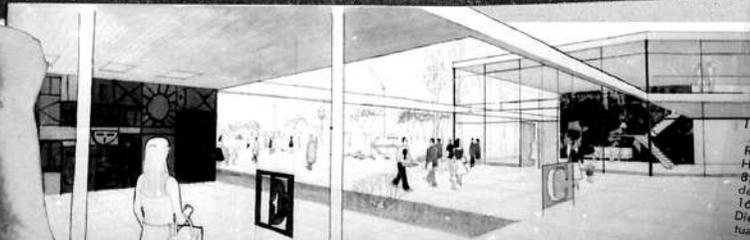


revista de
la facultad de arquitectura
montevideo uruguay
universidad de la república



1. PLANTA PRINCIPAL.
REFERENCIAS: 1. Vestibulo, 2. Guardarropa, 3 y 4. SS.
HH., 5. Peluqueria, 6. Barra de autoservicio, 7. Estar,
8. Jardín, 9. Comedor, 10. Estrado, 11. Zona de lavado
de cocina, 12. Cocina, 13. Andén, 14. Despensa, 15. y
16. Cámaras frigoríficas, 17. Despensa, 18. Despensa, 19.
Dietista, 20. Administración, 21. 22. SS. HH. y ves-
tuario personal, 23. Vestibulo, 24. Falso.

AV. DR. A. NAVARRO

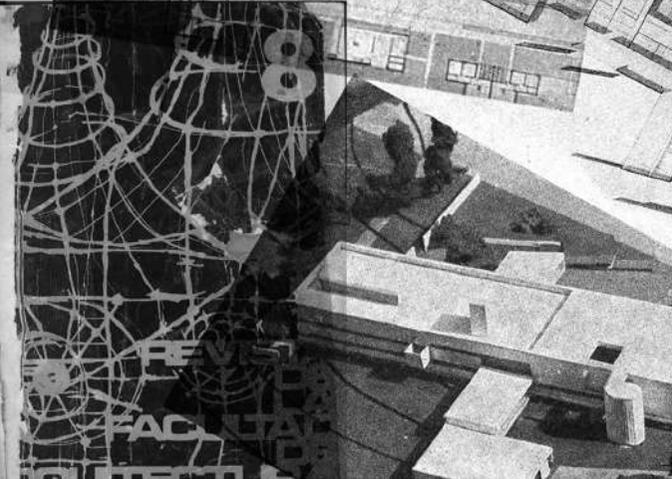


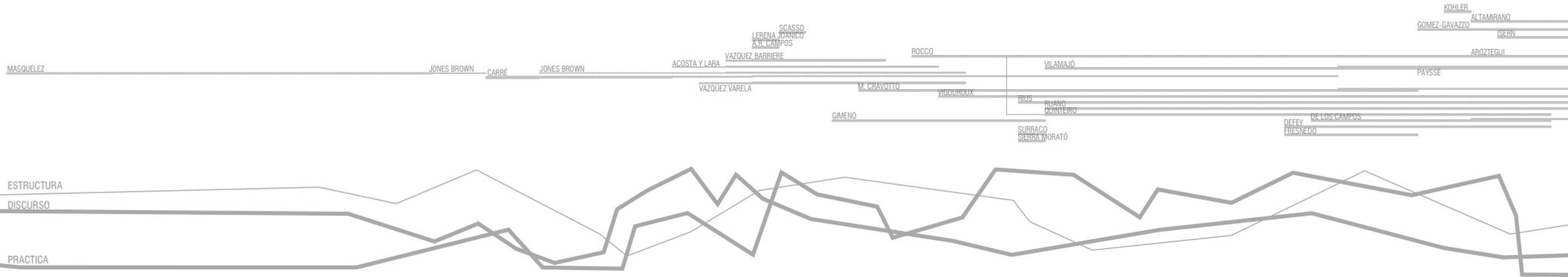
52

A



revista de
la facultad de arquitectura
montevideo uruguay





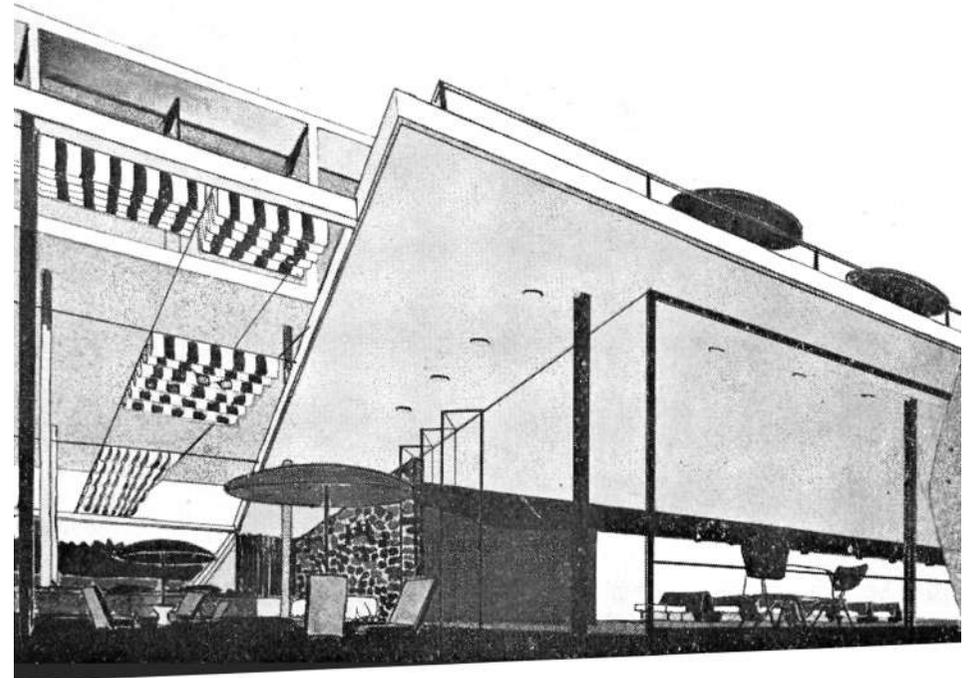
PRACTICA:\ESQUICIOS\
 Comisión de Programa, 1952
No al esquicio

La Comisión de Programas, en mayoría, considera necesaria la supresión total de los esquicios de proyecto de arquitectura, en virtud de las siguientes razones:

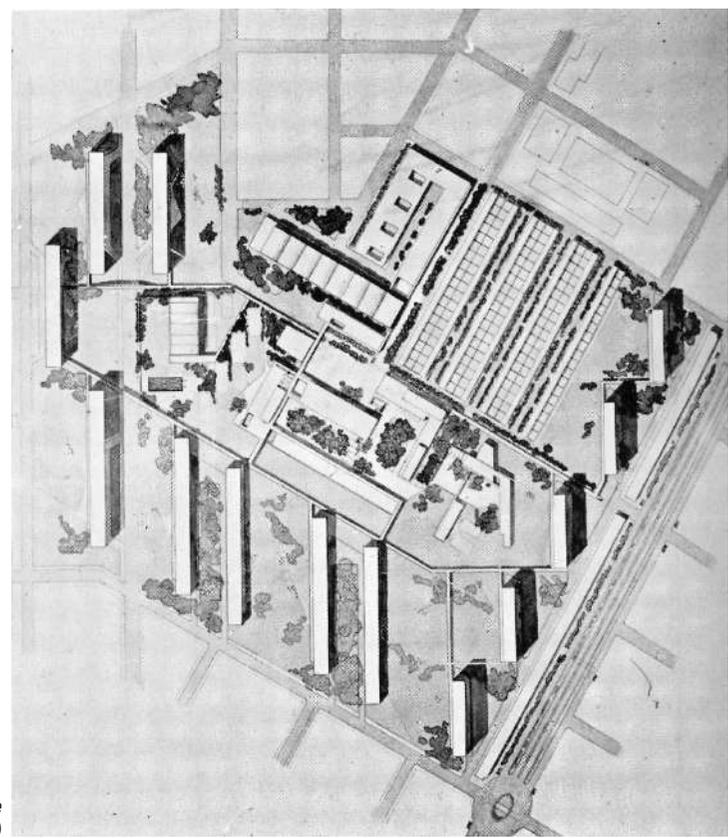
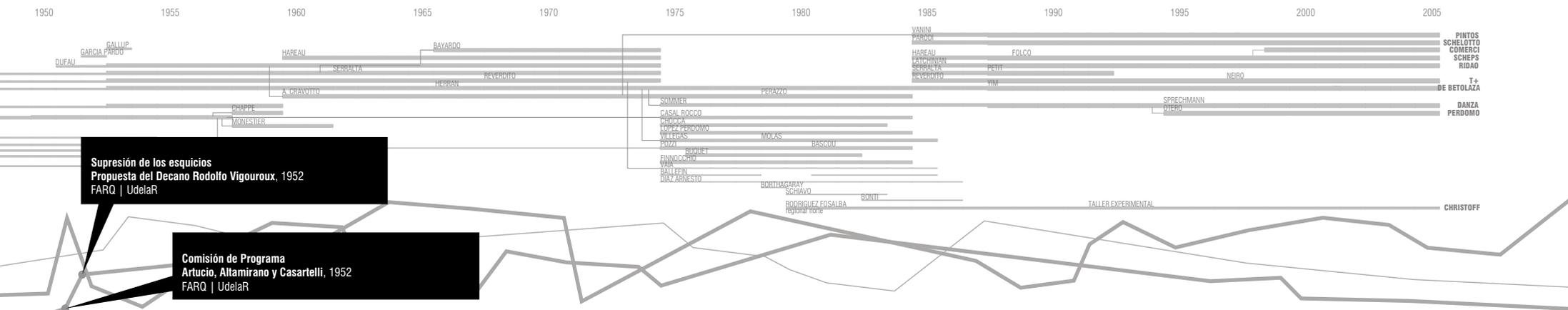
1. *Que la experiencia de más de treinta años en esta Facultad, ha demostrado que las razones pedagógicas que motivaron este tipo de ejercicios no han sido respaldadas por resultados positivos, sino que, muy al contrario, estos resultados han sido totalmente negativos.*
2. *Que los esquicios, como pruebas calificadas, sólo permiten valorar la rapidez de concepción del alumno, condición de orden secundario en arquitectura. Por el contrario, esa rapidez de concepción orientada casi siempre por un criterio meramente formal, pierde de vista los fundamentales propósitos y seriedad de las soluciones arquitectónicas, encaminadas a resolver problemas dentro de una realidad, y cuya valoración debe hacerse en base a la bondad de las conclusiones, y nunca tendiendo en cuenta la rapidez en concretar las mismas.*

PRACTICA:\ESQUICIOS\
 Rodolfo Vigouroux, 1952
No al esquicio

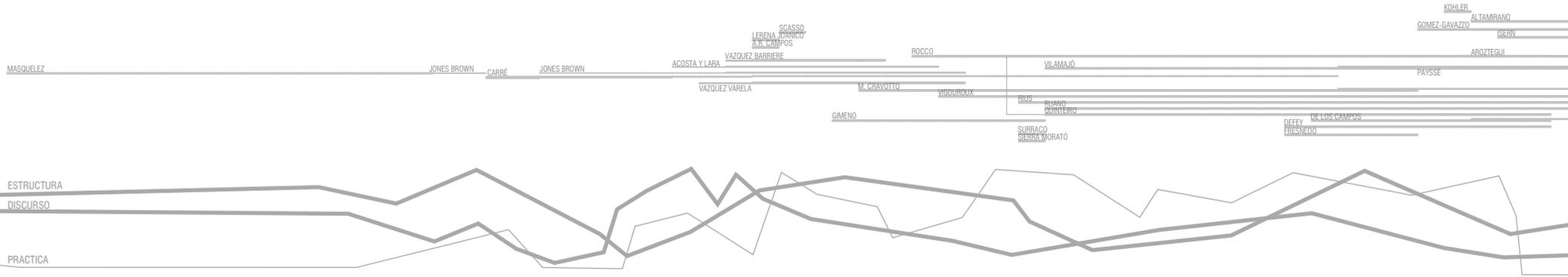
“La finalidad perseguida con la ejecución de esquicios, ejercitar el poder de síntesis en el alumno, puede realizarse perfectamente dentro del estudio del proyecto, con etapas que permitan evaluar dentro del taller; conclusiones del alumno de acuerdo al estudio ya realizado por este”



[IMG]: Atilio Farinasso, estudiante Centro Comercial en Villa Muñoz Cuarto año (1952)



[IMG]: Gonzalo Rodríguez Orozco, estudiante Remodelación Villa Muñoz Quinto año (1952)



ESTRUCTURA:\CURSOS\

Taller Altamirano, 1958

«Un nuevo concepto»

El nuevo concepto de Cátedra como integrador de un complejo: cuerpo docente y alumnos, incide como elemento de importancia primaria en la organización que, a partir del nuevo Plan de Estudios, el Taller de Arquitectura toma. Esto, unido a un verdadero concepto de enseñanza activa y a la organización del trabajo en equipos, tanto de estudiantes como de docentes, constituye la base donde se fundamenta la estructura de un método de trabajo y de estudio de la Arquitectura.

Una concepción de este tipo significa una firmeza de principios en la cátedra y una clara orientación en cuanto a los fines perseguidos, pues de otra forma la propia complejidad del sistema arrastraría a su fracaso.

El Taller no sólo persigue la formación lo más completa e integral posible de la personalidad del estudiante, sino que también, por un proceso de trabajo en común y la discusión amplia de todos los problemas, provoca la afirmación de la personalidad del docente y la formación del nuevo profesor, en una verdadera simbiosis que impulsa la superación y activa el progreso de las ideas.

En mi concepto es tan importante la formación del alumno como la propia capacitación del docente futuro que será, en definitiva, el que mantendrá y marcará la orientación del o los talleres del porvenir, conjuntamente con la permanencia de un movimiento estudiantil responsable y activo.

Este proceso dialéctico encuentra en la orga-

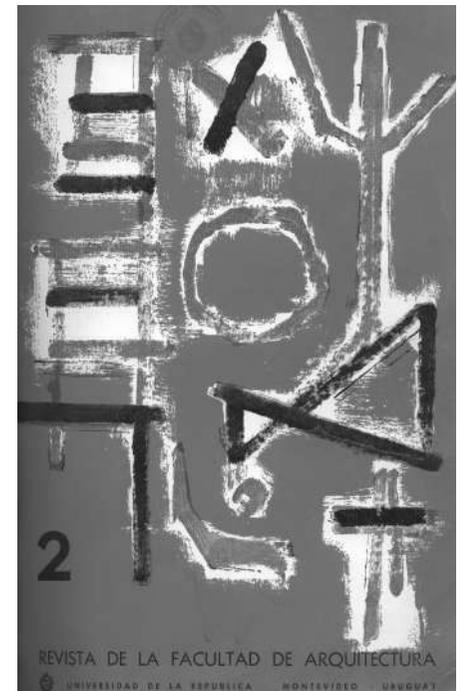
nización del Taller de Arquitectura una forma apta para su desarrollo, siempre que la estructura dada al mismo tenga los elementos que impulsen la discusión de los problemas en forma orientada y metódica, con la profundidad necesaria para mantener vivo y permanente el interés del estudiante y, por consiguiente, el del propio docente.

ESTRUCTURA:\CURSOS\

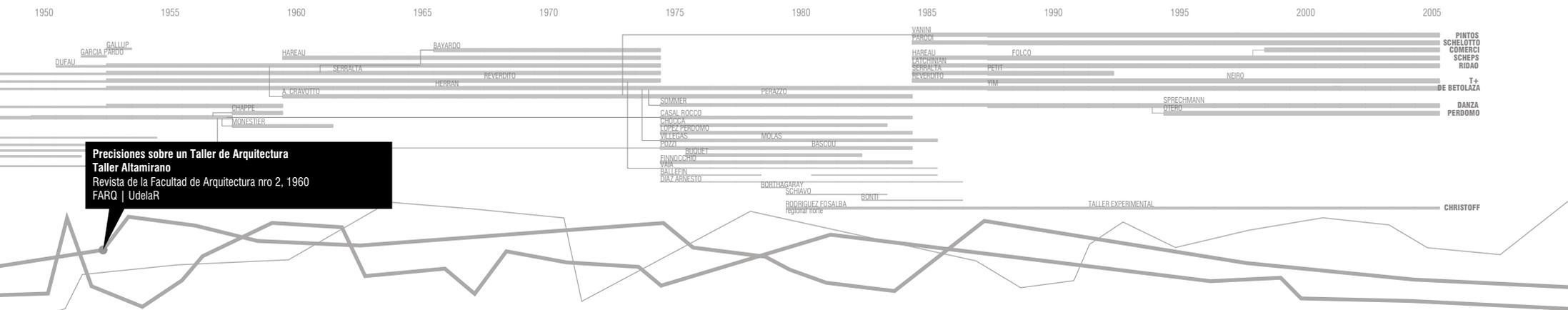
Taller Altamirano, 1958

Del Magister al Director

En este nuevo concepto del Taller de Arquitectura se aprecia claramente la desaparición del “Cate-drático”, el “Magister” que dictaba, en general, sus enseñanzas de acuerdo a sus propias normas resultantes de su posición individual frente a los problemas, para ser sustituido por el Director: orientador y coordinador de un equipo docente, dentro del cual se discute exhaustivamente la metodología a aplicar; las normas que regirán la acción coordinada, la revisión y balance de actuaciones, resultados y experiencias anteriores.



[IMG]: Revista de la Facultad de Arquitectura nº 2 (1960) Portada



Precisiones sobre un taller de Arquitectura
Taller Altamirano, 1958

El nuevo concepto de Cátedra como integración de un complejo: cuerpo docente y alumnos, incide como elemento de importancia primaria para la organización que, a partir del Nuevo Plan de Estudios, toma el Taller de Arquitectura.

Esto, unido a un verdadero concepto de enseñanza activa y a la organización del trabajo en equipos, tanto de estudiantes como de docentes, constituye la base donde se fundamenta la estructura de un método de trabajo y de estudio de la Arquitectura.

Una concepción integral de este tipo significa una firmeza de principios en la cátedra y una clara orientación en cuanto a los fines perseguidos, pues de otra forma la propia complejidad del sistema arrastraría a su fracaso.

El Taller no sólo persigue la formación lo más completa e integral posible de la personalidad del estudiante, sino que también, por un proceso de trabajo en común y la discusión amplia de todos los problemas, provoca la afirmación de la personalidad del docente y la formación del nuevo profesor, en una verdadera simbiosis que impulsa a la superación y activa el progreso de las ideas.

En mi concepto es tan importante la formación del alumno como la propia capacitación del docente futuro que será, en definitiva, el que mantendrá y marcará la orientación del o los talleres del porvenir, conjuntamente con la permanencia de un movimiento estudiantil responsable y activo.

Este proceso dialéctico encuentra en la organización del Taller de Arquitectura una forma apta para su desarrollo, siempre que la estructura dada al mismo, tenga los elementos que impulsen la discusión de los problemas en forma orientada y metódica, con la profundidad necesaria para mantener vivo y permanente el interés del estudiante y, por consiguiente el del propio docente.

Esos elementos son:
 1 El medio nacional como una permanente fuente de estudio

que impulse, cada vez con mayor vigor, una formación humana y cultural del universitario orientada hacia la lucha por el progreso de ese medio, con el pleno conocimiento de su realidad social, económica, política, geográfica y cultural.

Esto, que es válido para toda la estructura universitaria, es particularmente importante para el arquitecto dado que, por la propia naturaleza de los problemas que enfrenta, está profunda e indisolublemente unido a ese medio nacional.

Es en el Taller donde existen al máximo las posibilidades de enfoque y discusión de esa realidad y de las posibles resoluciones de sus problemas, desde la posición del arquitecto, teniendo una visión integral de los factores incidentes.

2 El trabajo en equipo, tanto en los estudiantes como en los profesores, como forma de capital importancia en el proceso de formación así como en el de investigación y de enfoque de los problemas.

Del punto de vista de la formación del estudiante tiene los siguientes aspectos positivos:

A. Sin menoscabar en lo más mínimo el desarrollo del individuo, proyecta a éste dentro de un marco colectivo, de trabajo en cooperación, con un sentido social de indiscutible trascendencia.

B. En el estudio e investigación de los problemas permite ampliar su enfoque a límites que no podría abarcar con la sola acción individual. Profundidad de investigación y ampliación del conocimiento son sus resultados inmediatos.

C. Libre y amplia discusión de los problemas, que al enfrentar enfoques distintos, derivados de las naturales diferencias individuales, dentro de un marco orientado por objetivos precisos, permite clarificarlos, concretarlos, estudiarlos en profundidad y definir sus aspectos esenciales.

D. Permite que, a través de esa discusión, se desarrollen las condiciones naturales del estudiante dentro del máximo de posibilidades con un nuevo concepto de la forma de actuar en el medio como futuro profesional.

E. Forma e impulsa el sentido de la cooperación y coordinación de esfuerzos y pensamientos orientado por un objetivo común, hacia el concepto de la planificación integral donde el aspecto arquitectónico tome el real camino hacia la superación de la vida humana.

Del punto de vista del docente los resultados obtenidos son similares, afirmando su formación integral pedagógica, humana, técnica y social.

En este nuevo concepto del Taller de Arquitectura se aprecia claramente la desaparición del "Catedrático", el "Magister" que dictaba, en general, sus enseñanzas de acuerdo a sus propias normas resultantes de su posición individual frente a los problemas, para ser sustituido por el Director: orientador y coordinador de un equipo docente, dentro del cual se discute exhaustivamente la metodología a aplicar, las normas que regirán la acción coordinada, la revisión y balance de actuaciones, resultados y experiencias anteriores.

3 El tercer elemento de importancia esencial es la base de orientación del equipo docente, la postulación de una posición arquitectónica definida para encarar y enfocar las soluciones que necesita el país, como objetivación de una posición técnica frente al complejo social, económico, político y geográfico del medio nacional.

Esto significa, dentro de cada Taller, la selección cuidadosa del personal docente, en vista de la formación de un equipo coherente que permita, a través de su acción y orientación, la polarización de los sectores estudiantiles de pensamiento similar. En esta forma el conjunto de distintos Talleres, a través de su acción, permite la comparación y libre discusión general de los distintos enfoques, con la consiguiente vivificación y evolución del pensamiento y formación universitaria dentro de la Facultad, y por lo tanto la orientación general de su incidencia dentro del ámbito universitario y del país en general (...)

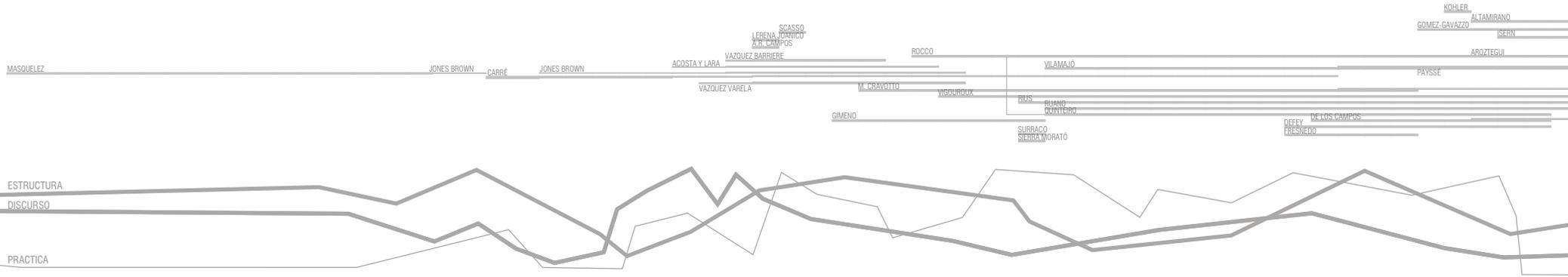
[CXTX]: EQUIPO DOCENTE DEL TALLER

Profesor Director del Taller
 Arq. Alfredo Altamirano

Asistentes
 Arq. Héctor Iglesias Chávez
 Arq. Justino Serralta
 Arq. Nelson Bayardo
 Sres. Danilo López y Conrado Petit Rucker (suplente)

Estudiantes auxiliares
 Sres. Aldo Di Lorenzo, Carlos Millot y Walter Rodríguez Díaz

Asesores Técnicos
 Construcción: Arq. Raúl Alonso, Arq. Jorge Bisogno, Arq. Felipe Zamora
 Estabilidad: Ing. Ángel Del Castillo
 Sanitarias: Ing. Romualdo Trucillo
 Acondicionamiento Térmico: Ing. L. Daguerre de Oliveras
 Acondicionamiento Lumínico y Eléctrico: Elmar Panuncio
 Acondicionamiento Acústico: Ing. Jaime Carbonell
 Asesor de Economía: Dr. José C. Williman (h)
 Asesor de Sociología: Dr. Edmundo Soares Netto,
 Arq. Juan P. Terra.



ESTRUCTURA:\CURSOS\VERTICAL\

Conrado Petit, 1999

«Ventajas y desventajas»

En 1958, cuando entré al Taller como suplente de Bayardo, trabajamos en Young. El trabajo se hacía durante el primer semestre. Quinto año hacía la digestión, la síntesis y la elaboración de los datos que traía el expediente. Cuarto año encabezaba los equipos verticales con tercero y segundo, primer año tenía un trabajo específico. En el segundo semestre el jefe del equipo era un alumno de quinto y éste se integraba con alumnos de cuarto, tercero y segundo, cambiando los temas.

Luego de balancear las ventajas y desventajas del trabajo en equipo se decidió que éste se hiciera a nivel programático y no compositivo: el equipo elaboraba una serie de programas que se distribuían entre los diferentes cursos cuarto, tercero, segundo o quinto sin involucrar los aspectos compositivos. Empezamos a avanzar en la concepción un poco obvia de que el lugar el pueblo, el barrio, lo que fuera tenía un programa en relación con las necesidades emergentes de la población que allí vivía, lo que reafirmaba la integralidad entre éstas y las respuestas arquitectónicas que la población había obtenido o podía obtener.

ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\DIRECTOR\

Conrado Petit, 1999

Un miembro más del equipo

El Taller Altamirano tenía un equipo de brillantes colaboradores: Bayardo, Serralta, Iglesias, cada uno con sus modalidades personales, con sus alumnos adeptos, con su hinchada. Fue un taller que apostó mucho al trabajo en equipo a nivel docente y a nivel estudiantil.

Altamirano era el director pero funcionaba como un miembro más del equipo, corregía con los otros compañeros, con Bayardo, con Iglesias, con Serralta (...) En la segunda etapa aparecía un asistente, hoy diríamos un profesor adjunto, con algún estudiante auxiliar o un ayudante que se incorporaba al equipo.

DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

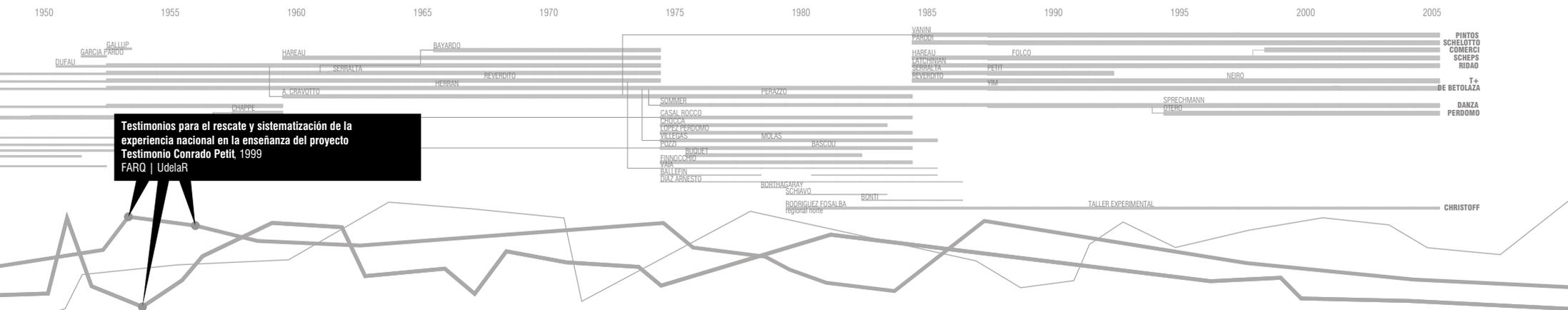
Conrado Petit, 1999

Arquitectura y revolución

El 31 de diciembre de 1958 cae la dictadura de Batista, las tropas revolucionarias entran a la Habana y al día siguiente triunfa la revolución cubana. Al poquito tiempo se pone en el tapete el problema de la reforma agraria, de la expropiación de las grandes compañías como la United Fruit y de las plantaciones de caña de azúcar (...) todo ello golpea duro en la Facultad. Entonces empezamos a revisar el programa de la cooperativa agraria, porque teníamos que empezar a hacer aportes para los futuros programas de la revolución a partir de los talleres. Y empezamos a discutir soluciones arquitectónicas y territoriales para la reforma agraria, lo cual dio motivo a que repitiéramos el tema durante varios años, ya en el Taller Serralta y con el asesoramiento de ingenieros, sociólogos y economistas. Se trataba de orientar la programación del taller a la luz de necesidades sociales que podrían llegar a tener solución si se llegara a procesar un cambio estructural desde el punto de vista político, económico y social en este país y en el resto de América Latina.



[IMG]: Justino Serralta y Le Corbusier



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Conrado Petit, 1999
 FARQ | UdelAR

Testimonio Conrado Petit, 1999

Los años 50

A partir de una acaso casual conjunción de ideas, se formó un movimiento de primero, segundo y tercer año que lleva como candidato a la presidencia del CEDA al arquitecto Cravotto, alumno de tercer año, con una lista integrada además por Monestier, Reverdito, Feder y algunos más. Esa lista, que se llamó el PUM, empezó a tener una participación muy activa en la vida de la Facultad. Entonces Gómez apareció con un esquema de Plan de Estudios, lo puso arriba de la mesa, lo explicó, se fue y lo dejó para que lo discutiéramos. La discusión fue calurosa, a favor y en contra.

Estábamos viviendo la post-guerra y entrando en la guerra fría. Ya nos habían puesto en la nariz un dogal a todos los países del Tercer Mundo a través de la creación del Fondo Monetario Internacional, el Banco de Reconstrucción y Fomento, el Banco Mundial, el BID, el GATT y todas las siglas que pueda haber: el aparato que montó el imperialismo para dominarnos sin tirar tiros o minimizar los tios que tenía que tirar y ponernos un collar para llevarnos a donde las grandes potencias y los grandes capitales del mundo desarrollado quisieran. La guerra de Corea, Vietnam y Argelia, la Revolución China de 1949, nos golpeaban la cabeza, nos hacían discutir y cuestionar la realidad en que vivíamos. Luego el asalto al cuartel Moncada, el desembarco del Granma... todo era aquí motivo de discusión, en el CEDA, en la FEJU. En ese clima se discutía y se aplicaba el Plan de Estudios. El Plan tuvo sus conflictos, tuvo su huelga y generó una lucha contra determinados profesores que se le opusieron.

Se hacían asambleas prácticamente todos los días, funcionaba el CEDA, funcionaba la sala de estudiantes del Claustro; éramos los mismos, un día lo llamábamos sala de estudiantes y al otro día asamblea del CEDA. En ese clima no es de extrañar que muchos sectores sensibles a una perspectiva de cambio a escala internacional, pretendieran que eso se tradujera en el campo de la arquitectura, básicamente en el campo de la programación arquitectónica, del contenido que desde el punto de vista sociopolítico se le podía dar a los programas elaborados en los talleres, con distintos matices según su postura y el peso que tenían los estudiantes.

Gómez era uno de los genios que yo conocí en la Facultad, el

otro genio fue Serralta. Nosotros llevábamos las famosas teorías de Gómez al taller, como herramientas de trabajo: la teoría de distancia-tiempo, la teoría de movilidad, de potencial de población, etcétera. Eran herramientas originales, que no se podían leer, había que estudiarlas y si era posible ponerlas en práctica para asimilarlas.

El equipo vertical

Luego de balancear las ventajas y desventajas del trabajo en equipo se decidió que éste se hiciera a nivel programático y no compositivo: el equipo elaboraba una serie de programas que se distribuían entre los diferentes cursos: cuarto, tercero, segundo o quinto, sin involucrar los aspectos compositivos. Empezamos a avanzar en la concepción un poco obvia de que el lugar, el pueblo, el barrio, lo que fuera tenía un programa en relación con las necesidades emergentes de la población que vivía en ese entorno, lo que reafirmaba la integralidad entre éstas y las respuestas arquitectónicas que la población había obtenido o podía obtener.

El Taller Altamirano

En el año 52 se dio una especie de culminación de formación del Taller Altamirano. Trabajamos en Villa Muñoz. Se llevaba al Taller un expediente elaborado en el Instituto de Urbanismo, con trabajos realizados en historia, construcción, diseño, etcétera. El expediente era el elemento de consulta, la programación se empezaba a elaborar sobre la base del análisis del expediente. El expediente trataba de reflejar la realidad del ámbito elegido para ese año de proyecto. Se hizo un censo casa por casa y después nos acordamos de que además de la gente que estaba dentro de las casas, había casas que había que tener en cuenta, se hizo un censo más bien de orden sociológico. Los expedientes incluían una serie de censos que permitían descubrir la realidad que existía en diversas partes del país o en la ciudad de Montevideo.

En 1958, cuando entré al Taller como suplente de Bayardo, trabajamos en Young. El trabajo se hacía durante el primer semestre. Quinto año hacía la digestión, la síntesis y la elaboración de los datos que traía el expediente. Cuarto año encabezaba los equipos verticales con tercero y segundo, primer año tenía un trabajo específico. En el segundo semestre, el jefe del equipo era un alumno de quinto y éste se

integraba con alumnos de cuarto, tercero y segundo, cambiando los temas.

El 31 de diciembre de 1958 cae la dictadura de Batista, las tropas revolucionarias entran a la Habana y al día siguiente triunfa la revolución cubana. Al poquito tiempo se pone en el tapete el problema de la reforma agraria, la expropiación de las grandes compañías como la United Fruit y de las plantaciones de caña de azúcar... todo ello golpea duro en la Facultad. Entonces empezamos a revisar el programa de la cooperativa agraria, porque teníamos que empezar a hacer aportes para los futuros programas de la revolución a partir de los talleres. Y empezamos a discutir el tema de la reforma agraria, a discutir soluciones arquitectónicas y territoriales para la reforma agraria, lo que dio motivo a que repitiéramos el tema durante varios años, ya en el taller Serralta y con el asesoramiento de ingenieros, sociólogos y economistas. Se trataba de orientar la programación de Taller a la luz de necesidades sociales que podrían llegar a tener solución si se llegara a procesar un cambio estructural desde el punto de vista político, económico y social en este país y en el resto de América Latina.

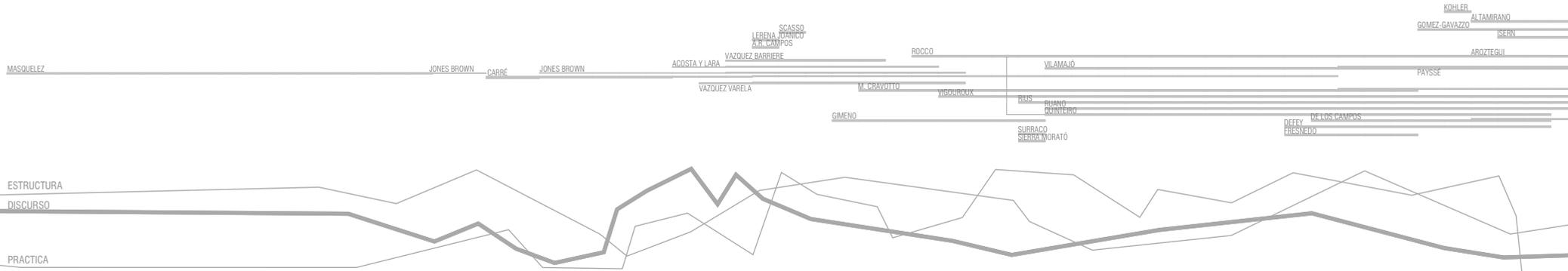
El Taller Altamirano tenía un equipo de brillantes colaboradores: Bayardo, Serralta, Iglesias, cada uno con sus modalidades personales, con sus alumnos, con su hinchada. Fue un taller que apostó mucho al trabajo en equipo a nivel docente y a nivel estudiantil.

Altamirano era el director pero funcionaba como un miembro más del equipo, corregía con los otros compañeros, con Bayardo, con Iglesias, con Serralta (...). En la segunda etapa aparecía un asistente, hoy diríamos un profesor adjunto, con algún estudiante auxiliar o un ayudante que se incorporaba al equipo.

Me apunté en Aroztegui y después me di cuenta de que me pasaba yendo al Taller Altamirano porque me gustaba el ambiente, la discusión, el clima. Al final me trasladé de Aroztegui a Altamirano, donde se concentró un numeroso grupo del sector más militante del Centro de Estudiantes, para beneficio y para desgracia del Taller: eran muchachos removedores en la discusión pero trabajaban poquisimo en el Taller, dado que dedicaban muchas horas a la militancia en el CEDA.

El taller Altamirano fue uno de los talleres que hacían punta en la Facultad. Hubo una gran relación entre el Taller Altamirano y los avatares de la vida social del país: salíamos de pegatina y salía Altamirano también de pegatina, había una huelga en Finsa o en el gremio textil y nosotros formábamos brigadas de apoyo.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



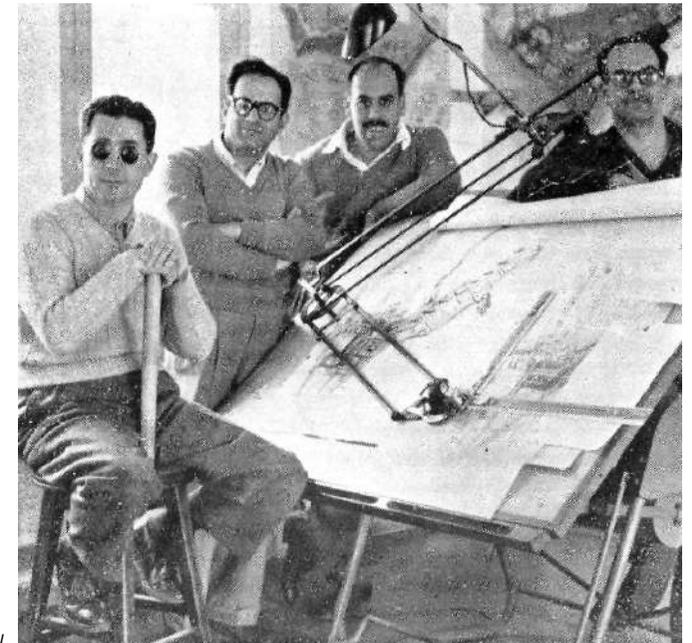
DISCURSO \ASIGNATURA\

José Enrique Neiro, 1999

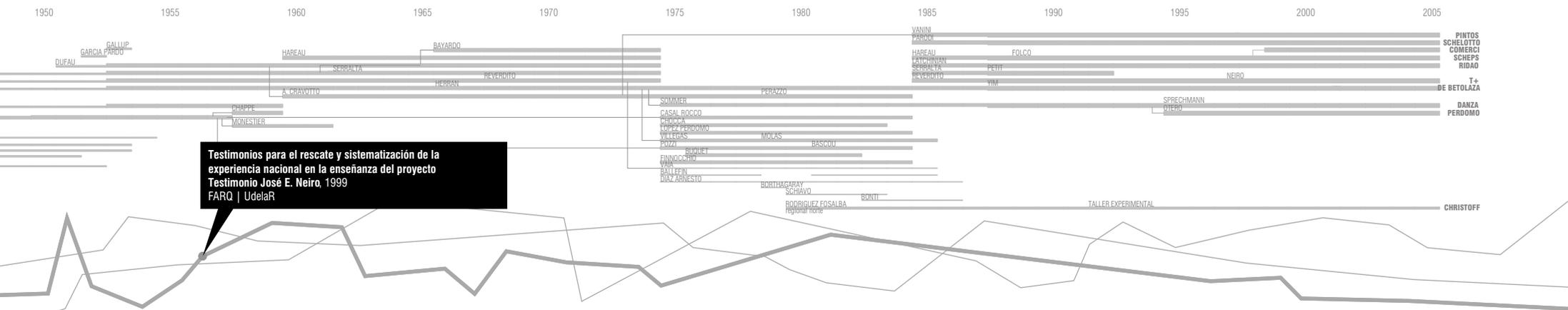
Arquitectura y ciencia

(...) Gómez en lo político era un socialista, y en lo filosófico un estructuralista. Estas dos cosas marcan brutalmente la impronta del Taller: si no se pasa por ese filtro difícilmente se comprende el proceso en el que esto se desarrolla.

Todo esto llevaba necesariamente a la búsqueda de una postura científica, tanto en lo ideológico-arquitectónico como en las formas de impartir la docencia. De ahí la constante intención de Gómez y de sus seguidores de llegar a racionalizar lo más efectivamente posible todos los procesos, incluso los de diseño. La búsqueda constante de similitudes o de leyes que, analizadas de forma empírica, pudieran, en el momento en que se llegara a la conclusión, hacerse conscientes y racionalizables, para aplicarse después en los procesos de diseño. Pero también, la búsqueda de las relaciones estético-matemáticas, y esta misma búsqueda en relación al planeamiento, al urbanismo en general.



[IMG]: Guillermo Jones Odriozola, Francisco Villegas Berro, Carlos Hareau



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio José E. Neiro, 1999
 FARQ | Udelar

Testimonio José Enrique Neiro, 1999

Contexto

Los que entramos a la Facultad en los años 60 llegamos con el antecedente cercano del Plan de Estudios del 52, y de la Ley Orgánica del 58, y por tanto de todas las luchas estudiantiles y del relacionamiento entre el movimiento obrero y el movimiento estudiantil que la ley generó. El país empezaba a vivir cambios importantes. En el 58 se terminan noventa años de gobierno del Partido Colorado con el triunfo del Partido Nacional. En el 59 se producen las inundaciones, y en la historia de la Facultad marca un momento importante. En el 60 llega Eisenhower, el presidente de EEUU, al Uruguay, y la Facultad aparece en todos los noticieros del mundo con su famoso cartel: "fuera el imperialismo yankee, viva la revolución cubana". En ese mismo contexto se procesa la guerra fría en su situación más potente y también la carrera espacial, etcétera.

En el 68 se produce la elección de Reverdito como decano de esta Facultad, y esto tiene relación con la potencia del movimiento estudiantil en ese momento. También en el 68 se produce la invasión de Checoslovaquia por la Unión Soviética y, mezclado con todo eso, se discute un Plan de Estudios encabezado por figuras como Gómez y Artucio, que eran quienes de alguna manera ponían el peso y las ideas que estaban en discusión en la Facultad en ese momento. A partir del 67 se instala el caos en el país desde el punto de vista económico y social, a partir de la muerte de Gestido. Entra Pacheco Añeco, en su lugar y se dan los primeros intentos de autoritarismo. A partir de allí, a fines de la década se produce la creación del Frente Amplio, con la consiguiente ruptura del bipartidismo. Nosotros vivimos la Facultad dentro de este marco, que yo definiría como de gran efervescencia.

Taller Gómez-Gavazzo

Entré a la Facultad en el Taller Gómez. A partir del año 62 prácticamente Gómez dejó el Taller para dedicarse estrictamente a la investigación. Entré en el 59, por lo que puede decirse que estuve en un taller «a caballo» entre el Taller Gómez y el Taller Reverdito en sus

primeros años. En ese contexto fuertemente politizado e ideologizado, no hay que perder de vista que Gómez en lo político era un socialista, y en lo filosófico un estructuralista. Estas dos cosas marcaron brutalmente la impronta del Taller, de modo que si no lo pasamos por ese filtro difícilmente se comprende el proceso en el que esto se desarrol-

Todo esto llevaba necesariamente a la búsqueda de una postura científica, tanto en lo ideológico-arquitectónico como en las formas de impartir la docencia. De ahí la constante intención de Gómez y de sus seguidores de llegar a racionalizar lo más efectivamente posible todos los procesos, incluso los de diseño. La búsqueda constante de similitudes o de leyes que, analizadas de forma empírica, pudieran, en el momento en que se llegara a la conclusión, hacerse conscientes y racionalizables, para aplicarse después en los procesos de diseño. Pero también, la búsqueda de las relaciones estético-matemáticas, y esta misma búsqueda en relación al planeamiento, al urbanismo en general."

Talleres, ITU y extensión

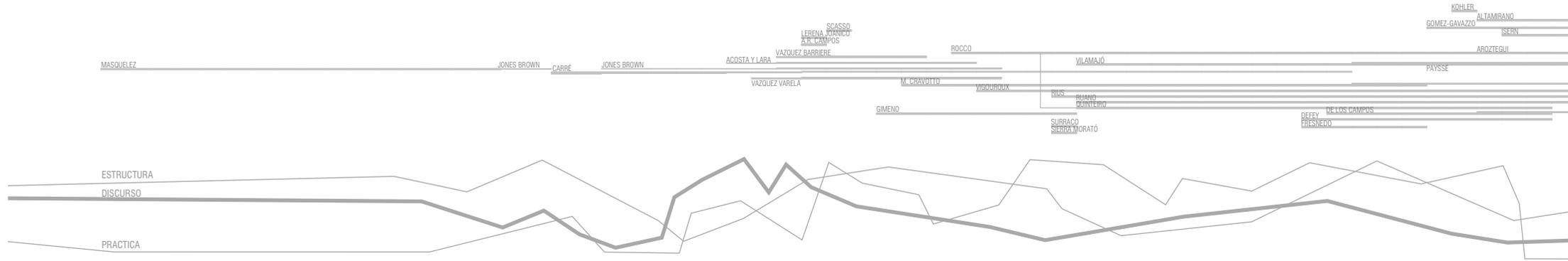
Cuando uno habla del Taller Gómez, o por lo menos de algunos talleres de Facultad en ese momento y en esa década, inevitablemente termina hablando del Instituto de Urbanismo.

El ITU y determinados talleres eran como la misma cosa por una razón muy sencilla: los propios investigadores eran docentes, y era muy difícil ponerse un sobretodo en el Instituto y otro para ir a un salón de clase. Esto era a mi juicio muy interesante. No se trata de que los mecanismos estuvieran mejor aceitados en aquel momento: simplemente, la coincidencia de los mismos hombres en ambas tareas provocaba el traspaso de sus inquietudes de un lado al otro, yo diría que hasta el propio Instituto se nutría de determinadas tareas o determinados ejercicios que se ponían en el Taller. Hubo ejercicios que se iniciaban en el Taller y culminaban en los Institutos, y a su vez hubo avances que se produjeron en el Taller debido a investigaciones que eran inmediatamente traídas del Instituto al Taller. Hablar de Gómez, de Serralta y del ITU era como hablar de la misma cosa. Hoy por hoy notamos determinadas ausencias y debemos discutir en algún momento el nivel del Departamento (NR: se refiere al DEAPA) en el relacionamiento investigación-docencia.

Enseñanza e investigación no eran cosas que uno tuviera que ir a

buscar: la investigación era una cosa que venía como naturalmente en el mismo envase y eso yo creo que era bueno. Hoy no nos pasa lo mismo.

Pero además, leyendo lo que fue la historia de la propia creación del ITU, pasaba otra cosa: El ITU nace en 1936 con una vocación bastante atípica, porque hasta en sus bases más primarias aparece inmediatamente el tema de la extensión y de la formación incluso de profesionales vinculados a eso. Esto determina que, a medida que pasan los años y sobretodo con la aparición de Gómez a partir del 52 y su acceso al cargo de dirección, se maneja la inclusión inmediata de un montón de disciplinas que eran absolutamente necesarias para manejar el tipo de investigación que hacía falta: abogados, sociólogos, economistas se integran así al ITU y al Taller, dado que el territorio exige el manejo de instrumentos de las ciencias sociales, de la economía, de aspectos legales. Esto transforma al ITU en un instituto de gran proyección hacia fuera: en 1956 se procesa la ayuda y el convenio con el Ministerio de Salud Pública, a fin de generar una estructura asistencial para el país, y empieza incipientemente a manejarse instrumentos como la teoría de distancia-tiempo, etcétera. No quiero insistir mucho con esto, pero obviamente aparece la grilla, la simbología urbanística y el expediente comunal como instrumentos importantes, así como la teoría de distancia-tiempo y todos los perfeccionamientos para llegar a la movilidad etcétera. Se desarrollan convenios, vienen becarios del exterior a hacer post grados, se potencia la acción interdisciplinaria, se apoyan y se proponen censos, hasta que después del 52 esto cambia en definitiva. En este marco, nosotros accedemos a un taller que tiene todas estas elementos por delante. En el 59 se producen las inundaciones, y la Universidad tiene que responder. En ese momento el mejor lugar que encuentra la Universidad es el ITU, porque es el instituto que funciona a nivel interdisciplinario con mayor fluidez.



TALLER ISERN

A) TOMA DE POSICION

1 La Arquitectura como función.

Se plantea la necesidad del abrigo en el primer programa arquitectónico. Satisfacer esa necesidad del hombre es Arquitectura.

Lo funcional es lo elemental, lo básico.

2 La Arquitectura como construcción.

Un abrigo en una cueva, en un túnel, bajo un techo es Recinto Artificial. Modificación de la naturaleza.

Descubrir los problemas del equilibrio, de las fuerzas y de los materiales es Tecnología-Construcción.

Lo constructivo es lo concreto, lo material.

3 La Arquitectura como creación.

El hombre fabrica, construye y al final inventa. El sistema racional le permite coordinar todo lo vivido anteriormente, sintetizar lo descubierto, moldearlo y así sale a la luz una invención propia, totalmente diferente de lo primero. Esta invención es la creación misma.

La creación es lo imaginativo, lo cerebral, lo ingenioso.

4 La Arquitectura como expresión.

Pero el hombre no busca solamente eso, inventar un espacio, construirlo para abrigarse, sino que pretende decir algo con la presencia material de esos espacios. El juego de la luz y la sombra, el lleno y el vacío, el ying y el yang, al ser examinados por la visual del hombre producen percepciones, emociones y significados. La valoración estética de los espacios está intrínsecamente ligada a estos factores.

Lo expresivo es lo estético, lo comunicativo.

5 La Arquitectura como vivencia.

Pero la arquitectura no puede ser definida según estos cuatro conceptos tomados aisladamente. En las cuatro etapas de la tarea arquitectónica intervienen dos hombres:

El que utiliza el espacio, lo ve, lo siente, recibe algo más que la protección material, el que recibe también el mensaje.

El que lo crea, ha trabajado con él, lo construyó, se expresa por él, se proyecta en él, se relaciona con él... en fin, vive con él.

Todo esto es la vida en sí, no sólo del hombre, sino de todos los hombres. es decir, la Comunidad.

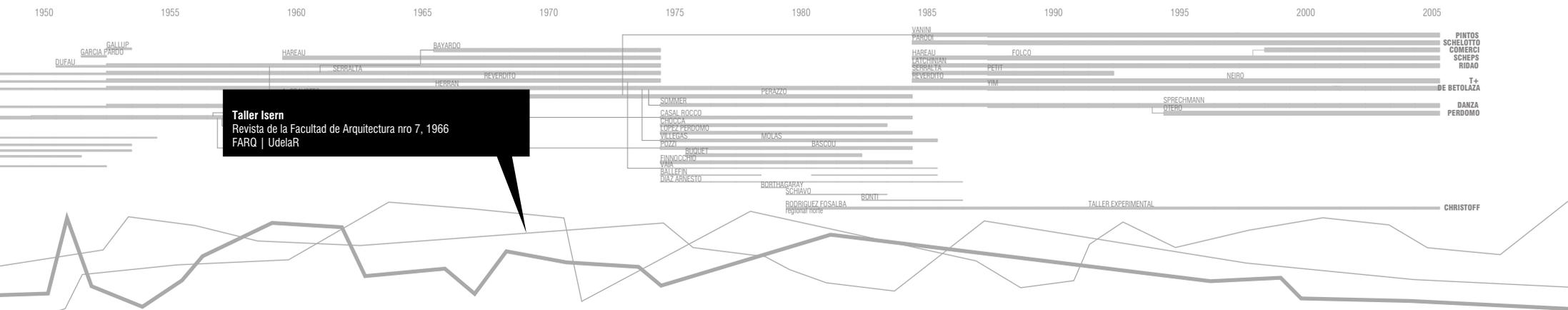
[CTX]: EQUIPO DOCENTE DEL TALLER

Profesor Director de Taller
Arq. Luis Isern

Profesores Adjuntos
Arq. Uruguay Herrán
Arq. Francisco Villegas Berro
Arq. Cheung Koon Yim

Asistentes de Taller
Arq. Ernesto Acosta Romeu
Arq. Oscar Díaz Arnesto
Arq. Roberto Schiavo
Ing. Eduardo O'Neill
Ing. Pedro Venturini
Ing. Hugo Prieto
Bach. Jorge Hakas

Ayudante de Taller Arq. Ernesto Tineu Porto



Taller Isern, 1966

A) TOMA DE POSICIÓN

1 La Arquitectura como función.

Se plantea La necesidad del abrigo en el primer programa arquitectónico. Satisfacer esa necesidad del hombre es Arquitectura. Lo funcional es lo elemental, lo básico.

2 La Arquitectura como construcción.

Un abrigo en una cueva, en un túnel, bajo un techo es Recinto Artificial. Modificación de la naturaleza.

Descubrir los problemas del equilibrio, de las fuerzas y de los materiales es Tecnología-Construcción.

Lo constructivo es lo concreto, lo material.

3 La Arquitectura como creación

El hombre fabrica, construye y al final inventa. El sistema racional le permite coordinar todo lo vivido anteriormente, sintetizar lo descubierto, moldearlo y así sale a la luz una invención propia, totalmente diferente de lo primero. Esta invención es la creación misma. La creación es lo imaginativo, lo cerebral, lo ingenioso.

4 La Arquitectura como expresión.

Pero el hombre no busca solamente eso, inventar un espacio, construirlo para abrigarse, sino que pretende decir algo con la presencia material de esos espacios. El juego de la luz y la sombra, el lleno y el vacío, el ying y el yang, al ser examinados por la visual del hombre producen percepciones, emociones y significados. La valoración estética de los espacios está intrínsecamente ligada a estos factores. Lo expresivo es lo estético, lo comunicativo.

5 La Arquitectura como vivencia.

Pero la arquitectura no puede ser definida según estos cuatro conceptos tomados aisladamente. En las cuatro etapas de la tarea arquitectónica intervienen dos hombres:

El que utiliza el espacio, lo ve, lo siente, recibe algo más que la protección material, el que recibe también el mensaje.

El que lo crea, ha trabajado con él, lo construyó, se expresa por él, se

proyecta en él, se relaciona con el..., en fin, vive con él.

Todo esto es la vida en sí, no sólo del hombre, sino de todos los hombres, es decir, la Comunidad.

La arquitectura pues, es parte integrante de la vida, que implica el concepto de lo humano, lo comunitario y lo ecológico.

6 La Arquitectura y la comunidad

El creador-hombre presta un servicio a la comunidad, actúa dentro de ella, por ende no puede estar ajeno a su problemática. Recibe sus influencias, es consciente de la dialéctica de las fuerzas que la mueven. El más lúcido busca influir sobre ella. Quiere el cambio. La vida es Un "continuum" de mutaciones internas y externas. La arquitectura debe actuar en ese cambio. Como parte vital de una comunidad, puede y debe incidir poderosamente en ese proceso, utilizando su propio cambio como arma de acción. Es por eso que el creador-arquitecto debe actuar antes que nada en esa lucha como tal y la preparación previa debe adecuarse a esa orientación.

La arquitectura no es sólo una obra creativa, expresiva, realizada técnicamente para satisfacer una necesidad en un "status quo" quieto sino que es una obra esencialmente combativa, capaz de impulsar progresos comunitarios, siempre desde su puesto, su lugar de acción. Implica además el concepto de la cooperación: la arquitectura no actúa sola, sino que es parte integrante de todas las manifestaciones creadoras del hombre.

Enseñar la ubicación correcta del arquitecto dentro de la sociedad es la responsabilidad fundamental de la Facultad.

B) ORIENTACION DOCENTE

1 Hombres antes que técnicos.

Entonces estamos contestes en afirmar que en primera instancia debemos colaborar en la formación de "hombres" integrados al medio social en que viven e íntimamente compenetrados de los problemas que afectan a todos los sectores de la sociedad: proporcionándoles no sólo conocimientos técnicos sino también humanísticos para despertarles una verdadera conciencia de su ubicación dentro de la estructura imperante de una comunidad de los hombres.

Dijimos "colaborar" porque entendemos que el arquitecto-hombre se forma a través de un intenso trajín, dentro y fuera de la Facultad; y la cátedra del Taller con su cotidiano convivir, el diálogo pausado entre docentes y educandos que llega en mucha oportunidad-

des a la profundidad del ser íntimo de ambos, permite contribuir así a trazar parte del camino formativo.

Es por eso que la vida extra-Facultad también importa a la cátedra. Pues debe procurar introducir al adolescente en la edad adulta, haciéndole pasar por años de intenso trajinar en un "laboratorio" de formación integral.

No se debe olvidar nunca el concepto humano de la comunidad que nos rodea. Los técnicos desprovistos de esto serán siempre egoístas desubicados o a lo sumo, idealistas encerrados en su torre de marfil.

2 Orientación y no imposición.

Por otra parte corresponde señalar que la misión primordial del docente en la cátedra es transmitir conceptos y orientar a través del diálogo profundo, para no "oprimir" la afirmación de la personalidad del estudiante.

De ahí que la transmisión de los conocimientos básicos, herramientas y métodos para la creación arquitectónica se acompaña permanentemente por un clima cordial de aliento y de inyección de entusiasmo para que el educando se anime a dar los primeros pasos con valentía sincera, sin trabas, pero con la mano certera del docente como guía.

El crecimiento orientado sin paternalismos perniciosos requiere el respeto objetivo hacia la personalidad del educando; ayudar en su camino, sin imponer moldes rígidos de parte del docente.

Esto a su vez requiere un trabajo delicado de éste para auscultar la capacidad e inquietudes del educando y despertar su sensibilidad, haciéndole sentir y pensar por él mismo, sin preconceptos y sin dogmas.

Para eso es esencial que el joven tome parte activa y directa en diversas tareas, que no sea sólo espectador sino un actor, que a través de un actuar sin tutelas tenga oportunidad de afirmar sus conocimientos teóricos, experimentar sus propias vivencias y ser responsables de sus actos.

Como dijimos en la primera parte, el hacer arquitectónico es creador, es expresivo y es vital; la enseñanza de la arquitectura es la que se encarga de ayudar al educando para que se forme su propio sistema reflexivo capaz de abordar los tres procesos primordiales.

Orientar y no imponer es nuestro lema.

3 Unidad

La cátedra está compuesta por el docente y los alumnos. La

unidad entre éstos se edifica sobre la afinidad y coherencia imprescindibles para que el trabajo sea productivo. Una recíproca confianza y un mutuo respeto son las condiciones "sine qua non" para ello. Empleamos una única base para todo... la verdad. Con la verdad es que se puede expresar con franqueza, con fuerza de convicción. La confianza y el respeto tienen vigencia en la verdad de una orientación docente lo que construye la unidad de una cátedra.

De todas maneras, debemos acotar la importancia del orden y la disciplina para el proceso docente. La forma orgánicamente estructurada del desarrollo de la enseñanza asegura la clara transmisión de pensamientos y la plenitud del aprovechamiento de la docencia.

Una orientación sin imposiciones es el fruto de la unidad alumno-docente.

4 Espíritu cooperativo.

Dijimos "comunidad" de los "hombres"; es porque entendemos que todo hombre debe tener ese espíritu de cooperación con sus semejantes en toda obra humana. En una sociedad donde la división de trabajo es esencial, debemos proporcionar a los educandos las nociones de trabajo en equipo. Los aportes individuales son considerados en sus verdaderos valores para llegar a una conclusión, resultado de la conjunción orgánica de los aportes individuales.

De manera que no sea contradictoria esta posición a la de desarrollar la personalidad individual del educando: al contrario: esto permite fomentar el espíritu más elevado de la naturaleza humana.

El trabajo en equipo siempre es de un carácter práctico, concreto y útil para la próxima conformación particular del ante-proyecto, dando una tarea específica a cada alumno.

Controlar constantemente su marcha, coordinar periódicamente los diversos sub-equipos para no perder las dimensiones globales del tema y sus interrelaciones haciendo sentir la importancia de los trabajos individuales en el conjunto.

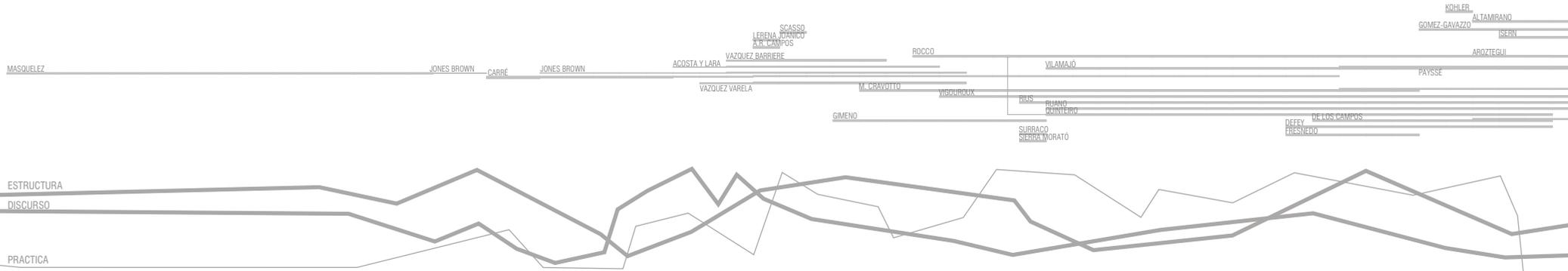
C) LOS CURSOS

1 Ciclo orientador:

En este difícil y polémico curso, el Taller orienta su metodología al estudio analítico del ESPACIO HABITACIONAL considerándolo como materia primaria de lo específicamente arquitectónico y enfatizando su carácter de constante en la problemática arquitectural.

El proceso metodológico cubre tres etapas:

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA \ CURSOS \

Taller Isern, 1966

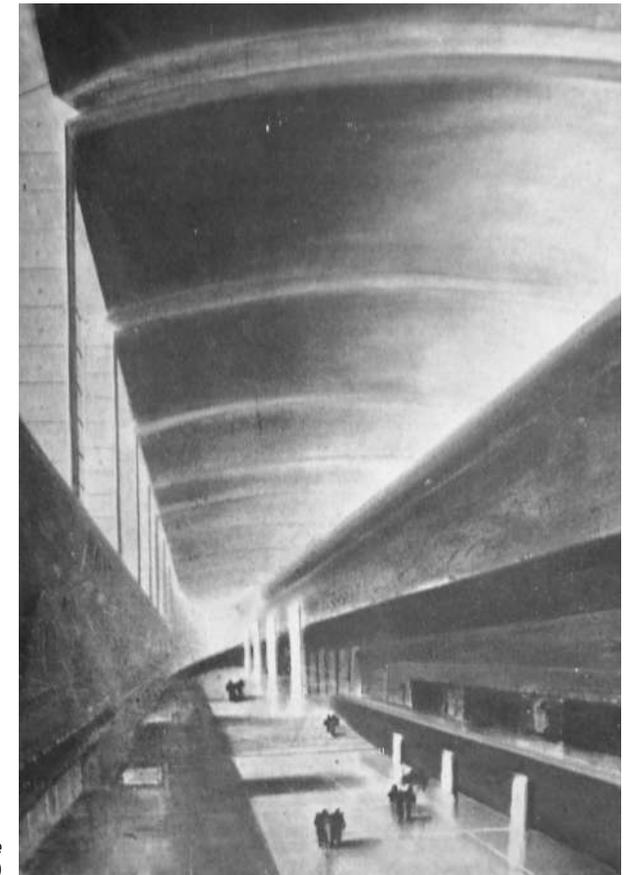
Ciclo analítico

Los estudios de este ciclo se organizan sobre la base de trabajos independientes en los distintos cursos para el primer semestre y en equipo vertical en el segundo.

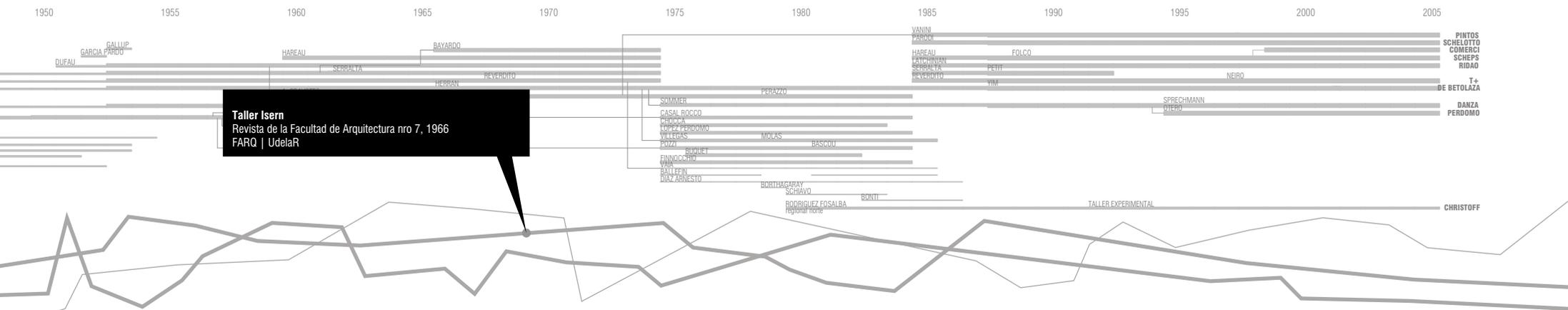
El Taller entiende por trabajo en equipo vertical no sólo la concatenación del trabajo de un curso con el inmediato superior, sino que interpreta como tal las vinculaciones entre cursos saltados. Así, en función de este concepto los cursos de primer año pueden trabajar en equipo vertical con cuarto, tercero o quinto año.

Ha experimentado esta posibilidad con resultado positivo al lograr más tiempo y libertad para el desarrollo de los temas de cada curso al evitar las supeditaciones paralizantes. Propicia y consigue no obstante ello desarrollar eficazmente un claro concepto integrador.

Trabaja en equipo horizontal en las etapas de investigación en todos los cursos que componen el ciclo, continuándolos con trabajos personales en las etapas de soluciones.



[IMG]: Luis Isern, estudiante
Mauricio Cravotto, profesor (1940)



Taller Isern, 1966
(continuación)

- I. Relevamiento de un “hecho arquitectónico” de uso normal del estudiante, en general su cuarto de estudio.
- II. Análisis de sus estructuras y determinación de la síntesis estructural básica del espacio en estudio.
- III. Etapa de experimentación:

Comportamiento de la síntesis estructural básica en función de la modificación de sus determinantes generacionales.

Al final de este ejercicio el estudiante ha experimentado y adquirido los conocimientos primarios que le posibilitan el ejercicio de su capacidad creadora.

2 Ciclo analítico.

Los estudios de este ciclo se organizan sobre la base de trabajos independientes en los distintos cursos para el primer semestre y en equipo vertical en el segundo.

El Taller entiende por trabajo en equipo vertical no sólo la concatenación del trabajo de un curso con el inmediato superior, sino que interpreta como tal las vinculaciones entre cursos saltados. Así, en función de este concepto los cursos de primer año pueden trabajar en equipo vertical con cuarto, tercero o quinto año.

Ha experimentado esta posibilidad con resultado positivo al lograr más tiempo y libertad para el desarrollo de los temas de cada curso al evitar las supeditaciones paralizantes. Propicia y consigue no obstar el desarrollo eficazmente un claro concepto integrador.

Trabaja en equipo horizontal en las etapas de investigación en todos los cursos que componen el ciclo, continuándolos con trabajos personales en las etapas de soluciones.

Ha experimentado el trabajo en equipos horizontales en las etapas de diseño de soluciones encontrando dificultades relativamente importantes al no poder eliminar las trabas originadas en las mutuas supeditaciones y en la dificultad para, desde el punto de vista docente, poder discernir los respectivos aportes personales.

La temática se adecua a la capacitación de cada curso, iniciándose con el estudio de una función muy sencilla en primer año para continuar en 2º y 3º eligiendo temas que impliquen el análisis de cada

una de las cuatro funciones básicas.

Se introduce paulatinamente al estudiante, a partir de 2º año, en el Campo Operativo de las técnicas especiales que se integran a la arquitectura, afirmando el concepto de la Integración Metodológica.

Así comienza con el conocimiento general, a nivel de trabajo de equipo, de la incidencia de las técnicas especiales que la temática elegida impone, para reencontrarse con éstos mismos aspectos, pero ahora tratados particularmente a nivel de la primera propuesta personal de solución, continuando a partir de ésta primera etapa, contactos regulares con los técnicos especialistas, actuando la cátedra de composición en función coordinadora.

Afirmamos el concepto de arquitectura como integración de sus tres determinantes básicas: FUNCIÓN, DISEÑO, CONSTRUCCIÓN, valoradas en función del medio económico y social.

3 Ciclo de síntesis.

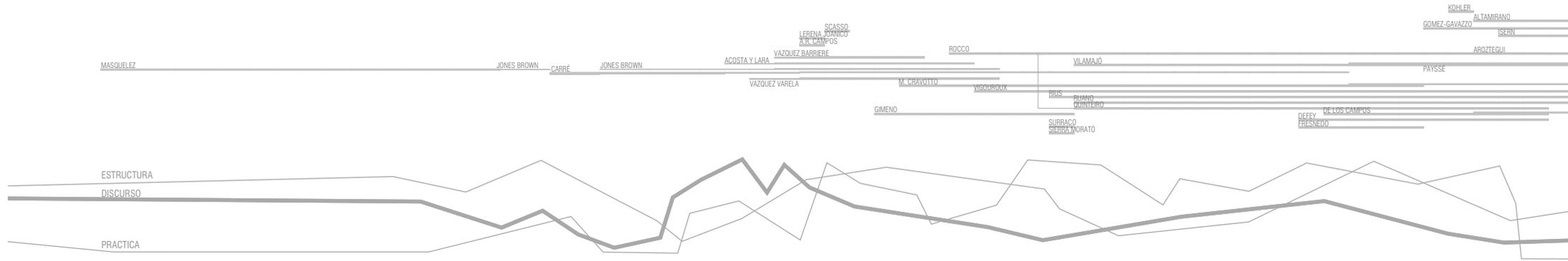
Requiere la conjunción de los conocimientos analizados exhaustivamente en los cursos anteriores. Nosotros introducimos a los alumnos en un ejercicio fundamentalmente macro-espacial, empezando por espacios urbanos o comunitarios de carácter concentracional para concluir con el ordenamiento de un territorio a nivel regional. La arquitectura, en su cabal concepto, se define con precisión. No se trata más de una vivienda o un servicio considerados aisladamente, sino en el contexto funcional y socio económico determinado. Para conocer la realidad comunitaria, el estudiante requiere el conocimiento operativo de las estructuras y funciones sociales, la interacción ecológica de grupos y áreas que son la base con que deben organizarse los espacios territoriales; tarea específica del arquitecto planificador. No pretendemos en un artículo de relato de experiencias de Taller, iniciar un proceso polémico que ya fue debatido en los diversos órdenes de la Facultad. No obstante debemos afirmar nuestra posición sobre este tema: creemos que la formación del estudiante llega a su etapa definitiva en este ciclo, porque es el momento de su elección vocacional.

Describimos aquí uno de los puntos del actual Plan de Estudios que merece un cambio concreto. Si hemos de proporcionar conocimientos básicos de Planificación Territorial a nuestros futuros profesionales y además crear los verdaderos Arquitectos Planificadores que el país reclama con urgencia, debemos encarar nuestra docencia recurriendo a los cursos de postgraduados, en función del interés vocacional del educando para lograr técnicos integralmente capaces. No obstante este ciclo se ha orientado de acuerdo al Plan de Estudios, introduciendo al estudiante en la problemática territorial ya desde el

ciclo analítico para llegar así, en el ciclo de síntesis, a valorar en sus reales dimensiones a las ciencias sociales en el cuadro de la planificación territorial. La ocupación excesiva del tiempo del 5º año escolar dedicada a las elaboraciones estadísticas y del Expediente urbanorural deja poco tiempo para la concreción espacial y la formulación integral de un Plan Director, y además esta elaboración onerosa de las estadísticas no siempre proporciona los fundamentos para la comprensión global del dinamismo social anotando carencias importantes en lo ecológico, lo psicológico social, lo sociológico principalmente en las estructuras de las organizaciones vecinales de cierto arraigo con influencias en las formaciones urbanas, en el dinamismo del cambio de funciones sociales de las áreas, etc.

Desde el año 1965 hemos procurado subsanar estos inconvenientes trabajando en equipo con otros dos talleres -Cravotto y Dufau- aplicando, bajo la dirección del Prof. Arq. Juan P. Terra y los Profesores Arq. J. Campiotti y Dr. H. Martorelli, un Plan de Trabajos elaborado conjuntamente por las Cátedras de Proyectos y de Economía y Sociología.

La experiencia de dos años ha sido, a nuestro juicio, positiva aunque perfectible.



DISCURSO \ \ASIGNATURA \ PROGRAMAS \

Taller Dufau, 1968

Los temas de proyecto

1) Enfoque de actividades del Taller durante los años lectivos correspondientes a 1967-68. Tema General: La ciudad de Colonia y su zona (de influencia recíproca).

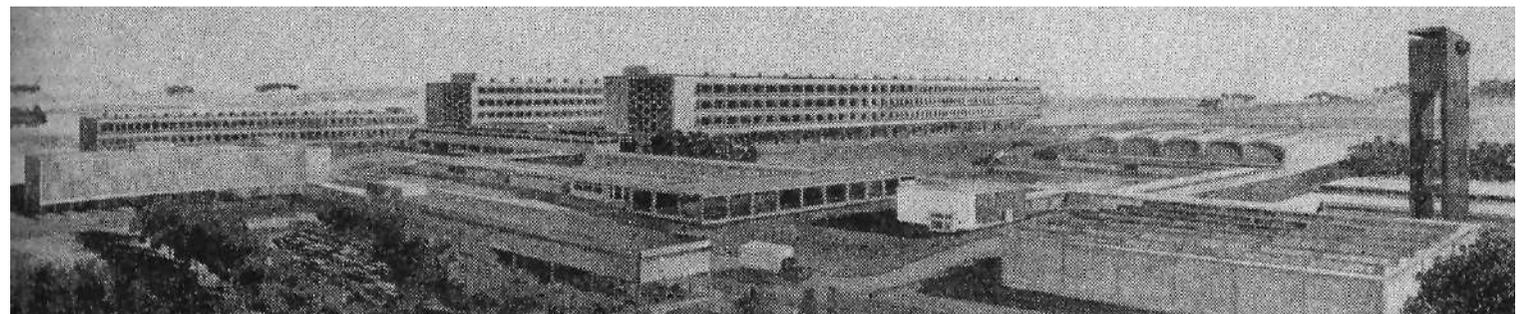
1) V año, en ambos años lectivos se enfocaron con la óptica con que el Taller interpreta el Plan de Estudios y organización de los cursos de Anteproyectos. Es decir: A) En una 1ª etapa se produce una programación general agraria y urbana, fruto de los estudios de las elaboraciones que la cátedra de Sociología I y el ITU proveen al Taller. B) En 2ª etapa los alumnos de V año producen composiciones de las áreas estudiadas.

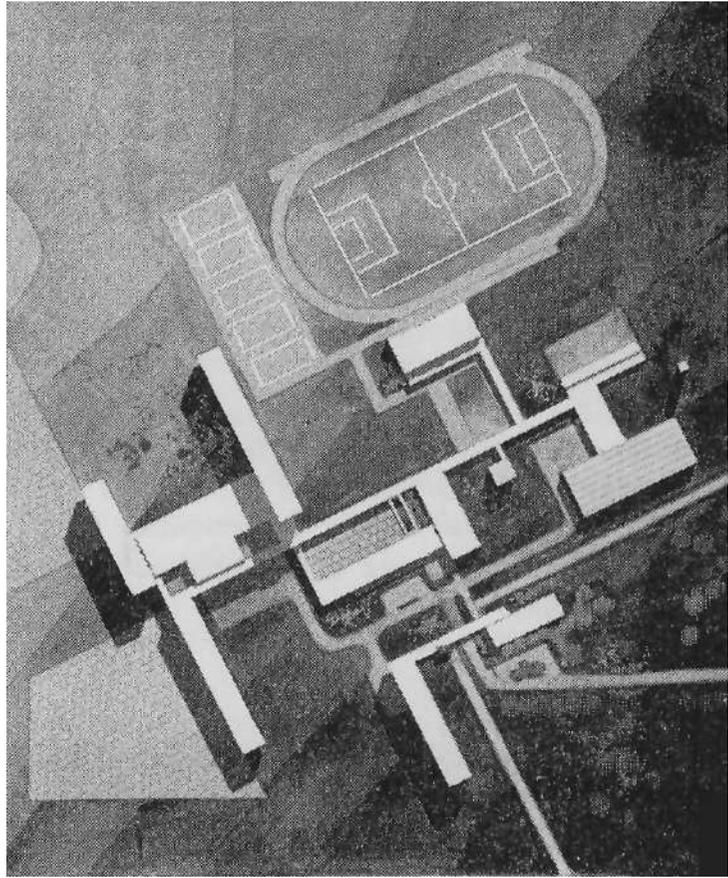
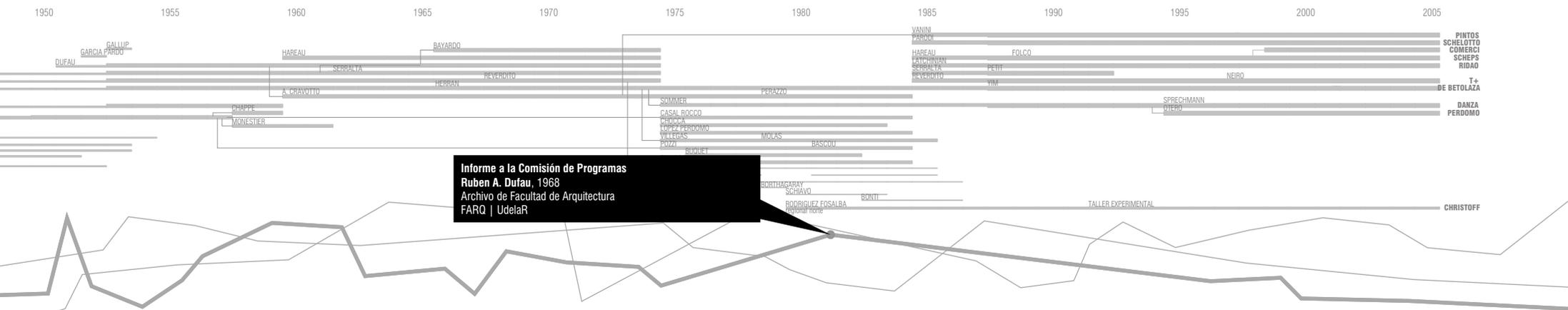
2) los cursos de II, III y IV año producen en el 1er. semestre escolar; la programación y composición de temas del área según necesidades actuales, necesarias según un enfoque no planificado. Como corresponde actuar al profesional hoy por hoy. (Fue excepción a ello el curso 1968 por repetirse «Colonia» y poseer definiciones en este 1er. semestre) A) Los alumnos del ciclo analítico estudian temas de complejidad adecuada a sus necesidades de formación: temas concretos de dualidad masivo-espacial que ellos programan a partir de una proposición general que ellos concretan y definen, calibrándola (en todos sus aspectos) progresivamente. Hecha la programación, se pasa recién a la composición. En ambos cursos se procura complejidad creciente de problema a problema. B)

IV año realiza un núcleo que permita la formación sintética, por ejemplo un núcleo poblado de una subzona o 1 subcentro urbano.

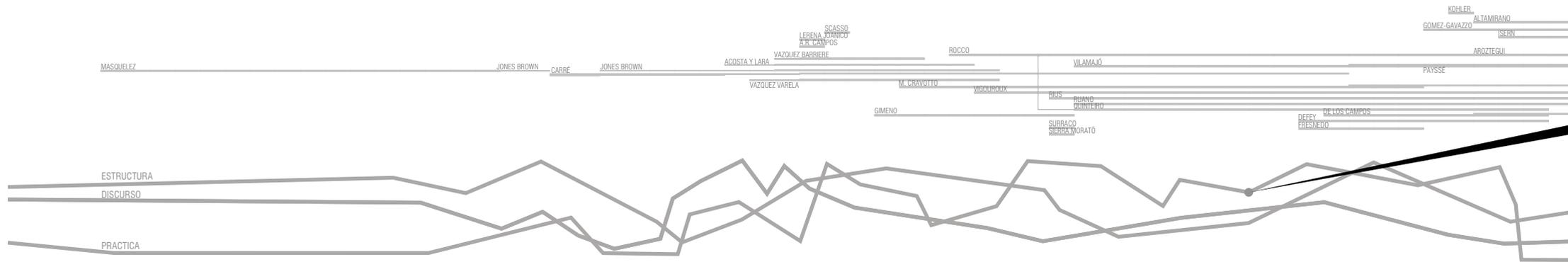
Los alumnos de II a IV año en el segundo semestre trabajan en temas deducidos de la programación ya elaborada por IV año insertándose crítica y dialécticamente en ellos. Se procura que los temas sean equilibradamente rurales y urbanos. Tal el informe que creo sea suficiente para satisfacer el propósito de la Comisión de conocer el tipo de modos de organización temática en los Talleres de Proyectos.

II) con referencia a los temas propuestos. Reiterando posiciones reiteradas del suscrito en la Comisión de Programas, propongo como tema de estudio el núcleo de Santiago Vázquez y su zona de influencia. Las razones las he dado en momentos anteriores y las expondré en la Comisión.





[IMG]: C. Tealdi, estudiante
 Establecimiento carcelario; Taller Dufau, Cuarto año (1963)



ESTRUCTURA:\CURSOS\VERTICAL\

Nelson Bayardo, 1999

Militancia y verticalidad

Por diversas discrepancias me fui del Taller Altamirano y luego del Taller Dufau, para formar mi propio taller una vez que volví de Maracaibo. De algún modo, la Autodidáctica Dirigida, esa suerte de metodología que ideé, fue el resultado de las críticas que me merecieron ambos talleres. Una de ellas se refiere a la inoperancia de los equipos verticales, por lo menos en determinados aspectos, algo que combatí constantemente en el Taller.

La segunda tiene que ver con la presencia de los militantes, que al igual que la presencia estudiantil en los Consejos de las Facultades establecida en la Ley Orgánica, tuvo un aspecto muy beneficioso y otro muy pernicioso. Por un lado, ese inconformismo juvenil que contribuye al perfeccionamiento de la sociedad; por otro, el desdibujamiento de lo referente a los aspectos didácticos; por un lado su capacidad removedora, por otro, el hecho de que impide hacer.

DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Nelson Bayardo, 1999

Los temas de proyecto

Una de las discrepancias que yo tenía con Dufau era su inclinación a inventar programas, lo que a mi juicio era imaginación al cuadrado, porque primero había que imaginar el tema y después había que imaginar el edificio que iba a vivir en el tema.

En mi taller, en cambio, todo el mundo conocía el tema. En primer año el tema era siempre una vivienda, porque el alumno ya en el primer semestre había recibido una idea bastante concreta de lo que era una vivienda y su funcionamiento. El primer tema de segundo año era siempre escuela, porque si un alumno entra a Facultad pasó necesariamente por una escuela y sabe cómo funciona. El tercer tema era un conjunto de viviendas, porque de hacer un conjunto de viviendas no escapa absolutamente nadie; también hacíamos liceo o escuela industrial. Luego, en cuarto, venía un conjunto de viviendas más importante, y luego quinto. El docente tiene que conocer el tema.

PRACTICA:\CORRECCIONES\

Nelson Bayardo, 1999

El sistema del calco

El famoso sistema del calco estaba impuesto en Facultad. El alumno traía un proyecto, el profesor le ponía un calco arriba y prácticamente le dibujaba encima. Al respecto hay una anécdota muy divertida de Mauricio Cravotto: un alumno viene un día y haciéndose el genio le trae un dibujo en un boleto y le dice: "mire lo que se me ocurrió hoy, profesor" y le da el boleto, entonces Don Mauricio, muy tranquilo, agarró un calco y lo cortó del tamaño del boleto. Esa costumbre era muy fuerte, y fue una de las cosas por las cuales yo elegí ir a Cravotto y no a Vilamajó: Vilamajó hacía croquis y luego con un proyector éstos se llevaban a la dimensión de la hoja que había que entregar y se dibujaban, o sea que el profesor era el bastón mediante el cual el alumno avanzaba en su proyecto.

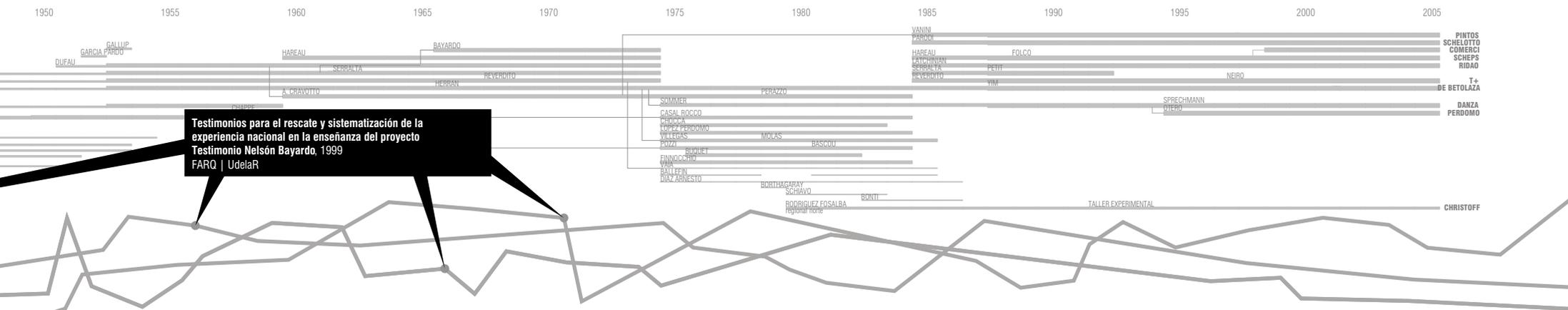
PRACTICA:\ESQUICIOS\

Nelson Bayardo, 1999

Mnémico y testigo

Dos cosas que ideé en Maracaibo: una el llamado esquicio mnémico, es decir el esquicio de la memoria. El alumno llega y así, de sorpresa, se le dice "a ver, sin mirar su proyecto haga lo que usted recuerde, haga el proyecto suyo en su memoria". Entonces se observan cosas muy interesantes, el alumno se libera de todo y logra expresar qué es lo que quiere.

El esquicio mnémico es una prueba que permite descubrir dónde está el punto que el alumno quiere corregir. Lo otro es el esquicio testigo: al terminar el semestre, sobre el mismo programa exactamente pero en otros terrenos y con otra orientación y dimensiones, el alumno debe proyectar.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Nelsón Bayardo, 1999
 FARQ | UdelaR

Testimonio Nelson Bayardo, 1999

La Facultad previa al Plan 52.

Estuve en Facultad entre los años 1943 y 1948. El academicismo que había impuesto la Ecole de Beaux Arts de París era la característica general, y el nombre de Monsieur Carré, a quien no llegué a conocer, era prácticamente el único que se pronunciaba.

No pude inscribirme en el taller Gómez Gavazzo, pero durante un año y medio asistí allí, no a mi taller, para autocorregirme.

La docencia en talleres Altamirano y Dufau.

De 1948 a 1952 salgo de Facultad: en 1950 voy a Europa en un viaje estudiantil y a la vuelta, entre 1953 y 1965, me desempeño como profesor adjunto, primero de Altamirano y luego de Dufau. Yo venía con esa combinación explosiva de Sartre, Fromm, Martín Fierro, Torres García, etcétera, de dudar, de cuestionar, y me transformé en un sujeto sumamente molesto primero en el Taller Altamirano, donde estaba en una oposición permanente, más allá de que reconoczo que ese taller fue el más carismático que hubo en la Facultad. Fue un taller realmente estupendo. Yo era un eterno contradictor del Taller Altamirano, y por un problema me vi obligado a renunciar e irme. Después empecé a trabajar en el Taller Dufau, y con él el problema era de un orden diferente: si Dufau para llegar de este punto a este daba toda una vuelta, yo iba directo. Yo era quizás más pragmático. En el año 66 me contrataron para ir a trabajar a Maracaibo y aproveché la coyuntura, aunque realmente me dolía mucho irme de Dufau. Al regreso solicité el Taller Experimental que me fue dado.

El equipo vertical y los militantes.

Por diversas discrepancias me fui del Taller Altamirano y luego del Taller Dufau, para formar mi propio taller una vez que volví de Maracaibo. De algún modo, la Autodidáctica Dirigida, esa suerte de metodología que ideé, fue el resultado de las críticas que me merecieron ambos talleres. Una de ellas se refiere a la inoperancia de los equipos verticales, por lo menos en determinados aspectos, algo que combatí constantemente en el Taller.

La segunda tiene que ver con la presencia de los militantes, que al igual que la presencia estudiantil en los Consejos de las Facultades a través de la Ley Orgánica, tuvo un aspecto muy beneficioso y otro muy pernicioso. Por un lado, ese inconformismo juvenil que contribuye al perfeccionamiento de la sociedad; por otro, el desdibujamiento de lo referente a los aspectos didácticos; por un lado su capacidad removedora, por otro, el hecho de que impide hacer.

El plan del 52 y “la realidad”.

En el año 52 se instala en la Facultad el famoso Plan, en una época muy fermental y en cierto modo poco propicia en la medida en que aquí la gente de mayor claridad mental veía lo que iba a suceder pero el pueblo aún no lo notaba.

El plan recogía las enseñanzas de la Reforma Universitaria de Córdoba y para mí tenía dos elementos fundamentales: en primer lugar, la conceptualización de la arquitectura como un hecho de alto contenido social; en segundo lugar, la asignación de una gran importancia a las asignaturas técnicas, que hasta entonces habían estado totalmente relegadas.

En mi opinión, ese asunto de la honda raíz social de la arquitectura llevó a plantear toda una serie de exageraciones con respecto a la incidencia de la Facultad en la vida nacional. Yo creo que la Facultad, frente a la imposibilidad de modificar una realidad que se regía por otras determinantes, se fue internando en esa especie de juego o simulacro, que fue justamente lo que justificó esa anécdota en la que Dufau se dirigió a una asamblea de docentes que funcionaba en un taller en planta baja y les dijo: «Señores docentes, les advierto que vienen las Fuerzas Conjuntas hacia la Facultad, ahora empiecen a afilar la gillette».

Todo se hacía en función de una supuesta realidad con la cual se fue perdiendo paulatinamente todo vínculo, y hay pruebas que son fundamentales. Una vez le dije a Gómez Gavazzo, con todo el dolor de mi alma: «mire, Gómez, lo que usted está escribiendo no lo entiende nadie». ¿Por qué? Porque se vivía en un mundo totalmente ajeno, se hablaba de una universidad popular y el lenguaje no era popular, era un contrasentido tremendo, y lo más grave es que esto distorsionó totalmente el sentido de la enseñanza. Había que hablar del Team X, de Le Corbusier, de Candillis, del Brutalismo, había que hablar de cosas genéricas o, si no, afilar las gillette para enfrentar a las Fuerzas Conjuntas.

Otro error de la Facultad era el referente al trabajo en el interior.

La Facultad quería resolver los problemas del interior pero el contacto con la realidad concreta era de tres horas, más o menos. Así como dice Gardel “es un soplo la vida”, era un soplo la realidad. Creo que la Facultad tiene que trabajar con el interior a través de sus institutos, de sus organismos estables; pero como ejercicio dentro de un taller de arquitectura me parece un asunto fuera de lugar.

Esas visitas relámpago, esas reformas agrarias y demás, terminaban generalmente sobre el centro urbano, casi como Hiroshima: si había algún estudiante católico salvaba la iglesia, que era lo único que quedaba, después todo el resto se inventaba.

La formación docente.

Las universidades de todo el mundo, no sólo la uruguaya, parten de una base falsa: que un buen profesional es automáticamente un buen profesor, cosa que no es cierta. Por ejemplo: fui alumno de uno de los grandes filósofos uruguayos, Emilio Oribe, y era un pésimo profesor. Este error lleva a que se ingrese a la docencia con nulos conocimientos de pedagogía, de psicología, de psicopedagogía, de caracterología.

Los alumnos, por otra parte, aprenden muchísimo más de los compañeros capacitados que del docente.

Las correcciones “con calco arriba”.

El famoso sistema del calco estaba impuesto en Facultad. El alumno traía un proyecto, el profesor le ponía un calco arriba y prácticamente le dibujaba encima. Al respecto hay una anécdota de Mauricio Cravotto: un alumno viene un día y haciéndose el genio le trae un dibujo en un boleto y le dice: «mire lo que se me ocurrió hoy, profesor» y le da el boleto. Entonces Don Mauricio, muy tranquilo, agarró un calco y lo cortó del tamaño del boleto. Esa costumbre era muy fuerte, y fue una de las cosas por las cuales yo elegí ir a Cravotto y no a Vilamajó: Vilamajó hacía croquis y luego con un proyector éstos se llevaban a la dimensión de la hoja que había que entregar y se dibujaban, o sea que el profesor era el bastón mediante el cual el alumno avanzaba en su proyecto.

El dibujo en el aprendizaje del proyecto.

Creo que lo primero que hay que enseñarle a un estudiante de arquitectura es la relación que hay entre un objeto real y su representa-

ción gráfica, porque en última instancia esa es la tarea del arquitecto: imaginar algo que después se va a transformar en realidad y representarlo gráficamente.

Los temas de proyecto en los talleres Dufau y Bayardo.

Una de las discrepancias que yo tenía con Dufau era su inclinación a inventar programas, lo que a mi juicio era imaginación al cuadrado, porque primero había que imaginar el tema y después había que imaginar el edificio que iba a vivir en el tema.

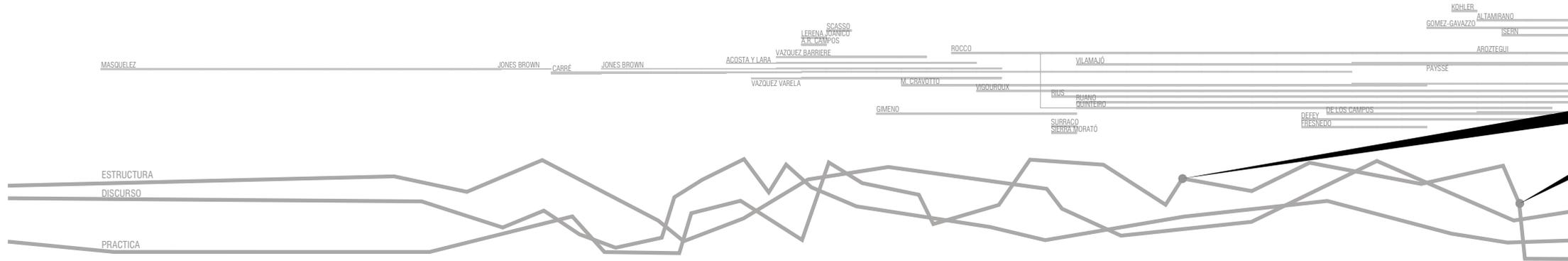
En mi taller, en cambio, todo el mundo conocía el tema. En primer año el tema era siempre una vivienda, porque el alumno ya en el primer semestre había recibido una idea bastante concreta de lo que era una vivienda y su funcionamiento. El primer tema de segundo año era siempre escuela, porque si un alumno entra a Facultad pasó necesariamente por una escuela y sabe cómo funciona. El tercer tema era un conjunto de viviendas, porque de hacer un conjunto de viviendas no se escapa absolutamente nadie; también hacíamos liceo o escuela industrial. Luego, en cuarto, venía un conjunto de viviendas más importante, y luego quinto. El docente tiene que conocer el tema.

Los “inventos” pedagógicos y los fallos.

Dos cosas que ideé en Maracaibo: una el llamado esquicio mnémico, es decir el esquicio de la memoria. El alumno llega y así, de sorpresa, se le dice «a ver, sin mirar su proyecto haga lo que usted recuerde, haga el proyecto suyo en su memoria». Entonces se observan cosas muy interesantes, el alumno se libera de todo y logra expresar qué es lo que quiere. El esquicio mnémico es una prueba que permite descubrir dónde está el punto que el alumno quiere corregir. Lo otro es el esquicio testigo: al terminar el semestre, sobre el mismo programa exactamente pero en otros terrenos y con otra orientación y dimensiones, el alumno debe proyectar.

Otra cosa importante eran los cambios de escala: de 1:200 pasábamos a 1:100, después pasábamos a 1:50 y volvíamos a 1:100, porque a medida que se aumenta la escala se van haciendo distintas cosas y cuando uno vuelve a la escala más chica trabaja más cómodo.

Al momento de fallar uno tiene que tener en cuenta tres cosas: el proyecto en sí mismo, el concepto del alumno y el proceso que ha seguido.



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\DIRECTOR\

Nelson Bayardo, 1999

Sobre Gómez Gavazzo

Gómez poseía un magnetismo, un carisma especial. Me parece verlo caminando por el corredor de la Facultad a paso regular, alto, ligeramente encorvado a la altura de las cervicales, generalmente de gris, y creo recordar, o bien con las mangas del saco cortas o los brazos muy largos, y las manos extendidas, demostrando total ausencia de tensión. Gómez jamás gesticulaba, algo propio de su carácter, de hombre al que le gustaban las abstracciones. Miraba siempre hacia delante, como prescindiendo del mundo que lo rodeaba, y sólo a veces «de rabo al costado», como dice Gardel, miraba a alguno para saludarlo de modo imperceptible.

Era un hombre enigmático, impenetrable, ajeno e indiferente a lo que lo rodeaba, frío, inexpressivo. Su modo de hablar era monocorde, uniforme, monótono, por lo cual a veces resultaba difícil extraer de sus palabras lo esencial y aislarlo de lo superfluo, lo que exigía una atención muy concentrada para descubrir la profundidad de sus conceptos, emitidos dentro de un discurso muy denso.

Gómez se destacó por tres aspectos esenciales: su dignidad personal, que era acaso su principal enseñanza; su labor docente en el Taller, donde introdujo el Movimiento de Arquitectura Moderna e impulsó la crítica verbal, con escaso uso del lápiz lo cual obligaba al alumno a pensar; y su protagonismo en el Plan de Estudios del 52, siendo su principal factotum.

PRACTICA:\CORRECCIONES\

Nelson Bayardo, 1999

«Córtese la cabeza»

Gómez no manejaba, desconocía, o simplemente no le importaban los aspectos pedagógicos de la enseñanza. Ponía un hielo entre su persona y los alumnos, mantenía una distancia. Era excesivamente dogmático, y reconozco que quienes compartimos su dogma estábamos de para bienes, pero no los demás. Pero había un hecho que le hacía perdonable cualquier error o defecto: era un hombre de una dignidad intelectual y de una rectitud personal realmente estupendas. Eso lo colocaba por encima de todo lo demás. (...)

Gómez miraba un proyecto e inmediatamente descubría el error. Además, respetaba mucho al alumno, si el alumno era a su vez respetable. En esto coincidía con Monsieur Carré, a quien, sea dicho de paso, Gómez admiraba.

Impulsó la crítica verbal, con escaso uso del lápiz -lo cual obligaba al alumno a pensar (...)

Una vez, siguiendo la costumbre de explicar los programas que entonces eran idénticos para todos los talleres (sería 1944), recibió a los alumnos que ingresaban en primer año de Facultad, y procedió a leer el texto con su clásica parsimonia, preguntando al finalizar:

-¿Alguien no entendió algo?

Un alumno, cuyo nombre prefiero omitir, le dijo no haber entendido algo y Gómez, imperturbable, contestó:

-Si no entendió eso, córtese la cabeza, y preguntó luego: ¿Otra duda?"

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Nelson Bayardo, 1999

Gómez y Le Corbusier

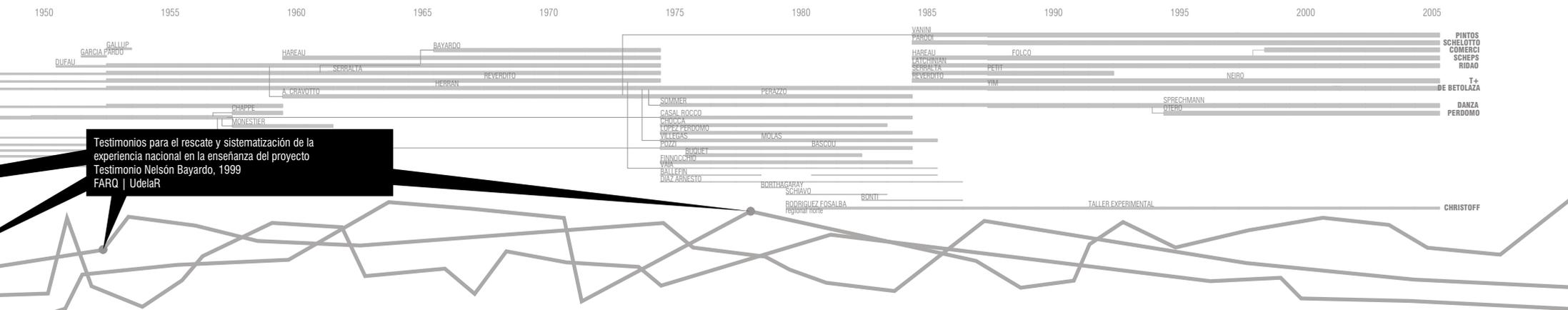
Gómez era un incondicional de Le Corbusier, con quien trabajó en París, un hombre sumamente duro e intransigente, según Clemot, que recordaba a Gómez como unos de los colaboradores más importantes de toda su trayectoria. En su enseñanza Gómez seguía el verbo de Le Corbusier: los pilotes, la planta libre, la estructura independiente, etcétera, pero era más realista que el rey. Era ortodoxo en aquello de que «la forma sigue a la función», de Sullivan, que también Le Corbusier predicaba. Pero en su didáctica, Gómez llegaba a deformar las formas para enseñar la necesidad de dicha adaptación, cosa que yo desdeñaría abruptamente cuando tomé mi propio camino.

PRACTICA:\EVALUACIONES\

Nelson Bayardo, 1999

Proyecto, concepto y proceso

Al momento de fallar uno tiene que tener en cuenta tres cosas: el proyecto en sí mismo, el concepto del alumno y el proceso que ha seguido.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Nelson Bayardo, 1999
 FARQ | UdeLaR

Testimonio Nelson Bayardo, 1999
 (continuación)

Sobre Gómez Gavazzo

Siempre tuve por Gómez respeto, admiración y afecto, pero sobre todo agradecimiento. Ingresé a la Facultad sin vocación, y con menos aptitud. Las Universidades, que “enseñan” pero no “educan”, mal podría mejorar mi aptitud; pero mi vocación creció mucho, sobre todo en relación con lo que fue mi actividad docente.

Gómez poseía un magnetismo, un carisma especial. Me parece verlo caminando por el corredor de la Facultad a paso regular, alto, ligeramente encorvado a la altura de las cervicales, generalmente de gris, y creo recordar, o bien con las mangas del saco cortas o los brazos muy largos, y las manos extendidas, demostrando total ausencia de tensión. Gómez jamás gesticulaba, algo propio de su carácter, de hombre al que le gustaban las abstracciones. Miraba siempre hacia delante, como prescindiendo del mundo que lo rodeaba, y sólo a veces «de rabo al costado», como dice Gardel, miraba a alguno para saludarlo de modo imperceptible.

Era un hombre enigmático, impenetrable, ajeno e indiferente a lo que lo rodeaba, frío, inexpresivo. Su modo de hablar era monótono, uniforme, monótono, por lo cual a veces resultaba difícil extraer lo esencial y diferenciarlo de lo superfluo, lo que obligaba a una atención muy concentrada para descubrir la profundidad de sus conceptos, emitidos dentro de un discurso muy denso.

Una vez, siguiendo la costumbre de explicar los programas que entonces eran idénticos para todos los talleres (sería 1944) recibí a los alumnos que ingresaban en primer año de Facultad, y procedí a leerlo con su clásica parsimonia, preguntando al finalizar:

-¿Alguien no entendió algo?
 Un alumno, cuyo nombre prefiero omitir, le dijo no haber entendido algo y Gómez, imperturbable, contestó: -Si no entendió eso, córtese la cabeza, -y preguntó luego:
 -¿Otra duda?

Seguramente muchos recordaron la Revolución Francesa, con cabezas cayendo con «movimiento uniforme acelerado» y nadie preguntó nada.

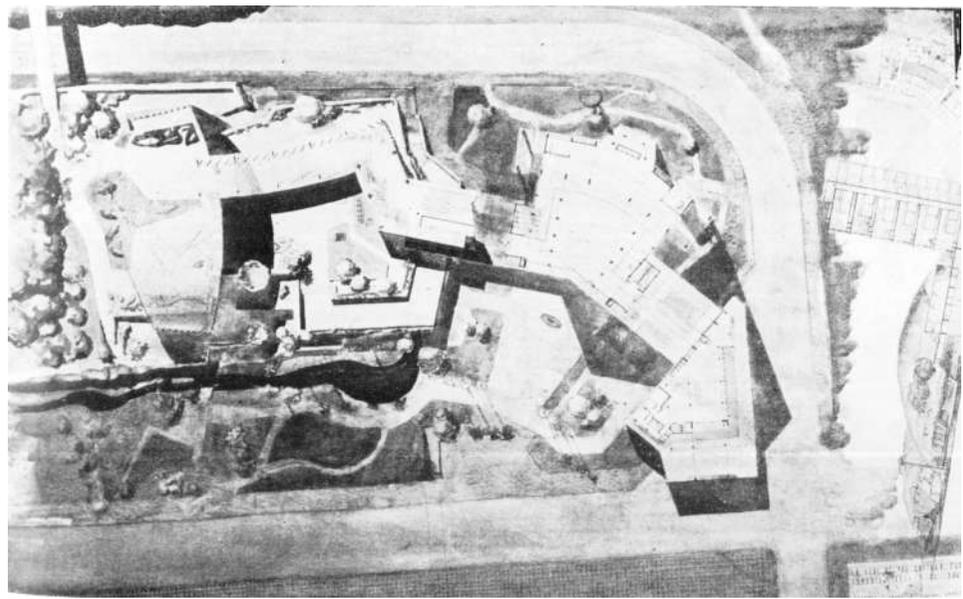
Gómez no manejaba, desconocía, o simplemente no le importaban los aspectos pedagógicos de la enseñanza. Ponia un hielo entre su

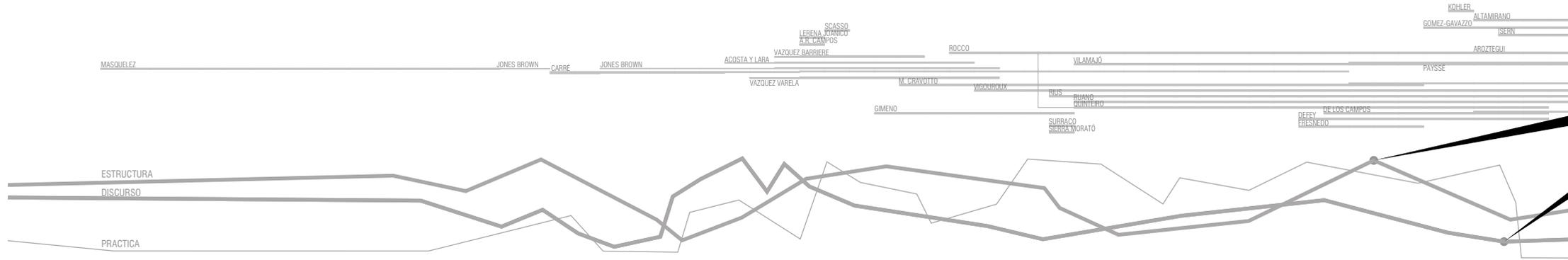
persona y los alumnos, mantenía una distancia. Era excesivamente dogmático, y reconozco que quienes compartimos su dogma estábamos de parabienes, pero no los demás. Pero había un hecho que le hacía perdonable cualquier error o defecto: era un hombre de una dignidad intelectual y de una rectitud personal realmente estupendas. Eso lo colocaba por encima de todo lo demás.

Gómez miraba un proyecto e inmediatamente descubría el error. Además, respetaba mucho al alumno, si el alumno era a su vez respetable. En esto coincidía con Monsieur Caré, a quien, sea dicho de paso, Gómez admiraba.

Gómez era un incondicional de Le Corbusier, con quien trabajó en París, un hombre sumamente duro e intransigente, según Clebot, que recordaba a Gómez como unos de los colaboradores más importantes de toda su trayectoria. En su enseñanza Gómez seguía el verbo de Le Corbusier: los pilotes, la planta libre, la estructura independiente, etcétera, pero era más realista que el rey. Era ortodoxo en aquello de que «la forma sigue a la función», de Sullivan, que también Le Corbusier predicaba. Pero en su didáctica, Gómez llegaba a deformar las formas para enseñar la necesidad de dicha adaptación, cosa que yo desdenaría abruptamente cuando tomé mi propio camino.

Gómez se destacó por tres aspectos esenciales: su dignidad personal, que era acaso su principal enseñanza, su labor docente en el Taller, donde introdujo el Movimiento de Arquitectura Moderna e impulsó la crítica verbal, con escaso uso del lápiz -lo cual obligaba al alumno a pensar- y su protagonismo en el Plan de Estudios del 52, siendo su principal «factotum». En el Plan del 52 intervinieron además Leopoldo Carlos Artucio, como ideólogo, y Aurelio Luchini, encargado de ponerlo en marcha y una generación estudiantil como creo que jamás habrá otra, con estudiantes de la talla de Carlos Reverdito, Víctor Casartelli, Danilo López y otros tantos, pero muy en particular Conrado Petit, con una incansable dedicación, con ausencia total de interés personal en destacarse o brillar por sí mismo.





DISCURSO:\TALLER\

Juan Carlos Vanini, 1999

El taller en el eje

Era una época de una intensa actividad gre-mial y política de la Facultad. La Facultad vivía intensamente esos aspectos que tuvieron quizás su punto culminante con toda la movilización respecto a la Ley Orgánica del 58. En ese momento la Facultad aún tenía una escala en el relacionamiento entre todos los que la integrábamos, que hoy resulta bastante insólita: la disponibilidad de espacio físico que había por estudiante era infinitamente mayor; los talleres tenían cincuenta o sesenta estudiantes, situación que se mantuvo luego por muchos años. Recuerdo que cuando el Taller Altamirano llegó a los cien estudiantes fue como pasar una marca que parecía inimaginable.

Con respecto al taller, había una convicción desde el punto de vista docente y desde el punto de vista de los estudiantes, de que el taller era el eje de los estudios de arquitectura, el ámbito de integración de los conocimientos que se obtenían en las distintas cátedras. En los hechos eso redundaba en que en el taller se transitaban los temas de teoría de la arquitectura y los temas tecnológicos, haciendo un esfuerzo para que se integraran a la composición arquitectónica, aunque esto se fue perdiendo por dificultades de implementación práctica.

ESTRUCTURA:\CURSOS\VERTICAL\

Juan Carlos Vanini, 1999

La verticalidad nunca funcionó

Otro de los temas que había traído el Plan de Estudios era la idea del equipo vertical. En el Taller Aroztegui, al menos, el equipo vertical nunca funcionó. No sólo nunca funcionó bien sino que nunca funcionó, nunca se manejó y nunca se hizo un esfuerzo serio en el sentido de hacerlo funcionar. Posteriormente, como docente sí participé de esfuerzos serios para extraer las posibles ventajas del equipo vertical, en el sentido de lograr interacción entre los estudiantes de los primeros y los últimos años; viví las dificultades para hacer funcionar eficazmente esta idea, en parte por la masificación y otras condicionantes que me llevaron a no insistir excesivamente con esta idea. Sin embargo, sigo creyendo en las enormes ventajas de la comunicación entre un grupo de estudiantes donde hay alumnos muy avanzados y otros en etapas iniciales.

DISCURSO:\DISCIPLINA\

Juan Carlos Vanini, 1999

Forma y función

Otra cosa que incluso en el Taller Aroztegui tenía gran importancia era la definición del programa arquitectónico: era una época en la que tenía mucha vigencia la idea de que la forma sigue a la función, un dogma que muchas veces se manejaba a ultranza, por lo que el estudio de la función tenía una gran trascendencia. Esto generaba trabajos bastante profundos en función del tiempo disponible para el ejercicio, y creo que su posterior abandono ha sido injustificado: las cosas deben ser redefinidas en su verdadero valor; y el estudio de las necesidades humanas con el fin de definir un programa arquitectónico es algo que no puede perderse totalmente de vista cuando uno se pone a trabajar en un proyecto cualquiera, en la medida en que tenga el valor de una reflexión previa al quehacer arquitectónico. Aunque en ciertos casos esto requería un consumo de tiempo que resultaba excesivo para algunos.

En el Taller Aroztegui eso se manejó con un equilibrio bastante razonable que dejaba tiempos y espacios suficientes para el desarrollo del diseño y el manejo de la forma. Esto le valió al Taller el rótulo de «plastiquero», dada su mayor dedicación a la definición formal de los proyectos. La preocupación por los aspectos plásticos de la arquitectura, en determinado momento y para determinados sectores de la Facultad, no era de relevancia y se consideraba una pérdida de tiempo.

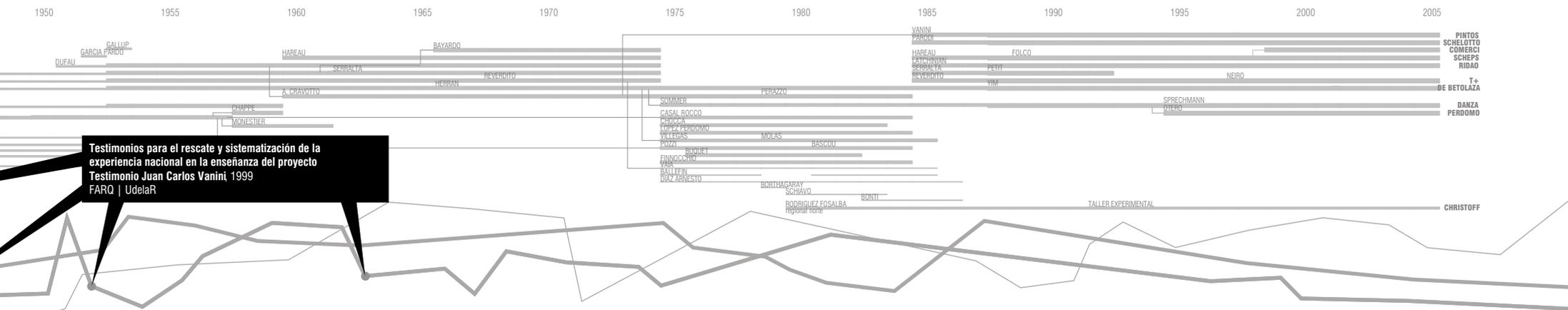
DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Juan Carlos Vanini, 1999

La negación del sitio

En cuanto al contenido de los ejercicios, se adoptaba una óptica muy propia de la época, vinculada al movimiento racionalista y su indiferencia ante las cualidades del sitio. Cuando se hizo el anteproyecto para el pabellón de informes en San Bautista, en el departamento de Canelones, a nadie se le ocurrió preguntar dónde quedaba; las referencias de ubicación eran absolutamente planimétricas y no incluían ni siquiera una foto. El objeto arquitectónico se desarrollaba en esa planicie total, sin saber qué lo rodeaba, si había árboles o algún edificio en las proximidades o si no los había. Recuerdo que en tercer año hice el proyecto de un hotel en la Unión y no quedaba nada de la Unión (...)

La población se censaba a través de unas planillas completísimas que incluían la estructura demográfica del lugar, los niveles de ingresos, las formas de vida, etcétera, y luego se borraban las trazas calles, plazas y demás y se hacía un planteo ideal sobre la Unidad Vecinal, muy emparentado con lo que se estaba realizando a partir de la reconstrucción europea. Llegó a proponerse como programa el de un memorial para honrar a los muertos en defensa de la patria: eran los temas de las escuelas de arquitectura de la primera posguerra europea, que acá se retomaban en la segunda posguerra y en una ciudad que no había sido destruida. La destruíamos académicamente para poder desarrollar esas mismas visiones ideales. Recuerdo que un colega una vez me dijo: “acá no se puede hacer urbanismo en serio porque desgraciadamente nunca hubo bombardeos”.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Juan Carlos Vanini, 1999
 FARQ | UdelaR

Testimonio Juan Carlos Vanini, 1999

Contexto

Era una época de intensa actividad gremial y política de la Facultad. La Facultad vivía intensamente esos aspectos que tuvieron quizás su punto culminante con toda la movilización respecto a la Ley Orgánica del 58. En ese momento la Facultad tenía aún una escala en el relacionamiento entre todos los que la integrábamos, que hoy resulta bastante insólita: la disponibilidad de espacio físico que había por estudiante era infinitamente mayor, los talleres tenían cincuenta o sesenta estudiantes, situación que se mantuvo luego por muchos años. Recuerdo que cuando el Taller Altamirano llegó a los cien estudiantes fue como pasar una marca que parecía inimaginable.

Con respecto al taller, había una convicción desde el punto de vista docente y del punto de vista de los estudiantes, de que el taller era el eje de los estudios de arquitectura, el ámbito de integración de los conocimientos que se obtenían en las distintas cátedras. En los hechos eso provocaba que en el taller se transitaran los temas de teoría de la arquitectura y los temas tecnológicos, haciendo un esfuerzo para que se integraran a lo que era la composición arquitectónica, aunque esto se fue perdiendo por dificultades de implementación práctica.

El Taller Aroztegui

El taller Aroztegui no era de los talleres más numerosos de la Facultad. Aroztegui no había sido uno de los pioneros del Plan 52, él tenía una tradición o una formación diferente, una postura ideológica diferente, incluso dejando de lado lo que pudiera ser política, en lo exclusivamente arquitectónico: él había sido un brillante estudiante, había ganado El Gran Premio de la Facultad, había estado en el taller de Frank Lloyd Wright y tenía en su postura algo que lo vinculaba a la llamada arquitectura orgánica, si bien hay que reconocer que en el taller había una gran libertad en cuanto a los enfoques que los estudiantes realizaban.

Los contenidos de los cursos de taller se definían en función de una pauta establecida en el plan de estudios, una visión arquitectónica y urbana que tenía sus paradigmas en la Carta de Atenas, en el congre-

so de los Ciam: al tema de las cuatro funciones se le daba tanta importancia que cada uno de los anteproyectos debía cubrir una de esas funciones. Si uno tenía durante el segundo año de anteproyecto un tema de vivienda y un tema de trabajo, tenía que tener un tema de esparcimiento y un tema de circulación en tercer año. Esto se fue abandonando con el tiempo, creo que acertadamente, buscando satisfacer otras necesidades en cuanto a la formación del estudiante.

Otro de los temas que había traído el Plan de Estudios era la idea del equipo vertical. En el taller Aroztegui, al menos, el equipo vertical nunca funcionó. No solamente nunca funcionó bien, sino que nunca funcionó, nunca se manejó y nunca se hizo un esfuerzo serio en el sentido de hacerlo funcionar. Posteriormente, como docente sí participé de esfuerzos serios para extraer las posibles ventajas del equipo vertical, en el sentido de lograr interacción entre los estudiantes de los primeros y los últimos años; viví las dificultades para hacer funcionar eficazmente esa idea, en parte por la masificación y otras condicionantes que me llevaron a no insistir excesivamente con esta idea. Sin embargo, sigo creyendo en las enormes ventajas de la comunicación entre un grupo de estudiantes donde hay alumnos muy avanzados y otros en etapas iniciales.

Otra cosa que incluso en el taller Aroztegui tenía gran importancia era la definición del programa arquitectónico: era una época en la que tenía mucha vigencia la idea de que la forma sigue a la función, un dogma que muchas veces se manejaba a ultranza, por lo que el estudio de la función tenía una gran trascendencia. Esto generaba trabajos bastante serios y profundos en función del tiempo disponible para el ejercicio, y creo que supuestamente el abandono ha sido injustificado: las cosas deben ser redefinidas en su verdadero valor; y el estudio de las necesidades humanas con el fin de definir un programa arquitectónico es algo que no puede perderse totalmente de vista cuando uno se pone a trabajar en un proyecto cualquiera, en la medida en que tenga el valor de una reflexión previa al quehacer arquitectónico. Aunque en ciertos casos esto requeriría un consumo del tiempo que resultaba excesivo para algunos.

En el taller Aroztegui eso se manejó con un equilibrio bastante razonable que dejaba tiempos y espacios suficientes para el desarrollo del diseño y el manejo de la forma. Esto le valió al Taller el rótulo de «plastiquero», dada su mayor dedicación a la definición formal de los proyectos. La preocupación por los aspectos plásticos de la arquitectura, en determinado momento y para determinados sectores de la Facultad, no era de relevancia y se consideraba una pérdida de tiempo.

En cuanto al contenido de los ejercicios, se adoptaba una óptica

mucho propia de la época, vinculada a las posturas del movimiento racionalista y su indiferencia ante las cualidades del sitio. Cuando se hizo el anteproyecto para el pabellón de informes en San Bautista, en el departamento de Canelones, a nadie se le ocurrió preguntar dónde quedaba, las referencias de ubicación eran absolutamente planimétricas y no incluían ni siquiera una foto. El objeto arquitectónico se desarrollaba en esa planicie total, sin saber qué lo rodeaba, si había árboles o algún edificio en las proximidades o si no los había. Recuerdo que en tercer año hice el proyecto de un hotel en La Unión y no quedaba nada de La Unión.

La población concreta se censaba a través de unas planillas completísimas que incluían la estructura demográfica del lugar, los niveles de ingreso, las formas de vida, etcétera, y luego se borraban las trazas, calles, plazas y demás y se hacía un planteo ideal sobre la Unidad Vecinal, muy emparentado con lo que se estaba realizando a partir de la reconstrucción europea. Llegó a proponerse como programa el de un memorial para honrar a los muertos en defensa de la patria: eran los temas de las escuelas de arquitectura de la primera posguerra europea, que acá se retomaban en la segunda posguerra y en una ciudad que no había sido destruida. La destruimos académicamente para poder desarrollar esas mismas visiones ideales. Recuerdo que un colega una vez me dijo: “acá no se puede hacer urbanismo en serio porque desgraciadamente nunca hubo bombardeos”.

En cuanto a la forma que adoptaba el proceso de enseñanza/aprendizaje en el taller, creo que fue un momento de transición desde la asistencia absolutamente individual a la crítica colectiva de los trabajos.

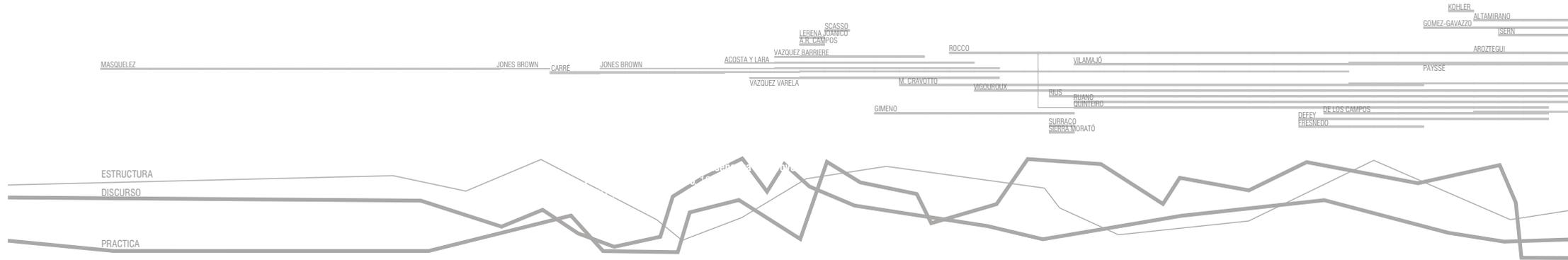
La entrega en el ámbito del taller fue algo que tratamos de defender denodadamente incluso hasta en los años posteriores a la intervención, buscando la forma de incentivar al estudiante en ese sentido. En aquella época era impensable que se hiciera de otra manera: se trabajaba con una o dos mesas por estudiante, pegando las hojas de papel Canson sobre las mesas, el espacio de cada uno era absolutamente personalizado. Esa experiencia se ha ido perdiendo, en gran medida, y sospecho que la computadora va a terminar por darle el tiro de gracia a la posibilidad de trabajar en conjunto, en la medida en que se generalice como herramienta va a favorecer que todo ese trabajo desaparezca del ámbito de Facultad y se procese fuera.

Creo que la Facultad, cuando abandonó toda aquella enseñanza previa basada en el procedimiento de la Ecole de Beaux Arts, lo hizo básicamente en el plano de los contenidos, en el plano de las formas de aprendizaje no se cambió demasiado: las formas de aprendizaje

eran las mismas, hasta los términos que se empleaban.

Recuerdo que Herrán siguió llamando esquisse al esquisso hasta el último momento. Esa terminología, los instrumentos, el desarrollo del trabajo y lo que derivaba directamente de aquella forma de enseñanza, donde tenía mucha trascendencia lo que llamábamos “la negreada”.

En aquella época los aspectos referentes al planeamiento físico y al urbanismo ocupaban un tiempo importante en los estudios de los últimos años, con una visión que tenía sus luces y sus sombras: proporcionaba una visión amplia de la problemática físico-territorial, pero tenía como inconveniente que resultaba cada vez más alejada de lo que era la formación estricta del arquitecto.



PRACTICA:\REFERENCIAS\

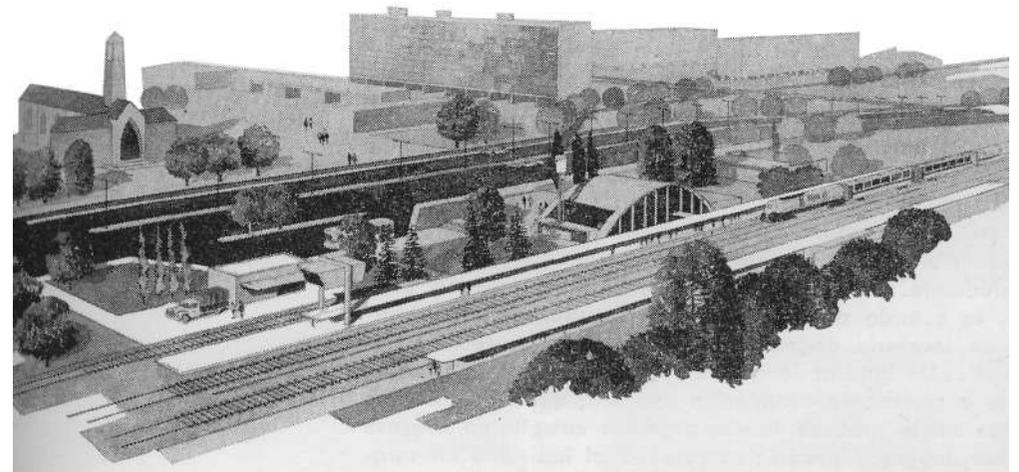
Andrés Ridao, 1931

La «información envasada»

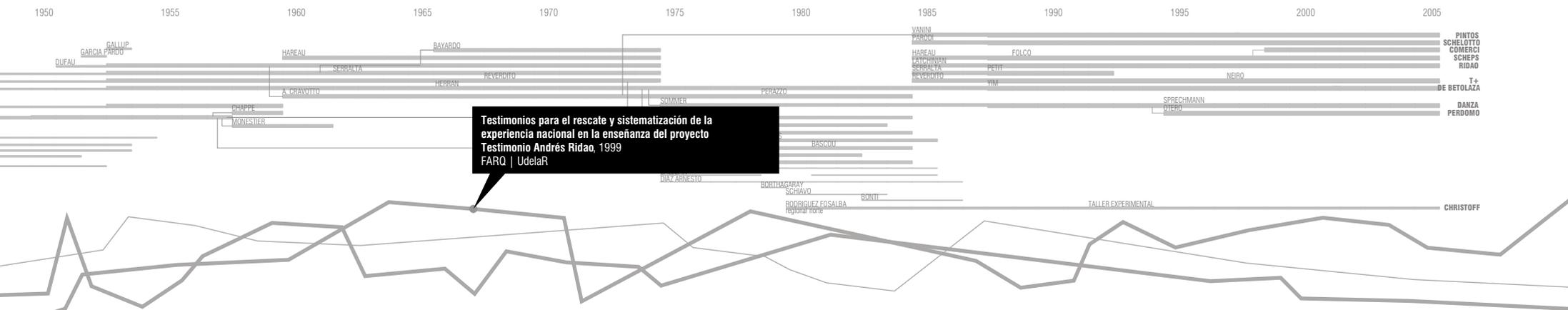
Recuerdo que una de las recomendaciones básicas de Dufau era tener permanentemente una libreta de apuntes gráficos en el bolsillo y graficar todo aquello que nos llamara la atención, ya fuera en forma de dibujo o de frase; llevar una especie de bitácora de las impresiones que la realidad nos iba generando. Creo que Dufau apostaba a la autoformación de un individuo sensible, capaz de comprender y sintetizar los estímulos que el exterior le produce. En esa enseñanza emotiva había también un muy fuerte componente ético: Dufau decía que no había que asumir nada que no se comprendiera, y comprender para él tenía la connotación no sólo de saber de qué se trata el fenómeno sino de involucrarse en el objeto de estudio. (...) Nos exigía pensar en por qué y para qué uno se está informando, decía: “antes que conocer, yo prefiero saber”.

(...) la presión de los medios de difusión de arquitectura era entonces muy fuerte, y Dufau apostaba a que los referentes que se utilizaran para hacer arquitectura no provinieran únicamente de la disciplina sino de la observación de la naturaleza, de la observación de la estructura y el comportamiento animal y humano, para trasladar y utilizar esas formalizaciones o estructuras a las formas y estructuras arquitectónicas. Descreía de aquello que venía preparado por otros y envasado en revistas porque pertenecía, según él decía, a otras formas de ver y otras formas de pensar, por lo que

siempre le planteábamos si no era un poco dogmático. Pero cuando me tocó ir a trabajar a su estudio, vi que la biblioteca estaba tan llena de revistas de suma actualidad como cualquier otra. Creo que pretendía que formáramos un pensamiento crítico y asumiéramos con mayor propiedad la información, como él decía, “envasada”.



[IMG]: N. Colet, estudiante Taller Dufau, Segundo año (1963)



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Andrés Ridaó, 1999
 FARQ | UdeLaR

Testimonio Andrés Ridaó, 1999

La Universidad de los años sesenta

Dos vertientes tuvieron que ver con mi formación dentro de la Facultad, y esas dos vertientes estuvieron dadas, no solamente por el ambiente específico de trabajo en el Taller y la incidencia que tuvieron los docentes a los cuales me voy a referir, sino también por la situación general de la Universidad en los años sesenta y el particular rol del estudiante universitario que jugaba en aquel momento en relación a la vida en general, a la inserción y la incidencia que las organizaciones estudiantiles tenían en aquella coyuntura histórica.

Yo diría que aquella época fue una época signada (era una época emotiva) por situaciones bastantes peculiares que todos conocemos, que atravesaba a la Universidad y que la tenía en cierta manera como uno de los actores de importancia.

Dufau y "la enseñanza emotiva de la arquitectura"

Yo hice todos los cursos de taller en el Taller Dufau. La personalidad de Dufau debe ser conocida por la mayoría de los que estamos aquí, una persona y un docente que la Facultad todavía no le ha dado el lugar que históricamente creo que merece, tanto por su aporte y su entrega a la enseñanza, como por su actuación universitaria. Llegó a ser Decano interino de la Facultad en situaciones muy difíciles, y actuó como un universitario cabal, asumiendo la responsabilidad de defender esta casa de estudios. En algún momento en que se la quiso cerrar por supuestas epidemias de gripe que tenían que ver con la venida de algún Rockefeller, algún Eisenhower, recuerdo al gordo, pasando entre los milicos, ahí abajo en la escalinata, diciéndoles a los muchachos que entraran, que la Facultad estaba abierta.

Yo definiría la enseñanza que recibí como la enseñanza emotiva de la arquitectura, por decirlo de alguna manera. Esto tenía que ver con dos cosas: lo primero, tratar de que el estudiante fuera una persona profundamente involucrada, comprometida, comprometida pero no en el sentido doctrinario de la palabra, comprometida en el sentido que asumiera su rol de estudiante, de intelectual, su rol activo en la sociedad que estaba viviendo, que fuera una especie de esponja, que era lo

que decía Dufau permanentemente, que sintiera los problemas de la arquitectura, tanto de la composición arquitectónica, como de la realidad social que se vivía como propias, que fuera una persona dirigida a comprender a través de la percepción sensorial y de la documentación gráfica esa realidad que vivimos permanentemente.

Recuerdo que una de las recomendaciones básicas de Dufau era tener permanentemente una libreta de apuntes gráficos en el bolsillo y graficar todo aquello que nos llamara la atención, ya fuera en forma de dibujo o de frase; llevar una especie de bitácora de las impresiones que la realidad nos iba generando. Creo que Dufau apostaba a la autotransformación de un individuo sensible, capaz de comprender y sintetizar los estímulos que el exterior le produce. En esa enseñanza emotiva había también un muy fuerte componente ético: Dufau decía que no había que asumir nada que no se comprendiera, y comprender para él tenía la connotación no sólo de saber de qué se trata el fenómeno sino de involucrarse en el objeto de estudio.

Teníamos discusiones bastante fuertes sobre lo que él decía informarse de más sin comprender por qué uno se está informando y para qué se está informando, entonces él decía "antes que conocer, yo prefiero saber". Como en todos los momentos de esta Facultad, la presión de los medios de difusión de arquitectura era entonces muy fuerte, y Dufau apostaba a que los referentes que se utilizaran para hacer arquitectura no provinieran únicamente de la disciplina sino de la observación de la naturaleza, de la observación de la estructura y el comportamiento animal y humano, para trasladar y utilizar esas formalizaciones o estructuras a las formas y estructuras arquitectónicas. También decía lo mismo con respecto a los comportamientos humanos, pues era un profundo observador y nos alentaba a ser «bolicheiros», es decir, profundos observadores de la vida cotidiana. Descreía de aquello que venía preparado por otros y envasado en revistas porque pertenecía, según él decía, a otras formas de ver y otras formas de pensar, por lo que siempre le planteábamos sino era un poco dogmático. Pero cuando me tocó ir a trabajar a su estudio, vi que la biblioteca estaba tan llena de revistas de suma actualidad como cualquier otra. Creo que pretendía que formáramos un pensamiento crítico y asumiéramos con mayor propiedad la información, como él decía, "envasada".

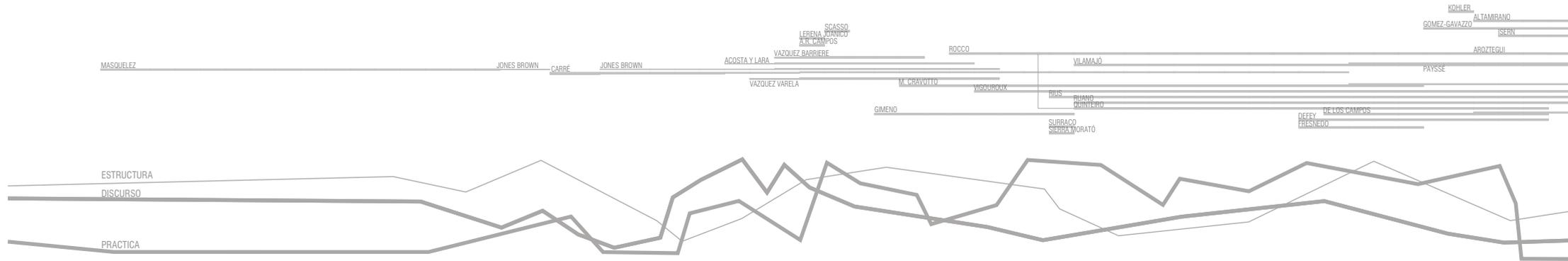
El "complejo de necesidades", etapas del proceso de proyecto

El otro componente en el cual se hacía sumo hincapié en aquel momento (no olvidemos la época en que estábamos: años sesenta) era la confianza en la información para llegar a la obra arquitectónica. La confianza consistía en que si se desarrollaba un análisis contundente de lo que él llamaba Complejo de necesidades, y se graficaba, se tenía una correlación de las actividades hecha en forma sistemática y si eso era hecho por una persona que tenía los atributos que se deberían haber desarrollado por la otra vía, había una garantía bastante sólida para que ese salto al vacío que había entre el complejo de necesidades y su elaboración en un diagrama funcional y en un programa, diera una síntesis y se transformara en un edificio. Así es como yo interpreté la apuesta didáctica de Dufau, aunque no puedo decir que soy un producto típico del taller Dufau porque también debo mi formación, y creo que sustancialmente, a docentes como Bayardo y Latchinián. Dufau tenía una forma de pensar o de accionar pero conocía la pluralidad dentro de sus docentes, y cada docente tenía un perfil propio.

Docentes del Taller Dufau

De Bayardo recuerdo su insistencia en los instrumentos de la composición, instrumentos explícitos, cosa que yo no percibía con claridad o no veía con claridad en el caso de Dufau, y creo que la intencionalidad de Bayardo complementaba perfectamente la intencionalidad de Dufau. Recuerdo de Bayardo "usted domine un cubo y después ocúpese de dominar otras cosas" y creo que tenía razón en el momento en que lo decía, en el lugar en que lo decía al estudiante al que se lo decía.

La experiencia con el profesor Latchinián fue un poco la síntesis de mi formación, síntesis que continuó después en el taller, en el Taller Latchinián, ya como docente. Latchinián básicamente es una persona extremadamente rigurosa desde el punto de vista metodológico y una persona que conjuga, francamente, el interés universitario con la sensibilidad hacia la disciplina.



DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Thomas Sprechmann, 1999

Contra los «proyectos volados»

Mi época formativa fue la de los años sesenta, una época conflictiva si las hubo. Podría decirse que fue una época de contrastes, de posiciones muy tajantes. Cuando yo entré se hablaba mucho del Plan de Estudios, del nuevo Plan, de la Facultad previa, de la Facultad de los años cincuenta. En general, se insistía mucho en los aspectos regresivos que había tenido la vieja Facultad, aquello de los proyectos volados, de «la isla del saber perdido».

La historia pesaba mucho en ese momento, y la Facultad estaba convulsionada. Había habido grandes cambios y éstos estaban en la agenda cotidiana. La dimensión político-social, tal vez como nunca, tenía una presencia extraordinaria y era inseparable de la dimensión arquitectónica. En aquel momento eran absolutamente inseparables, estaban muy articuladas.

DISCURSO:\DISCIPLINA\

Thomas Sprechmann, 1999

«Arquitectura y revolución»

Cuando entré al Taller, ya se llamaba Taller Serralta. Serralta tuvo una participación relativamente breve como Director de Taller. Yo casi no lo veía, porque ingresó y se fue de viaje a Francia. Le daba al taller una gran visibilidad a la vez que una visión personal muy fuerte, pero no tuvo una presencia muy activa dentro del Taller. Por lo menos yo no la viví como tal. Entré a Facultad por ese carril, y me encontré en la Facultad y fuera de ella, las fuertes dicotomías de una época. "Arquitectura y revolución" o "arquitectura o revolución" era un tema que estaba en la agenda. Lo bueno y lo malo, el tema de la derecha y la izquierda eran temas obvios de alta conflictividad y también se hablaba del "compromiso", de un compromiso con la arquitectura, y con la sociedad ni qué hablar. Lo decía el Plan de Estudios.

PRACTICA:\REFERENCIA\

Thomas Sprechmann, 1999

«El plastiquero»

Como joven estudiante vivía además la idea del plastiquero. Era un término que se usaba en el momento con una connotación en cierto modo peyorativa. La racionalidad de las decisiones por un lado y el capricho del revistero, o de la revista, por otro. Leer una revista no era muy aconsejado o aconsejable, se miraban a veces como al descuido, se miraban en la casa pero en general no se podían entrar a la Facultad.

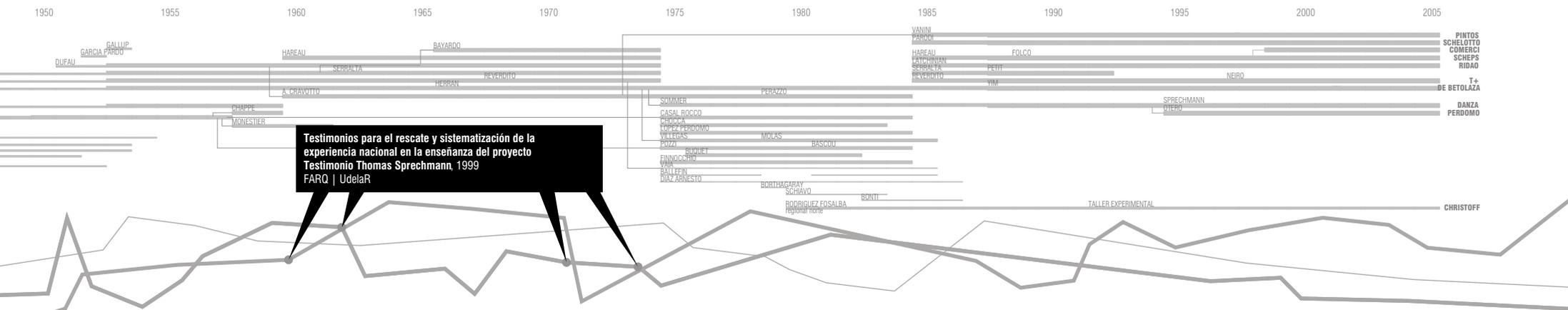
Lo de los "talleres de arriba" y "los talleres de abajo" era algo implícito. En general se suponía que los talleres de arriba eran mejores que los de abajo. Se convivía razonablemente, pero había una atmósfera de cierta oposición cultural e ideológica que formaba parte de ese mundo muy dicotómico de la época, que tenía, incluso, un correlato físico: "arriba y abajo".

DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Thomas Sprechmann, 1999

Programa y revolución

(...) era un momento especial, recordemos la Revolución Cubana del año sesenta (...), y al programar nos situábamos ya en contextos post-revolucionarios. Se suponía que las demandas dadas eran las que había que resolver, y no las que podían resolverse de acuerdo a las condicionantes específicas, lo cual generó discusiones. En mi opinión, compartida por un grupo de gente del Taller, la cosa no funcionaba del todo bien: nos parecía una visión un poco extrema y exagerada. Y en ese sentido era muy importante el clima general de la Facultad.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Thomas Sprechmann, 1999
 FARQ | UdelaR

Testimonio Thomas Sprechmann, 1999

Los años sesenta

Mi época formativa fue la de los años sesenta, una época conflictiva si las hubo. Podría decirse que fue una época de contrastes, de posiciones muy tajantes. Cuando yo entré se hablaba mucho del Plan de Estudios, del nuevo Plan, de la Facultad previa, de la Facultad de los años cincuenta. En general, se insistía mucho en los aspectos regresivos que había tenido la vieja Facultad, aquello de los proyectos volados, de «la isla del saber perdido».

La historia pesaba mucho en ese momento, y la Facultad estaba convulsionada. Había habido grandes cambios y éstos estaban en la agenda cotidiana. La dimensión político-social, tal vez como nunca, tenía una presencia extraordinaria y era inseparable de la dimensión arquitectónica. En aquel momento eran absolutamente inseparables, estaban muy articuladas.

El Taller Serralta

Cuando entré al Taller, ya se llamaba Taller Serralta. Serralta tuvo una participación relativamente breve como Director de Taller. Yo casi no lo veía, porque ingresó y se fue de viaje a Francia. Le daba al Taller una gran visibilidad a la vez que una visión personal muy fuerte, pero no tuvo una presencia muy activa dentro del Taller. Por lo menos yo no la viví como tal. Entré a Facultad por ese carril, y me encontré en la Facultad y fuera de ella, con las fuertes dicotomías de una época.

«Arquitectura y revolución» o «arquitectura o revolución» era un tema que estaba en la agenda. Lo bueno y lo malo, el tema de la derecha y la izquierda eran temas obvios de alta conflictividad y también se hablaba del «compromiso», de un compromiso con la arquitectura, y con la sociedad ni qué hablar. Lo decía el Plan de Estudios. Como joven estudiante vivía además la idea del plastiquero. Era un término que se usaba en el momento con una connotación en cierto modo peyorativa. La racionalidad de las decisiones por un lado y el capricho del revisero, o de la revista, por otro. Leer una revista no era muy aconsejado o aconsejable, se miraban a veces como al descuido, se miraban en la casa pero en general no podían entrar a la Facultad. Lo de los «talleres de arriba» y los «talleres de abajo» era algo implíci-

to. En general se suponía que los talleres de arriba eran mejores que los de abajo. Se convivía razonablemente, pero había una atmósfera de cierta oposición cultural e ideológica, que formaba parte de ese mundo dicotómico de la época, que tenía, incluso, un correlato físico: «arriba y abajo».

En el Taller Serralta, existía por un lado la tradición muy fuerte a través de Serralta, por su trayectoria de trabajo con Le Corbusier, y por otro lado indirectamente con el arquitecto Gómez Gavazzo, en el ITU. Esas cosas solían aterrizarse con algunos de los principios fundamentales de la obra de Le Corbusier, sobre todo el Le Corbusier del CIAM, de las funciones, del Modulor. Todo eso estaba flotando, como gran referencia cultural. Hoy tenemos otros instrumentos de comunicación, pero en aquel momento la cosa estaba como respaldada en una especie de mito. Tenía mayor visibilidad la componente político-cultural, estaba muy presente desde el preámbulo del Plan de Estudios, al que recurriamos frecuentemente y que tenía un contenido muy fuerte, muy comprensible, muy potente, y que se sabía dónde uno estaba parado.

Me resultaba mucho más contundente la dimensión social, mucho más explícita en sus contenidos y alcances. Estaba por un lado el posicionamiento ideológico-cultural del Taller y por otro la dimensión político-social, con una presencia muy fuerte. A la Universidad se la veía como área liberada en un país en crisis, como algo distinto. En ese mix cultural me formé, pero concretamente ¿cómo se traducía eso a la enseñanza en el Taller?

Como metodología de diseño, lo que dominaba era la idea de programarlo todo. El Taller debía programar y se impuso reproducir a su interior la lógica de la programación macro. Entonces, de la programación surgían las necesidades, de las necesidades surgían las estrategias de intervención y de éstas últimas surgía la arquitectura. El planteo tenía una racionalidad grande, dado que la forma era considerada un resultado de ese proceso, el emergente de un buen encadenamiento lógico. En esa metodología costaba llegar a discutir la forma en sí misma, como algo que tuviera su dimensión propia.

El Taller vertical

El taller vertical era la novedad del momento y se había implantado. El Taller estaba todo planteado en vertical, o sea que quinto año estudiaba el área y esto iba bajando en cascada: los estudiantes que estábamos en segundo teníamos que esperar que quinto año bajara a cuarto, cuarto a tercero, tercero a segundo, etcétera. En un semestre de tres meses, el terreno a veces llegaba al mes y medio, dos meses... si

llegaba, lo cual generaba problemas de articulación. Se discutía mucho: las cosas además no debían emerger tanto de la genialidad o el aporte individual sino de producción colectiva en el Taller, el ámbito colectivo. El equipo horizontal era el complemento del vertical. Obviamente, era un momento especial, recordemos la Revolución Cubana del año sesenta (...), y al programar nos situábamos ya en contextos post-revolucionarios. Se suponía que las demandas dadas eran las que había que resolver, y no las que podían resolverse de acuerdo a las condicionantes específicas, lo cual generó discusiones. En mi opinión, compartida por un grupo de gente del Taller, la cosa no funcionaba del todo bien: nos parecía una visión un poco extrema y exagerada. Y en ese sentido era muy importante el clima general de la Facultad. El Centro de Estudiantes era muy fuerte. En él tuve la oportunidad de interactuar con mucha gente y ver que la Facultad no era solamente el Taller. El Centro de Estudiantes tenía una gran vitalidad, era un actor clave, formativo al extremo, donde se ponían en tela de juicio las cuestiones que se vivían en los distintos ámbitos de la Facultad.

Lo que un taller debe ser

Un taller sin contenidos claros, precisos, legitimados, no tiene sentido: se trata de la consistencia del mensaje. Un taller que no tiene algo fuerte para transmitir difícilmente convencerá a alguien, esa es una de las claves. Cualquier instrumento didáctico que se emplee carece de sentido si no hay un mensaje consistente para transmitir. Y el primero que debe estar convencido de lo que transmite es el docente.

Si los contenidos son claves en la enseñanza, también lo son las sinergias creativas. La existencia de ámbitos de creatividad, es el segundo componente fundamental de cualquier taller. Contenidos plausibles por los cuales vale la pena luchar, trabajar o investigar, y situaciones de creatividad: estas son las cosas que, a mi juicio, hay que generar y preservar. En general, éstas últimas suelen ser efímeras o volátiles, no son tan estables, y los contenidos cambian también con cierta frecuencia. Además, las situaciones de sinergia no pueden crearse por decreto: hay que saber generarlas.

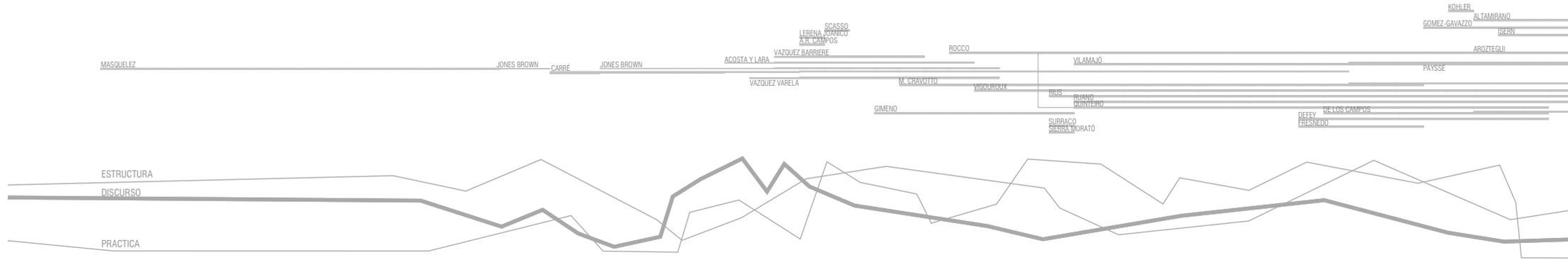
En el Taller Serralta la sinergia estaba dada, aunque en ese momento ya registraba síntomas de cierto anquilosamiento. La Facultad, por otra parte, vivía un clima de creatividad importante y estaba dando otros espacios: el Centro de Estudiantes y el cogobierno. Había una utopía relativamente consistente, dada por la convicción de que el mundo era cambiante y que valía la pena discutir

estos cambios. Las asambleas no sólo abordaban reivindicaciones de carácter económico, que pueden ser importantísimas, sino que trataban también cuestiones de altísima importancia en lo formativo. Eso era espectacular y se hacía también en el Taller, siendo un aporte invaluable de la época: creo que dio muchos dividendos, que formó gente muy capaz y que es algo que hoy está faltando, en esta época un poco más light en la que vivimos. En lo personal, ese clima me ayudó mucho a pensar, a abrirme la cabeza e incluso cuestionarlo que se me estaba enseñando.

El tercer elemento clave es el del oficio: lo específico de la enseñanza. Es muy importante saber enseñar algo en concreto, en un buen clima y apostando a algo. En ese sentido, con el tiempo me di cuenta de que en esa dicotomía que oponía los «talleres de arriba» a los «talleres de abajo», en éstos últimos ciertos nichos funcionaron como custodios de cosas importantes: del oficio, del buen proyecto, de la sensibilidad, del arte. Hubo algunas personalidades que, cuestionadas por su marginalidad respecto al discurso oficial, o simplemente porque no eran de izquierda, habían hecho un aporte importante a la arquitectura. Así me fui pasando de los «talleres de arriba» a los «talleres de abajo», y al final creo que encontré un buen balance y logré sentirme cómodo.

Ver arquitectura

Hay una cuestión clave, y es que para hacer arquitectura hay que ver arquitectura. Poder ver arquitectura fue para mí fue muy formativo. Otra cosa que hoy parece estar mucho más en la agenda cotidiana, pues son otras las posibilidades de comunicación, es interactuar con la región y con el mundo más libremente. Es un elemento clave y creo que los grupos de viaje han cumplido un rol fundamental. El hecho de salir y mirar, de oír otras campanas. A mí me despertó mucho. Creo que empecé a formarme cuando pude escuchar esas otras campanas, ver arquitectura, recorrerla, escuchar otros discursos y dándome cuenta de que el discurso oficial no es el único, que hay más de un discurso y que, en resumen, lo que es muy importante más allá de los aspectos específicos de la enseñanza dentro del taller o de los instrumentos sobre los cuales hay que investigar, perfeccionar, es cuidar ciertas reglas de oro: crear las condiciones para que la enseñanza se produzca. Algunos dicen que hoy el arquitecto, a propósito de la crisis del proyecto, debe parecerse más a un director de cine que a un arquitecto convencional, el que diseña todo. Creo que pensando en la Facultad, pensando en los estudiantes y en la forma que ellos aprenden



DISCURSO:\ASIGNATURA\PROGRAMAS\

Thomas Sprechmann, 1999

«Programarlo todo»

Como metodología de diseño, lo que dominaba era la idea de programarlo todo. El Taller debía programar y se impuso reproducir a su interior la lógica de la programación macro. Entonces, de la programación surgían las necesidades, de las necesidades surgían las estrategias de intervención y de éstas últimas surgía la arquitectura. El planteo tenía una racionalidad grande, dado que la forma era considerada un resultado de ese proceso, el emergente de un buen encadenamiento lógico. En esa metodología costaba llegar a discutir la forma en sí misma, como algo que tuviera su dimensión propia.

DISCURSO:\TALLER\

Thomas Sprechmann, 1999

El «deber ser» del taller

Un taller sin contenidos claros, precisos, legítimos, no tiene sentido: se trata de la consistencia del mensaje. Un taller que no tiene algo fuerte para transmitir difícilmente convence a alguien, esa es una de las claves. Cualquier instrumento didáctico que se emplee carece de sentido si no hay un mensaje consistente que transmitir. Y el primero que debe estar convencido de lo que transmite es el docente.

Si los contenidos son claves en la enseñanza, también lo son las sinergias creativas. La existencia de ámbitos de creatividad es el segundo componente fundamental de cualquier taller. Contenidos plausibles por los cuales vale la pena luchar; trabajar o investigar; y situaciones de creatividad: estas son las cosas que, a mi juicio, hay que generar y preservar. En general, éstas últimas suelen ser efímeras o volátiles, no son tan estables, y los contenidos cambian también con cierta frecuencia. Además, las situaciones de sinergia no pueden crearse por decreto: hay que saber generarlas.

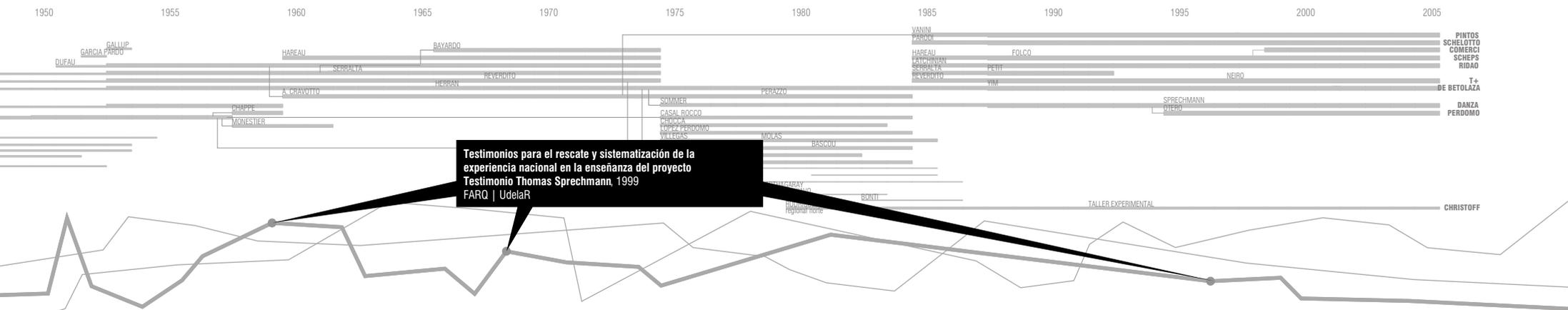
El tercer elemento clave es el del oficio: lo específico de la enseñanza. Es muy importante saber enseñar algo en concreto, en un buen clima y apostando a algo. En ese sentido, con el tiempo me fui dando cuenta de que en esa dicotomía que oponía los «talleres de arriba» a los «talleres de abajo», en éstos últimos ciertos nichos funcionaron como custodios de cosas importantes: del oficio, del

DISCURSO:\TALLER\

Thomas Sprechmann, 1999

La sinergia

En el Taller Serralta la sinergia estaba dada, aunque en ese momento ya registraba síntomas de cierto anquilosamiento. La Facultad, por otra parte, vivía un clima de creatividad importante y estaba dando otros espacios: el Centro de Estudiantes y el co-gobierno. Había una utopía relativamente consistente, dada por la convicción de que el mundo era cambiante y que valía la pena discutir estos cambios. Las asambleas no sólo abordaban reivindicaciones de carácter económico, que pueden ser importantísimas, sino que trataban también cuestiones de altísima importancia en lo formativo. Eso era espectacular y se hacía también en el Taller, siendo un aporte invaluable de la época: creo que dio muchos dividendos, que formó gente muy capaz y que es algo que hoy está faltando, en esta época un poco más light en la que vivimos. En lo personal, ese clima me ayudó mucho a pensar, a abrirme la cabeza e incluso a cuestionar lo que se me estaba enseñando.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Thomas Sprechmann, 1999
 FARQ | UdelAR

Testimonio Thomas Sprechmann, 1999
 (Continuación)

estudiantes y en la forma que ellos aprenden o deben aprender, las condiciones para la enseñanza deben ser otras: los ámbitos de trabajo deben generarse como pilares fundamentales.

El Taller Cravotto

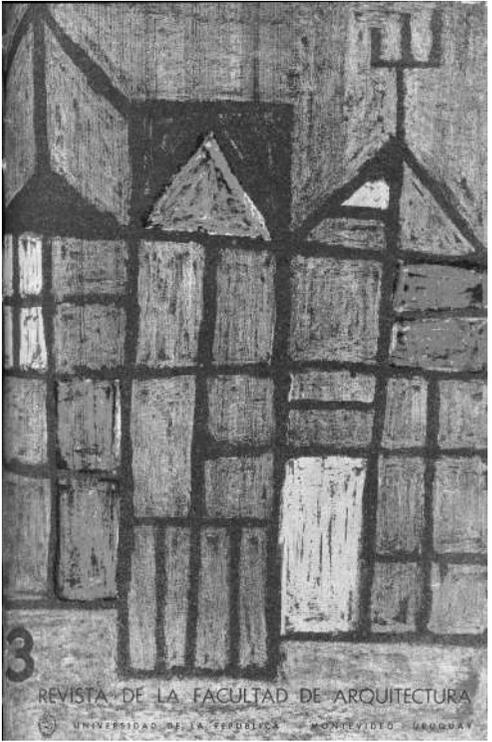
Terminé siendo alumno del Taller Cravotto. Allí me divertí muchísimo, había un grupo muy atractivo de compañeros. Aprendí mucho, tanto de los docentes como de mis compañeros. Creo que al Taller se fue acercando un grupo de gente que sentía esa suerte de malestar en la Facultad. Nos juntamos ahí, y a pesar de haber sido un año bastante complicado -año sesenta-, nos divertimos en el buen sentido de la palabra, cosa que también es legítima: trabajar con cierta distensión, disfrutando de lo que se hace. Y para ello es fundamental que los estudiantes aprendan de los propios estudiantes. Tengo un recuerdo muy grato del Centro de Estudiantes, de esas sinergias de los grupos estudiantiles.

La gratuidad

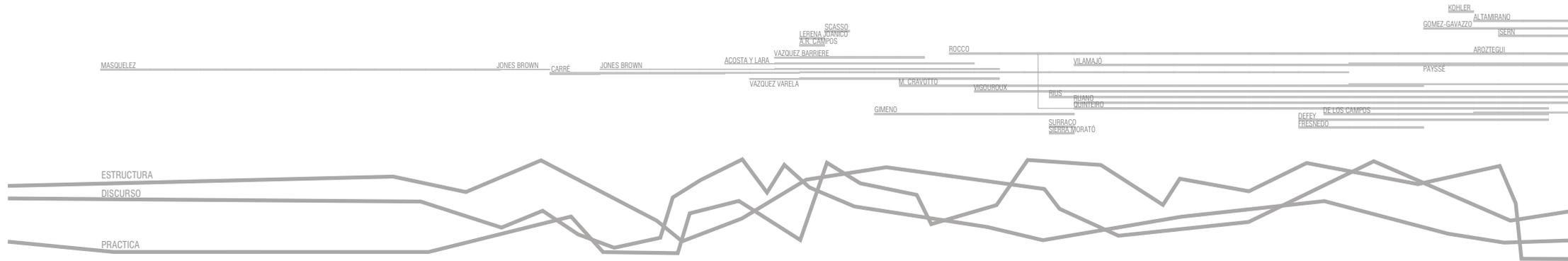
La enseñanza pública debería ser estatal más que pública, porque la privada también debe tener un sentido público. Existe un problema de crecimiento y de masificación, que se conjuga con una situación paradójica: en la Universidad pública (o estatal), con todos los valores que trata de preservar como la gratuidad, la equidad, la igualdad de oportunidades, el mecanismo de selección de los estudiantes es casi darwinista: sobreviven los más fuertes. Resulta bastante absurdo que la Universidad sea gratuita, que no se quiera cobrar matrícula, cuando le estamos enseñando gratuitamente a gente de muchos ingresos. Podría existir una política de becas, para que los estudiantes capaces no tengan que sobrevivir darwinísticamente dentro de ella. Una política de becas para docentes y para estudiantes. El problema central es de justicia. Ya destacué la importancia que para mí tuvo la posibilidad de tener una beca. El vínculo entre lo estatal y lo privado, con reglas de juego tan duras como estas, pasa a ser muy crítico.

Los talleres hoy, la cuestión del tamaño

Respecto al taller, tal vez lo difícil sea mantener frescos los contenidos, crear condiciones de sinergia y tratar de enseñar el oficio, sobretodo en la situación actual de crecimiento de los talleres. Una pequeña empresa tiene quince personas, una mediana empresa puede llegar a cincuenta. Nuestro taller tiene cuarenta y tres docentes, o sea que es casi una gran empresa, una gran empresa que está gerenciada de memoria. Y eso es un asunto serio que tiene sus connotaciones: el riesgo de anquilosamiento y burocratización plantea situaciones novedosas que deben revisarse; si se quiere mantener una buena condición de enseñanza hay que preservar ciertas condiciones de trabajo. Algunos estudios realizados en Europa dicen que los ambientes más pequeños son los que prosperan: las Universidades más pequeñas son hoy las más reconocidas, sean públicas o privadas. Lo que resulta paradójico es que la Universidad pública forme los arquitectos más calificados, los excepcionales que tal vez no importen tanto, y que por otro lado las privadas formen los arquitectos más normales, aquellos que la sociedad necesita: los que tengan conocimientos técnicos razonables más o menos consistentes. Este es un escenario que puede llegar a darse, bastante penoso, en el cual la Universidad pública renuncia a su aspiración de siempre: formar cuadros medios para una sociedad justa y equilibrada, formar profesionales serios y competentes.



[IMG]: Revista de la Facultad de Arquitectura n° 3 (1961) Portada



ESTRUCTURA:\CURSOS\

Thomas Sprechmann, 1999

La masividad como problema

Respecto al taller, tal vez lo difícil sea mantener frescos los contenidos, crear condiciones de sinergia y tratar de enseñar el oficio, sobretodo en la situación actual de crecimiento de los talleres.

Una pequeña empresa tiene quince personas, una mediana empresa puede llegar a cincuenta. Nuestro taller tiene cuarenta y tres docentes, o sea que es casi una gran empresa, una gran empresa que está gerenciada de memoria. Y eso es un asunto serio que tiene sus connotaciones: el riesgo de anquilosamiento y burocratización plantea situaciones novedosas que deben revisarse; si se quiere mantener una buena condición de enseñanza hay que preservar ciertas condiciones de trabajo. Algunos estudios realizados en Europa dicen que los ambientes más pequeños son los que prosperan: las Universidades más pequeñas son hoy las más reconocidas, sean públicas o privadas. Lo que resulta paradójal es que la Universidad pública forme los arquitectos más calificados, los excepcionales que tal vez no importen tanto, y que por otro lado las privadas formen los más normales, aquellos que la sociedad necesita: los que tengan conocimientos técnicos razonables y más o menos consistentes. Este es un escenario que puede llegar a darse, bastante penoso, en el cual la Universidad pública renuncia a su aspiración de siempre: formar cuadros medios para una sociedad justa y equilibrada; formar profesionales serios y competentes.

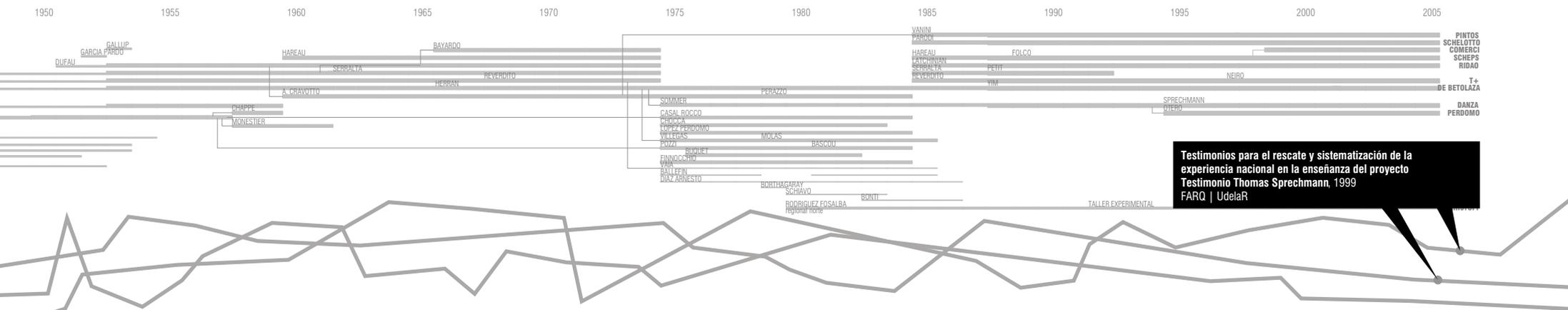
PRACTICA:\REFERENCIAS\

Thomas Sprechmann, 1999

«Hay que ver arquitectura»

Hay una cuestión clave, y es que para hacer arquitectura hay que ver arquitectura. El poder ver arquitectura fue para mí fue muy formativo.

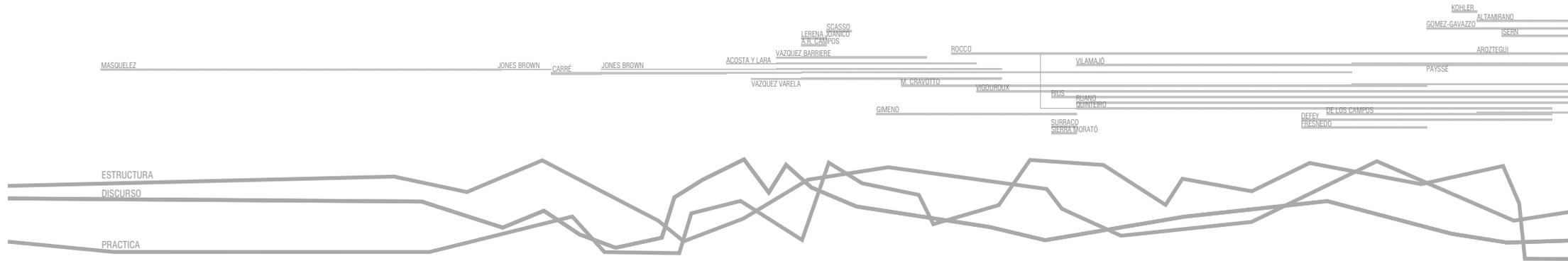
Otra cosa que hoy parece estar mucho más en la agenda cotidiana, pues son otras las posibilidades de comunicación, es interactuar con la región y con el mundo más libremente. Es un elemento clave y creo que los grupos de viaje han cumplido un rol fundamental. El hecho de salir y mirar, de oír otra campana, a mí me despertó mucho. Creo que empecé a formarme cuando pude escuchar estas campanas, cuando pude aprender viendo arquitectura, recorriéndola, escuchando otros discursos y dándome cuenta de que el discurso oficial no es el único.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Thomas Sprechmann, 1999
 FARQ | UdeLaR



[IMG]: Taller Vanini (1993)
 fotografía de Conrado Pintos



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\DIRECTOR\

Conrado Pintos, 1999

«Usted, che»

El Taller Bayardo irrumpe de golpe en una época de cierto congelamiento interno de la Facultad, de compartimentación muy grande, y se genera como una experiencia nueva, con planteos metodológicos y con un estilo muy incisivo.

Fue un taller de articulación entre los talleres de los maestros y los talleres actuales, configurados en torno a equipos de taller con un director. Y la personalidad de Bayardo tiene mucho que ver. Por un lado el taller estaba protagonizado por el director, cosa que podría asociarse a la situación de los talleres de la tipología maestro, y por otro lado el discurso estaba apoyado en una metodología y en un equipo docente muy variado y eso le quitaba protagonismo a la opinión, no al pensamiento pero si a la opinión personal del director en cuanto a la situación concreta de los proyectos o de lo que siente en el taller. Es la diferencia entre la imagen de Gómez y la de Bayardo, éste último articulando el equipo docente en torno al pensamiento y a las prácticas pero en una relación distinta con los estudiantes, mucho más próxima y horizontal.

Entre el maestro y el director actual, Bayardo era una especie de articulación, al punto que inventó una forma de relacionamiento también intermedia: el “Usted, che”. Y así tenía las dos cosas: el usted, porque con Bayardo todo el mundo se trataba de usted, como con los maestros, y el che, que le ponía el tono a la conversación.

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Conrado Pintos, 1999

Los «plastiqueros»

Creo que el Taller Bayardo tuvo la gran virtud de elaborar un discurso arquitectónico que vinculaba los grandes pensamientos con las prácticas arquitectónicas, los lenguajes, etcétera, de construir; una verdadera traducción cultural, un esfuerzo de digerir lo que se estaba tomando y reformularlo a la vista de condiciones locales, de tipo físico, climático, económico, cultural, etcétera. Esa especie de regionalismo precoz, creo que fue una cosa ideológicamente muy valiosa: el intento de hacer, en un momento socio-político tan particular como ese, una reivindicación de la disciplina como forma de actuar y no como agente de contribución al cambio.

Donde me parece que la cosa flaqueaba, era en que desalentaba uno de los términos de la ecuación: se hacía mucho énfasis en la traducción pero no en lo que había que traducir. Era parte del ambiente de Facultad: la revista escondida y el famoso término, que afortunadamente ha desaparecido de la jerga: el término “plastiquero”, con el que se denigraba la preocupación por la forma en la Facultad de Arquitectura.

De todos modos, son cosas que deben contextualizarse, porque de lo contrario uno piensa que esto estaba lleno de gente ignorante o monstruosa. No era así, pero creo debería haberse hecho un esfuerzo por conocer al máximo todo lo que se estaba generando en ese momento, ya que era un momento particularmente rico en todo el mundo muy importante en términos de arquitectura.

DISCURSO:\DISCIPLINA\

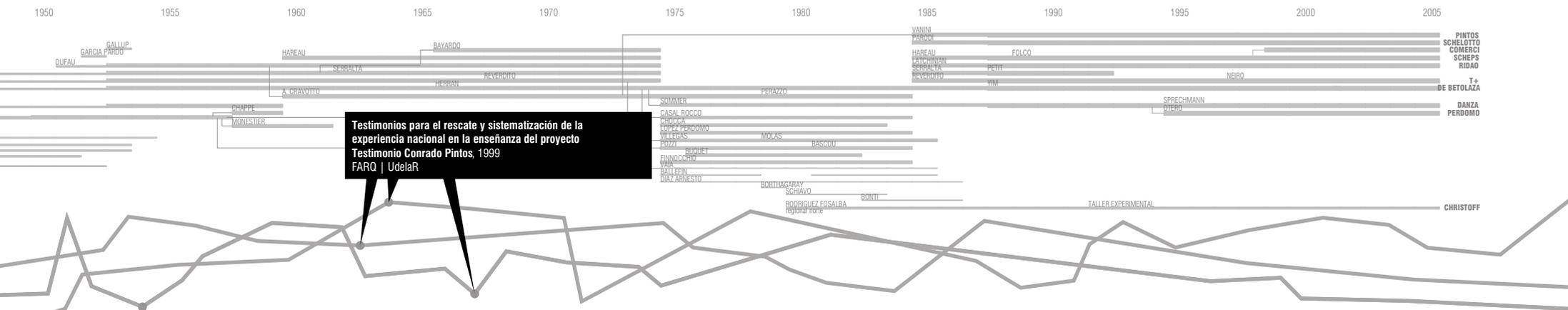
Conrado Pintos, 1999

La responsabilidad social

Otro aspecto que valoro muchísimo es la incorporación de la responsabilidad social del arquitecto o de cualquiera, que se traducía en destacar que, se hiciera lo que hiciera, se estaba usando recursos de la sociedad, así vinieran de un privado cualquiera. Esa insistencia me parece absolutamente positiva, pero discrepo con la visión que de allí derivaba: una postura ideológica que llevaba al renunciamiento, a dejar de hacer determinadas cosas por estar en un país con carencias. Creo que eso era contradictorio con el entusiasmo, con la idea de que la arquitectura era realmente parte del cambio y de que podía hacerse excelente arquitectura por fuera de las limitaciones.



[IMG]: Revista de la Facultad de Arquitectura nº 6 (1965) Portada



Testimonio Conrado Pintos, 1999

La Facultad de fines de los 60.

Entré a la Facultad en el año 67, o sea que la agarré con la temperatura propia del momento, con el deterioro del país desde finales de los cincuenta, con el crecimiento de las situaciones de tensión y de violencia. Son cosas sobre las que creo que no vale la pena abundar, pero sí señalar cómo nos afectaban: primero la intensidad que le imprimía a la experiencia de esos días, y segundo las pésimas condiciones en las que las tareas docentes se desarrollaban en ese tiempo, ya que no había día en que no hubiera paó. Y el paro significaba, por lo menos para muchos de nosotros, la salida a la calle, la manifestación, el enfrentamiento. Cosas que uno hoy mira como cosas de locos, pero que en ese contexto ni siquiera se sentían como anormales.

Dentro de ese panorama, la Facultad estaba profundamente teñida de visiones de cambio, pero sobre todo de visiones de después del cambio. Esa situación ha sido con posterioridad vista muy críticamente y creo que en ciertos aspectos debe ser vista críticamente. Pero creo también que hay que ponerla doblemente en contexto: por un lado el contexto social, político, ideológico y hasta cultural del momento. Por otro, un contexto específico que alimentaba a toda una vertiente disciplinar con cierto arrastre de visiones de la modernidad y del movimiento moderno, donde la confianza en una integración total de las artes con la vida en general, o de la trabazón de las artes y en particular de la arquitectura con los sectores productivos a través de la homogeneización que daba la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad productiva como elemento ideológico, hacían pensables determinadas soluciones a problemas de magnitud fenomenal desde la propia arquitectura. Confianza desmedida que la historia después no acompañó, en la posibilidad de resolver determinados problemas desde la disciplina.

Esas cosas continuaban en un momento en que ya probablemente estaban poco vigentes como pensamiento, y se seguían arrastrando en términos de ideología arquitectónica. Seguían imbricándose con las preocupaciones de la Facultad en cuanto a respuesta y compromiso con el medio. Esas propuestas parecerían, tomadas a posteriori y aisladamente, ingenuas o extra-disciplinares, o desbordar el

campo de lo que se puede abarcar desde la arquitectura.

La Facultad de la Intervención

La Facultad de la Intervención prueba que tal vez hay que relativizar un poco el papel de la enseñanza formal dentro de la formación de un arquitecto. Yo sigo evaluando como pésima la calidad de la Facultad de la Intervención, y sin embargo en esa Facultad se formó gente a la que valoro como excelentes arquitectos. Quisiera entonces poner el acento en la formación como un tema de procesos continuos, de convicción y de actitud personal, con generación del propio conocimiento, de las propias habilidades y de la propia madurez intelectual.

La relación estudiante-Facultad

La relación del estudiante con la Facultad era distinta, no sé si mejor o peor, pero era necesariamente distinta y daba entonces un proceso formativo también distinto, que repercutía en las prácticas docentes.

La Facultad era un lugar de vida, un lugar de permanencia. Yo durante largos años vivía en la Facultad, trabajaba en el trabajo y dormía en mi casa. Ahora uno tiene la sensación o la certeza de que la gente trabaja en el trabajo, vive en la casa y estudia en la Facultad. Esa forma de permanencia en la Facultad generaba una especie de sinergia entre los esfuerzos individuales de los estudiantes, había un fuerte nivel de intercambio entre los estudiantes y un gran nivel de trabajo y de discusión. Los que no lo conocieron no debían hacerse la idea de que uno llegaba a las ocho de la noche a Facultad y encontraba grupos de gente discutiendo acaloradamente de arquitectura. No, encontraba grupos de gente jugando al truco o al ping-pong, eventualmente algunos trabajando. Pero en medio de toda esa vida social había también un nivel de discusión y de intercambio muy natural que después se reflejaba en la tarea docente. Creo que algo de eso hay en la afirmación de Bayardo de que el estudiante aprende más de los estudiantes que del docente, afirmación que así en concreto no comparto, pero creo que hay algo de eso en el trabajo del grupo, en las discusiones, sobre todo porque se aprende mucho a pensar, porque la discusión, el intercambio, la necesidad de fundamentar sí enseña.

El Taller Bayardo

El taller Bayardo irrumpe de golpe en una época de cierto congelamiento interno de la Facultad, de compartimentación muy grande,

y se genera como una experiencia nueva, con planteos metodológicos y con un estilo muy incisivo. Fue un taller de articulación entre los talleres de los maestros y los talleres actuales, configurados en torno a equipos de taller con un director. Y la personalidad de Bayardo tiene mucho que ver. Por un lado el taller estaba protagonizado por el director, cosa que podría asociarse a la situación de los talleres de tipología maestro, y por otro lado el discurso estaba apoyado en una metodología y en un equipo docente muy variado y eso le quitaba protagonismo a la opinión, no al pensamiento pero sí a la opinión personal del director en cuanto a la situación concreta de los proyectos o de lo que siente en el taller. Es la diferencia entre la imagen de Gómez y la de Bayardo, éste último articulando el equipo docente en torno al pensamiento y a las prácticas pero con un carácter distinto y en una relación distinta con los estudiantes, mucho más próxima y horizontal. Entre el maestro y el director actual. Bayardo era una especie de articulación, al punto de que inventó una forma de relacionamiento también intermedia, el "Usted, che". Y así tenía las dos cosas: el usted, porque con Bayardo todo el mundo se trataba de usted, y el che, que le ponía el tono a la conversación.

Lo que valoro más de Bayardo no es la metodología en sí, sino cierto trasfondo de tipo ideológico. Bayardo era un caso muy particular, un caso absolutamente fuera de serie en términos de comunicación y de seducción, cosas que se pueden ir mejorando con el tiempo pero que son «de fábrica». Y eso está muy mezclado con algún tipo de mecanismo docente que se aplicaba en el Taller, que si no se practica así fracasa o no tiene el mismo éxito, como es la famosa historia de las críticas indirectas: para que alguien hable de todos los proyectos sin referirse a ninguno y que cada estudiante tome lo que le sirva de todo lo que se está diciendo, hay que tener una capacidad especial de transmisión, claridad, cierto magnetismo.

Creo que el Taller Bayardo tuvo la gran virtud de elaborar un discurso arquitectónico que vinculaba los grandes pensamientos con las prácticas arquitectónicas, los lenguajes, etcétera, de construir, una verdadera traducción cultural, un esfuerzo de digerir lo que se estaba tomando y reformularlo a la vista de condiciones locales, de tipo físico, climático, económico, cultural, etcétera. Esa especie de regionalismo precoz, creo que fue una cosa ideológicamente muy valiosa: el intento de hacer, en un momento socio-político tan particular como ese, una reivindicación de la disciplina como forma de actuar y no como agente de contribución al cambio.

Donde me parece que la cosa flaqueaba, era en que desalentaba uno de los términos de la ecuación: se hacía mucho énfasis en la

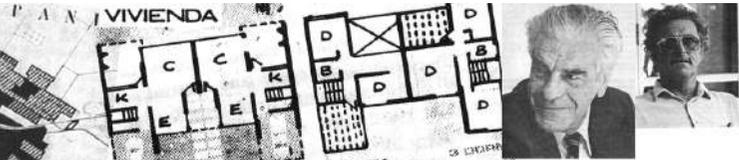
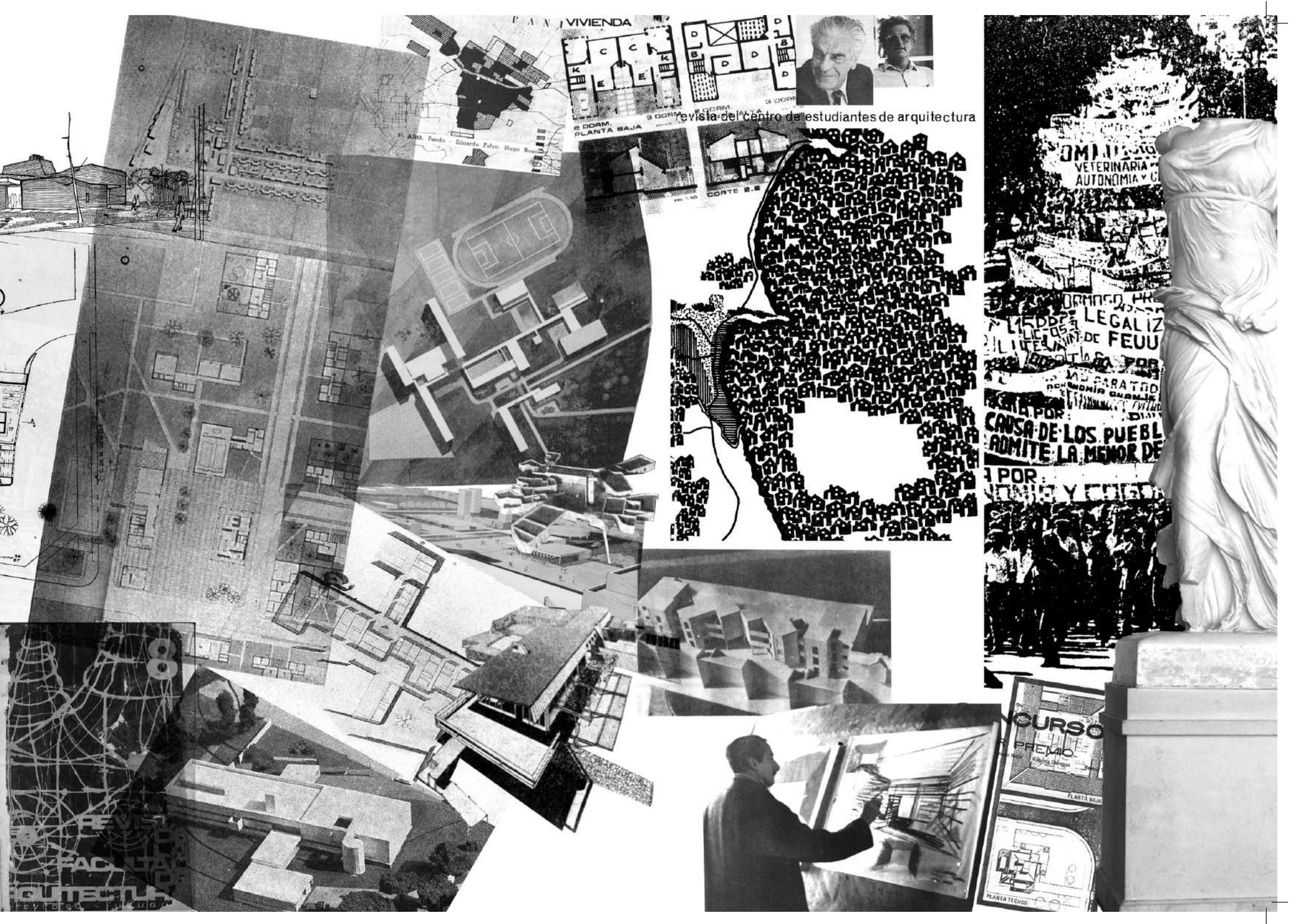
traducción pero no en lo que había que traducir. Era parte del ambiente de Facultad: la revista escondida y el famoso término, que afortunadamente ha desaparecido de la jerga: el término "plastiquesto", con el que se le denigraba la preocupación por la forma en la Facultad de Arquitectura.

De todos modos, son cosas que deben contextualizarse, porque de lo contrario uno piensa que esto estaba lleno de gente ignorante o monstruosa. No era así, pero creo debería haberse hecho un esfuerzo por conocer al máximo todo lo que se estaba generando en ese momento, ya que era un momento particularmente rico en todo el mundo muy importante en términos de arquitectura.

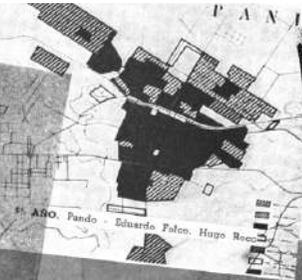
Otro aspecto que valoro muchísimo es la incorporación de la responsabilidad social del arquitecto o de cualquiera, que se traducía en destacar que, se hiciera lo que hiciera, se estaba usando recursos de la sociedad, así vinieran de un privado cualquiera. Esa insistencia me parece absolutamente positiva, pero discrepo con la visión que de allí derivaba: una postura ideológica que llevaba al renunciamento, a dejar de hacer determinadas cosas por estar en un país con carencias. Creo que eso era contradictorio con el entusiasmo, con la idea de que la arquitectura era realmente parte del cambio y de que podría hacerse excelente arquitectura por fuera de las limitaciones.

Por último, último, lo que me paeció y me sigue pareciendo tremendamente valorable, es el conjunto de mecanismos que se empezaron a poner en práctica en ese Taller en aras de pasar la responsabilidad y el protagonismo de la formación al propio estudiante, el esfuerzo por desarrollar su capacidad crítica, el haber combatido explícita e implícitamente la uniformidad, el no haber alentado la generación de un lenguaje oficial y habilitado la posibilidad de que cada cual encontrara su propia expresión y fuera luego conducido por el docente. Esto me parece absolutamente rescatable en este momento y con una vigencia total. En definitiva, el haber cambiado el carácter de la corrección o por lo menos el haberlo intentado. Los países de habla anglosajona tienen en las Facultades de Arquitectura un término que es mucho más ajustado que el que nosotros usamos (posiblemente, como todas las cosas del lenguaje induce también cierta postura): a los docentes de taller no se les llama profesores sino críticos. Ese cambio de enfoque yo lo viví en el taller en que me formé y lo sigo considerando absolutamente central en el posicionamiento del docente.

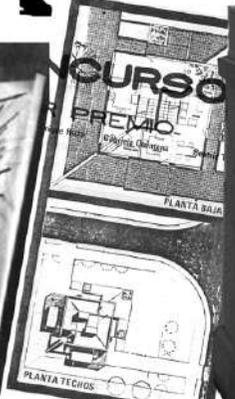
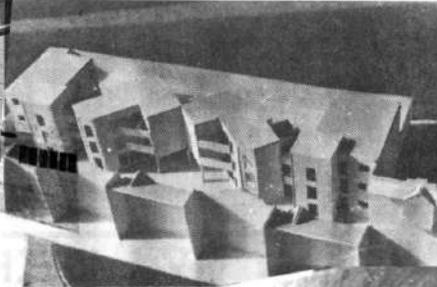
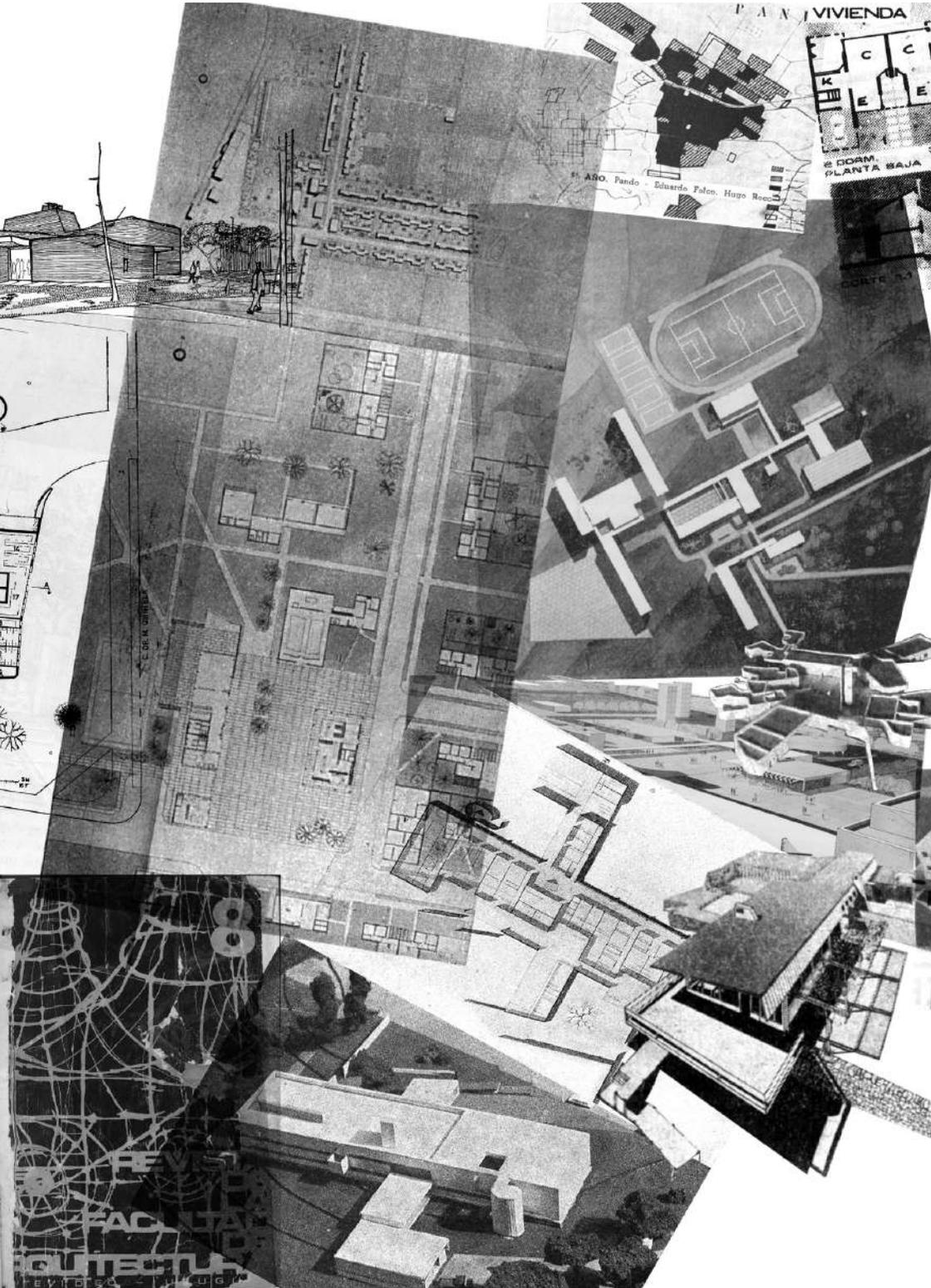
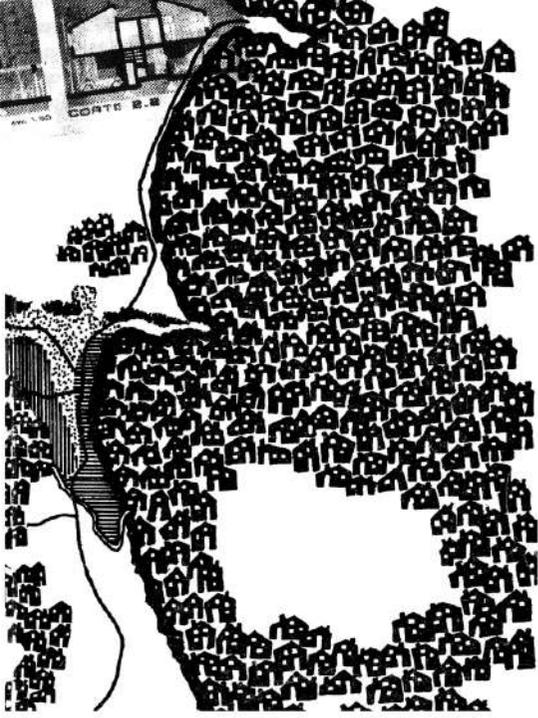
Intervención



revista del centro de estudiantes de arquitectura



PLANTA BAJA
CORTE S-E
CORTE T-V



FACULTAD DE ARQUITECTURA

Intervención

La Facultad de la Intervención

La Facultad de la Intervención prueba que tal vez hay que relativizar un poco el papel de la enseñanza formal dentro de la formación de un arquitecto. Yo sigo evaluando como pésima la calidad de la Facultad de la Intervención, y sin embargo en esa Facultad se formó gente a la que valoro como excelentes arquitectos. Quisiera entonces poner el acento en la formación como un tema de procesos continuos, de convicción y de actitud personal, con generación del propio conocimiento, de las propias habilidades y de la propia madurez intelectual.

Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto

Testimonio Conrado Pintos, 1999

FARQ | UdelaR

Sobre la Intervención

Parecería que de ese período hay poco para recordar, y que lo que hay para recordar esté más afuera que dentro... Yo creo que no es tan así, que dentro de la Facultad se fue generando una cantidad de cosas que explican parte de lo que sucede ahora. Creo que hubo algunos elementos que marcaron la actividad de los estudiantes que pasamos por la Facultad en ese momento:

La primera fue que en ese periodo, pero sobre todo a mitad de la década del sesenta, apareció el boom de la construcción, por lo cual fue posible para casi todos nosotros trabajar en estudios profesionales y aprender directamente de arquitectos que tenían el primer nivel, por lo menos local.

Otra actividad que me parece fundamental desde el punto de vista histórico fue la de los grupos de viaje, que durante mucho tiempo se constituyeron en una especie de gremio estudiantil solapado, ya que en ese momento era la única actividad permitida. Ahí surgió Trazo, la primera revista estudiantil que se generó en esa época y la única que sobrevive, surgieron las peñas de los viernes en un sótano vecino a Estudio Cinco. Se retomaron los concursos de vivienda y se pudo invitar a algunos arquitectos del exterior para abrir ventanas y tener otras visiones diferentes a las de los docentes del momento. Organizamos el primer Encontrazo, donde participaron algunos docentes de entonces y otros arquitectos que habían sido docentes de la Facultad y que por alguna razón eran como referentes nuestros: Arana, Petit, Sprechmann.

Al interior de la Facultad había, como dijo Pintos, una mezcla explosiva de ignorancia y autoritarismo. Creo, sin embargo, que hubo muchos docentes que intentaron mantener un discurso de buen nivel académico, como Vaia, Arana y Garabelli hasta el 76, Herrán y Crespi, Mieres Muró... Incluso López Perdomo, independientemente del rol político que tuvo en la Facultad en ese momento, planteó un discurso contemporáneo a nivel de taller que incorporaba la dimensión significativa de la arquitectura y que vale la pena rescatar como un producto académico de ese momento. Después se integró un grupo de jóvenes docentes que marcaron también cierto nivel académico, como Alberto De Betolaza, Ricardo Mutoni, Ángela Perdomo. Creo que esos hechos explican que el nivel de la Facultad no bajara radicalmente, como podía esperarse en principio.

Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
Testimonio Ruben Otero, 1999
FARQ | UdelaR

Intervención

El Taller López Perdomo

Recuerdo que había que anotarse con tres opciones, porque los talleres tenían una cuota de inscriptos y debían tener una inscripción relativamente equilibrada se redistribuían las inscripciones-, con lo cual uno tenía que poner primera y segunda opción en una bofetita, y allí en bedelía, por un sistema de caja negra, cada uno quedaba inscripto en un taller. En ese momento había dos talleres que venían de antes: el Taller Herrán y el Taller Cravotto. El Taller Herrán no era muy de preferencia de los militantes, era más nocturno y tenía un público determinado; el Taller Cravotto era la estrella. Si uno era de izquierda o tenía una cierta sensibilidad progresista, debía anotarse en el Taller Cravotto.

El problema era que había un cupo. (...) Creo que las opciones de taller en el año 76 no eran muy distintas de lo que son hoy. Me imagino que un estudiante que ingresa a Facultad hoy, toma decisiones más o menos sobre los mismos parámetros y empieza a navegar, con la diferencia de que en aquel momento uno, una vez que estaba en algún sitio, salvo que tuviera alguna discrepancia, lo hacía su lugar de vida. El taller era una especie de gran cáscara donde se desarrollaba toda una especie de interacción social y afectiva. En aquel momento los estudiantes estaban como en querrela dentro de la Facultad, sobretodo «los viejos», a quienes encontraba de alguna forma derrotados, preocupados por entrar y salir de Facultad pero sin motivación por hacer algo dentro de ella. (...)

Creo que esta fue una sensación que muchos compartimos, que no nos ayudó a comunicarnos con las generaciones anteriores y que es muy explicable por razones humanas

Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
Testimonio Salvador Schelotto, 1999
FARQ | UdelaR

La relación con los docentes en el Taller López Perdomo

Estábamos en querella, permanentemente en disputa con los docentes. Pero a su vez era ésta una relación muy ambigua, porque eran nuestros docentes, y por lo tanto había una relación afectiva y de interacción. En esa ambigüedad se fue construyendo un periplo de cinco años que transitó por una situación que tampoco para los docentes debe haber sido muy cómoda. Las asambleas se hacían de todas las maneras: por año o de todo el taller, pasaban los vigilantes y miraban para adentro, ¿qué estarán haciendo estos muchachos que levantan la mano?, una cosa muy curiosa. Recuerdo que cada vez que terminaba un semestre, venía el fallo y después que nos lo comentaban nosotros les decíamos que estaba todo mal, que los tiempos habían sido mal administrados, que los teóricos no habían sido suficientes, que no había habido correcciones, que los temas estaban mal, que los terrenos estaban mal elegidos, todas esas cosas que creo que hoy siguen pasando y que uno no tiene por qué extrañarse cuando pasan, pero creo que estábamos canalizando algún tipo de descontento que no podía ser canalizado de otra manera.

Quiero sin embargo destacar que, en esa ambigüedad o en esa contradicción, por opción consciente o no del todo consciente, muchos permanecemos en ese taller. La enseñanza era obviamente distinta de la de la Intervención, no tengo parámetros de comparación. Había en la Facultad un clima muy autoritario, pero ese clima autoritario se

paraba en las puertas del Taller; eso es muy importante señalarlo, y pienso que en todos los talleres pasaba lo mismo, salvo excepciones. Había docentes excelentes, había docentes improvisados y había docentes malísimos, creo que en este sentido tampoco podemos decir que la situación fuera muy diferente a la de hoy. Si lo era en cuanto a que el estudiantado no tenía ningún poder de incidencia: había una opacidad en la conformación de los elencos docentes y uno no podía acceder al criterio de conformación de éstos. Uno sólo podía imaginarse más o menos cuales eran los flujos o las corrientes subterráneas, quién simpatizaba con quien, o como había ido a parar ahí.

Intervención

Entré a la Facultad en el año 77, y la sensación más fuerte que tengo de ese periodo es de una ausencia descomunal, de no tener guía, de sentir una gran desorientación, pero también de una lectura muy clara: o te ibas y te construías tu soporte intelectual, o nada. Creo que eso dejaba las reglas del juego muy claras. En cierta forma, permitía y te obligaba a hacer esa construcción. Creo que hacer esa construcción en un estado consciente fue algo muy bueno, y que tan mal no resultó. Una de las preocupaciones más grandes que tengo ahora en el taller es que los estudiantes reciban eso. No quiero que pasen las deficiencias que nosotros pasamos. Aún cuando hoy me encuentro con que la Facultad es un aparato tan pesado y tan denso, creo que es tremendamente mejor que la Facultad que tuvimos nosotros.

Ese sentimiento de orfandad generó algo positivo, que fue provocar la generación de una formación propia. Los treinta o cuarenta que discutíamos en aquella época somos los mismos que ahora estamos dando clase acá, de no sé cuantos estudiantes que éramos. Supongo que los otros quinientos se habrán quedado con lo que pudieron. La formación no estaba en la Facultad, estaba fuera de la Facultad. Yo tuve una formación en paralelo. Semiótica, por ejemplo, no estudié en la Facultad. No me enteré de la semiótica en la Facultad. Estudiaba cine e hice un curso con Andach y leí a Saussure no porque alguna vez escuchara algo que hablara de la semiótica. No estoy de acuerdo con que los estudiantes tengan

que aprender de sus compañeros, pero creo que nosotros aprendíamos de nuestros compañeros porque no teníamos más remedio. Cuando vino Carlos Villanueva, un arquitecto venezolano que estudió en la Architectural Association de Londres, decía que era un heredero de la cátedra de Peter Cook. O sea que mientras él tenía a Peter Cook yo tenía al cabo segundo, y esto es literal porque mi profesor era una persona que no tenía ni que haber pasado el umbral de la Facultad.

Lo mejor que podías pretender era escuchar a alguien que tuviera cierto oficio y te dijera “la ventana queda mejor acá”. Después, de tanto machacar, lo aprendías con el tiempo. Pero no más. La visión que tengo de la Facultad es de una Facultad vacía en ese sentido. Muy solidaria entre nosotros, porque nosotros no hacíamos distinción entre talleres: nosotros íbamos a los talleres a ver qué hacían. Nuestra formación corría más por carriles paralelos que por la academia, o al menos esa fue mi experiencia. Por otro lado, creo que eso nos dio una cierta claridad: sabíamos que estábamos a merced de nuestras propias fuerzas.

Salimos a buscar ayuda afuera pero en general se lavaron las manos, nos dijeron “entiérense en Facultad, nosotros en Facultad no nos metemos”. Intentamos salir a buscar a alguien que nos ayudara, alguien que nos dijera algo.

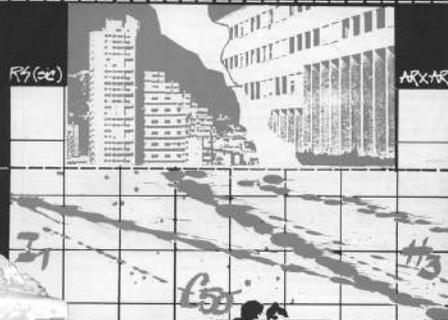
Personalmente encontré en el Grupo de Estudios Urbanos un lugar donde aprendí muchas cosas que la Facultad no me daba, era tremendamente estimulante, a pesar de las diferencias. Con

Mariano aprendí que la ciudad era otra cosa.

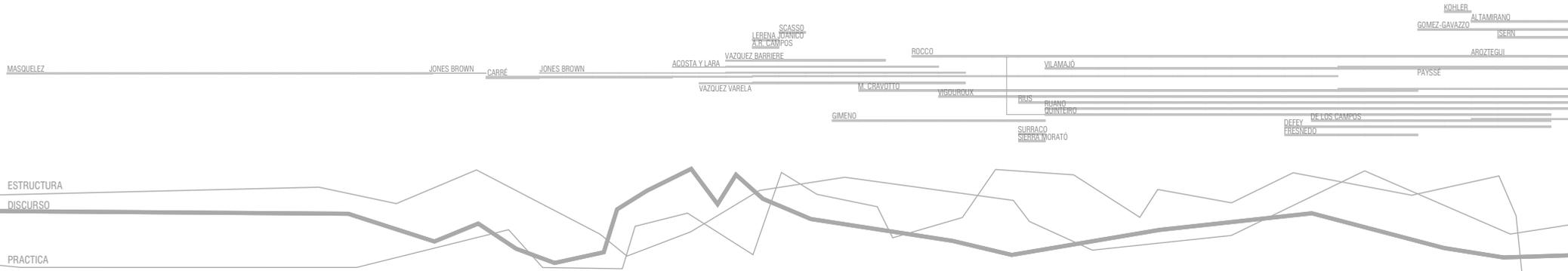
Por otra parte, aprendí el oficio fuera de la Facultad. Tuve la suerte de trabajar en Estudio Cinco, donde aprendí el oficio con todos ellos, aunque Juanotena era el docente por excelencia. Para mí, mi maestro es Juanotena.

Un ocho de octubre cerraron la Facultad absurdamente: se había producido un casamiento enfrente (en Doña Flor) y habían hecho un paseo de flores. Eso, en medio de aquella especie de quere-lla constante, provocó el cierre de la Facultad porque alguien, en tono de broma, le puso una corona a un taller que no había puesto música, y se pensaron que era por el Che Guevara. Esa era la tónica de la Facultad en aquel momento.

de arquitectura



1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



DISCURSO \ TALLER \

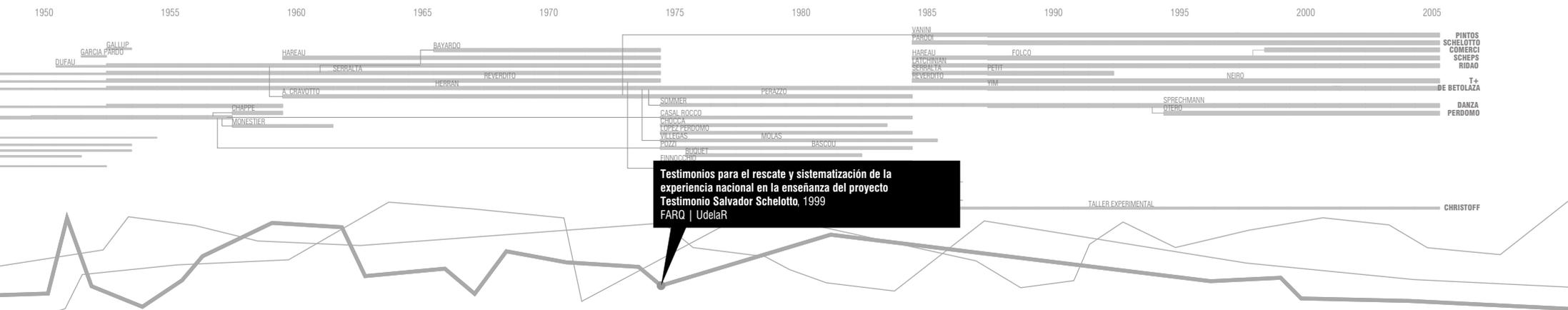
Salvador Schelotto, 1999

Un «lugar de vida»

En ese momento había dos talleres que venían de antes: el Taller Herrán y el Taller Cravotto. El Taller Herrán no era muy de preferencia de los militantes, era más nocturno y tenía un público determinado; el Taller Cravotto era la estrella. Si uno era de izquierda o tenía una cierta sensibilidad progresista, debía anotarse en el Taller Cravotto. Creo que las opciones de taller en el año 76 no eran muy distintas de las de hoy. Me imagino que un estudiante que ingresa a Facultad hoy, toma decisiones más o menos sobre los mismos parámetros y empieza a navegar, con la diferencia de que en aquel momento uno, una vez que estaba en algún sitio, salvo que tuviera alguna discrepancia, lo hacía su lugar de vida. El taller era una especie de gran cáscara donde se desarrollaba toda una especie de interacción social y afectiva. En aquel momento los estudiantes estaban como en querrela dentro de la Facultad, sobretudo «los viejos», a quienes encontraba de alguna forma derrotados, preocupados por entrar y salir de Facultad pero sin motivación por hacer algo dentro de ella. (...) Creo que esta fue una sensación que muchos compartimos, que no nos ayudó a comunicarnos con las generaciones anteriores y que es muy explicable por razones humanas.



[IMG]: Taller Parodi (1994)
fotografía gentileza de Marcelo Payseé



Testimonio Salvador Schelotto, 1999

El ambiente cultural de los sesenta

Además de estudiar en Facultad de Arquitectura, ¿qué se podía hacer en aquella época?. Era una cosa muy curiosa: había un ambiente cultural muy achatado, muy desarticulado, pero esa generación pertenecía al mundo cultural de la generación anterior, compartía sus gustos estéticos y musicales, como se diría ahora, había un link con el pasado que se expresaba en cosas muy curiosas.

Eso era mirando hacia atrás. Mirando hacia adelante había cosas muy tapadas para poder pensar, y también creo que nosotros teníamos un patrón de tipo socio-cultural muy singular. Por ejemplo, recuerdo que uno podía perfectamente estudiar en la Facultad de Arquitectura y al salir de la Facultad, tener un trabajo en la administración pública, en una empresa constructora o en un estudio. Era el periodo del boom de la construcción, uno salía de un empleo y podía entrar en otro; yo recuerdo que muchos compañeros, pero muchos, eso significa que un grupo de treinta, veinticinco, veintiocho podían con eso mantener un hogar, formar una familia, alquilar un departamento, comprar un auto trabajando en el horario de las doce o una hasta las siete de la tarde y luego venir a hacer las materias teóricas acá, y en el caso mío hacer algunas otras actividades, santas o no santas, permitidas o no permitidas: estudiar guitarra, inglés, francés, economía, historia y organizar asados o partidos de fútbol el fin de semana, ir a Cinemateca Uruguay, y todas las cosas que había que hacer en un periodo en el que supuestamente no se debía ni se podía hacer nada colectivo.

La Facultad

Estábamos marcados por los principios de los sesenta y los sesenta, y estábamos en una Facultad con una dinámica más subterránea que evidente. Es decir, la dinámica formal nunca nos interesó, directamente no estaba en las preocupaciones de los estudiantes: lo que fuera autoridad o formalidad era algo que no conocíamos, no pisábamos más de aquella primera puerta antes del corredor, y la vida era una vida estudiantil, básicamente.

Yo no dudo en calificar a la Facultad de esa época como mediocre, y en esto de repente soy duro. Eso no impide destacar los valores que algunos docentes pudieron transmitirnos, que eran valores humanos, mas allá de los valores inherentes a la enseñanza de la arquitectura. En parte, no sé si comparto el aforismo de Bayardo de que el estudiante aprende más de sus compañeros que de sus docentes, pero hay algo de eso en ese microclima que era el taller o que eran cada uno de los talleres. Había una permanencia del estudiante hasta en el propio local, había una vinculación muy fuerte del estudiante con su propio producto, había una escala o una dimensión, los grupos eran de veinte o treinta estudiantes, había una relación en vertical que no era la mejor, pero que existía.

Por supuesto que también había fuera de la Facultad cosas que en parte trataban de suplir esas cuestiones, gente que se autoorganizaba para estudiar arquitectura, gente que en sus estudios o en lugares alquilados para hacer la carpeta, realizaba debates, realizaba actividades. Había una vida fuera de la Facultad que también en parte contribuyó a un soporte cultural, yo diría más real, en los periodos más fuleros de la Facultad.

El taller López Perdomo

Recuerdo que había que anotarse con tres opciones, porque los talleres tenían una cuota de inscriptos y debían tener una inscripción relativamente equilibrada. Se redistribuían las inscripciones, con lo cual uno tenía que poner primera y segunda opción en una boletín, y allí en bedelia, por un sistema de caja negra, cada uno quedaba inscripto en un taller. En ese momento había dos talleres que venían de antes: el Taller Herrán y el Taller Cravotto. El Taller Herrán no era muy de preferencia de los militantes, era más nocturno y tenía un público determinado; el Taller Cravotto era la estrella. Si uno era de izquierda o tenía una cierta sensibilidad progresista, debía anotarse en el Taller Cravotto, el problema era que había un cupo. (...) Creo que las opciones de taller en el año 76 no eran muy distintas de hoy. Me imagino que un estudiante que ingresa a Facultad hoy, toma decisiones más o menos sobre los mismos parámetros y empieza a navegar con la diferencia de que en aquel momento uno, una vez que estaba en algún sitio, salvo que tuviera alguna discrepancia, lo hacía su lugar de vida. El taller era una especie de gran cáscara donde se desarrollaba toda una especie de interacción social y afectiva. En aquel momento los estudiantes estaban como en querrela dentro de la Facultad, sobretudo «los vie-

jos», a quienes encontraba de alguna forma derrotados, preocupados por entrar y salir de Facultad pero sin motivación por hacer algo dentro de ella. (...) Creo que esta fue una sensación que muchos compartimos, que no nos ayudó a comunicarnos con las generaciones anteriores y que es muy explicable por razones humanas.

La relación con los docentes

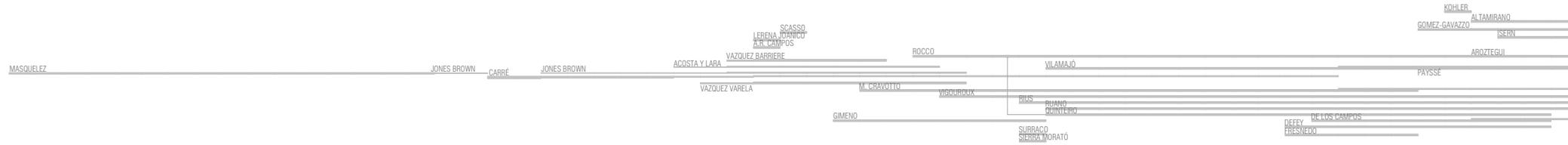
Estábamos en querrela, permanentemente en disputa con los docentes. Pero a su vez era ésta una relación muy ambigua, porque eran nuestros docentes, y por lo tanto había una relación afectiva y de interacción. En esa ambigüedad se fue construyendo un periplo de cinco años que transitó por una situación que tampoco para los docentes debe haber sido muy cómoda. Las asambleas se hacían de todas las maneras: por año o de todo el taller, pasaban los vigilantes y miraban para adentro, ¿qué estarán haciendo estos muchachos que levantan la mano?, una cosa muy curiosa. Recuerdo que cada vez que terminaba un semestre, venía el fallo y después que nos lo comentaban nosotros les decíamos que estaba todo mal, que los tiempos habían sido mal administrados, que los teóricos no habían sido suficientes, que no había habido correcciones, que los temas estaban mal, que los terrenos estaban mal elegidos, todas esas cosas que creo que hoy siguen pasando y que uno no tiene por qué extrañarse cuando pasan, pero creo que estábamos canalizando algún tipo de descontento que no podía ser canalizado de otra manera. Quiero sin embargo destacar que, en esa ambigüedad o en esa contradicción, por opción consciente o no del todo consciente, muchos permanecemos en ese taller. La enseñanza era obviamente distinta de la de la Intervención, no tengo parámetros de comparación. Había en la Facultad un clima muy autoritario, pero ese clima autoritario se paraba en las puertas del Taller, eso es muy importante señalarlo, y pienso que en todos los talleres pasaba lo mismo, salvo excepciones. Había docentes excelentes, había docentes improvisados y había docentes malísimos, creo que en este sentido tampoco podemos decir que la situación fuera muy diferente a la de hoy. Sí lo era en cuanto a que el estudiantado no tenía ningún poder de incidencia: había una opacidad en la conformación de los elencos docentes y uno no podía acceder al criterio de conformación de éstos. Uno sólo podía imaginarse más o menos cuales eran los flujos o las corrientes subterráneas, quién simpatizaba con quien, o como había ido a parar ahí.

(...) a mí me gustaría destacar un caso que para mí resultó bastante importante: el de Héctor Crespi, que fue docente mío en

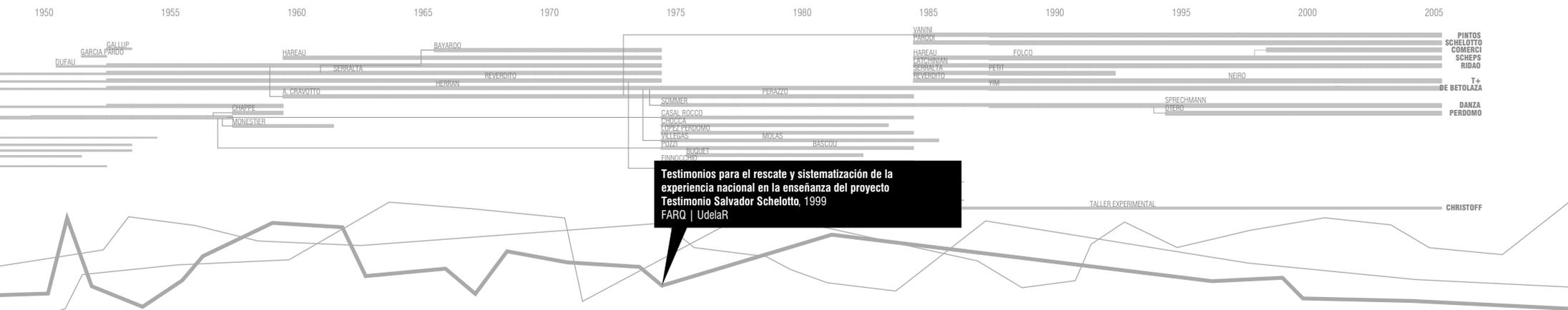
primer año y, si no recuerdo mal, en segundo y en cuarto. Crespi era una presencia permanente en el Taller, él había hecho del Taller su casa y estaba circulando permanentemente del cuartito al salón del Taller, y era una persona que la mayoría de nosotros no supo valorar en toda su dimensión, por aquello de que cuando uno tiene algo al costado y lo tiene todos los días no llega a darse cuenta de sus valores y de lo que significa tenerlo ahí. Era una persona que probablemente no tenía docencia previa de taller, y ese era uno de los puntos que más le criticábamos; también le criticábamos que no tuviera ejercicio profesional como diseñador y que permanentemente viniera con visiones nuevas, un año teníamos al TeamX y arquitectura sistemática, y al año siguiente teníamos a Krier y a Aldo Rossi, y uno como estudiante decía «pero este tipo no tiene consistencia, el año pasado teníamos que caminar por este lado y este año aparece con esta cosa...», lo tildábamos de novelero o de superficial. Después uno empieza a cerrar estas cosas y se da cuenta de que este era el verdadero testimonio de lo que debe ser un docente en la Facultad de Arquitectura, es decir, una persona muy humilde, muy sencilla, muy dialogante, nunca quiso imponer nada, pero además absolutamente inquieto desde el punto de vista intelectual, lo cual en ese medio era una cosa bastante exótica, sobre todo si uno toma en cuenta quién era el profesor de Teoría de la Arquitectura en ese momento. Yo fui uno de los cinco estudiantes que hizo el curso, me había hecho la disciplina de asistir a todas las materias teóricas y era un curso que era... bueno, en ese momento no existían las películas de Almodóvar, pero era algo así... no voy a dar el nombre propio de los docentes, pero el profesor de Teoría de la Arquitectura es un muy buen fotógrafo, de una personalidad absolutamente exótica como docente de Teoría de la Arquitectura, y si uno comparaba esa personalidad con la del profesor Crespi realmente había un abismo. Hablo de Crespi porque en realidad él estuvo todo ese periodo, yo diría que tuvimos otros excelentes profesores acá. Ir a las clases de Arana era como una especie de ejercicio de resistencia cultural, los profesores de otras materias iban a escuchar esas clases, los que habían dado el examen de Historia y lo habían aprobado volvían a escuchar esas clases, y los que habíamos ido a un curso volvíamos al año siguiente. Pero también había muy buenos profesores que venían de las plantillas de la Facultad anterior, que permanecieron en sus puestos de trabajo. Las referencias culturales disciplinares

¿Qué era lo que se manejaba como referentes en esa Facultad, que manejaba todavía los códigos y las influencias de la cultura arquitectónica de los sesenta y los sesenta tardíos? Obviamente todo eso se

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA
DISCURSO
PRACTICA



Testimonio Salvador Schelotto, 1999 (continuación)

solapó en la vida de por lo menos la mitad de la vida de la Facultad de la Intervención, y estábamos todavía influenciados por la crítica al Movimiento Moderno que había hecho el Team X. Estudiábamos la obra de Van Eyck, de Hertzberger, de Allison y Peter Smithson. Había al alcance de la mano del estudiante, y esto también es distinto hoy, publicaciones argentinas, por ejemplo editorial Nueva Visión. Uno podía comprarlas, se consultaba la revista Summa. Se tomaba como la última teoría de la arquitectura la arquitectura sistemática, y todo proyecto tenía que tener flexibilidad y capacidad de crecimiento, tenía que tener módulos, tenía que tener una malla espacial o una grilla. Había que ir a ver el Complejo Bulevar y conocer, por ejemplo, el proyecto de la Facultad de Ciencias Exactas de La Plata y los proyectos de segundo o tercero eran influenciados claramente por ese tipo de visión de la arquitectura.

Encontrábamos algunos indicios del cambio en las revistas italianas, por ejemplo en Lotus, o en Casabella. En términos de conceptualización o de una visión un poco más abarcadora de la arquitectura manejábamos unas cosas que hoy hasta nos hacen un poco de gracia. El libro de Yona Friedman de Una Arquitectura Científica y las publicaciones que traían esas utopías un poco ingenuas de los años sesenta, el Ensayo sobre la síntesis de la forma de Alexander. Sacábamos unos libros de planificación cuando hacíamos cuarto y quinto que eran modelos matemáticos de Etchenique, pero era también lo que se recomendaba. En los cursos de estabilidad yo creo que había una influencia muy clara de esa arquitectura de los sesenta, por ejemplo se mostraban ejemplos de Nervi, de Candela, de unas formas exóticas, absolutamente ajenas a lo que podían ser las preocupaciones arquitectónicas de los setenta. Y como novedades aparecían cosas bastante curiosas, a uno le parecía que lo último en materia de tecnología era la vivienda de Buckminsterfuller, esas cosas que parecían una cápsula espacial también de los años sesenta, o aquel dibujo de la casa autosuficiente de Banham. Estas cosas estaban en esas corrientes subterráneas. La colección de los Nuevos Caminos, el Paisaje Urbano de Gordon Cullen, en fin, un eclecticismo total, y en ese momento hacia el ochenta se produce un crack, yo por lo menos lo siento así, se produce un crack. No entendíamos nada, aparece por ejemplo El

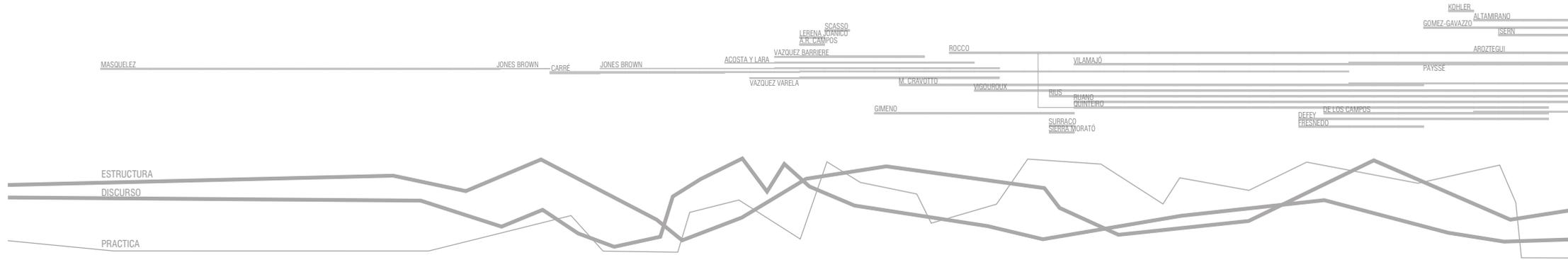
Lenguaje de la Arquitectura Posmoderna, de Charles Jencks, y a nosotros nos parecía un horror lo que decía ahí, aparecen las obras de Le Corbusier y nos parecía una mala versión de lo que había hecho Le Corbusier, un tal Michael Graves que hacía unas cosas exóticas, y lo que personalmente nos llamó más la atención fue la propuesta de un tal Aldo Rossi, también traído de la mano de Ciespi, con algo que era diametralmente opuesto a lo que veníamos escuchando.

Ahí es donde se produce el cambio, y se produce el cambio a través del Taller, aunque esto no tuvimos oportunidad de vivirlo personalmente. El último año de anteproyecto lo hice en el ochenta, entonces no puedo saber qué pasó después, pero me da la impresión de que hubo un esfuerzo dentro de las reglas o no reglas de renovación del equipo docente, de cierta depuración de algunos casos que eran bastante patéticos y de crear algo parecido a una estructura docente que elaborara, pensara y construyera, que fuera algo más que una estructura de enseñanza, y empezar a experimentar con algo que en realidad era bastante viejo (La Arquitectura de la Ciudad de Rossi es del 66, creo, y algunas obras de Rossi que conocimos en el año 79 u 80 en realidad eran construidas a principios de los 70).

Sin embargo, yo no le atribuiría a la Intervención ese corte desde el punto de vista cultural, yo diría que fue un problema de ritmos, de cómo en aquel periodo, en aquella década se transmitían los flujos de información, y creo que de todas maneras la Facultad no era ajena a un contexto cultural del país, de Latinoamérica y del mundo en general, donde no estaba en auge la renovación cultural sino más bien era una década de "enterramiento".

Ese cambio debe haber estado afectando a muchas áreas de trabajo probablemente a algunos talleres, a algunas cátedras, había seguramente ya más motivación de los estudiantes por participar en algo en la estructura de la Facultad, todavía en este momento no se sabía cómo, yo diría que recién a partir del 82 (cuando yo recibí mi título y nos lo llevamos abajo del brazo sin saludar al Decano) empezaron a salir algunas cabecitas a la luz, acá en la Facultad, pero ya no estábamos.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\DIRECTOR\

Gualberto Molas, 1982

«Conducir con eficacia»

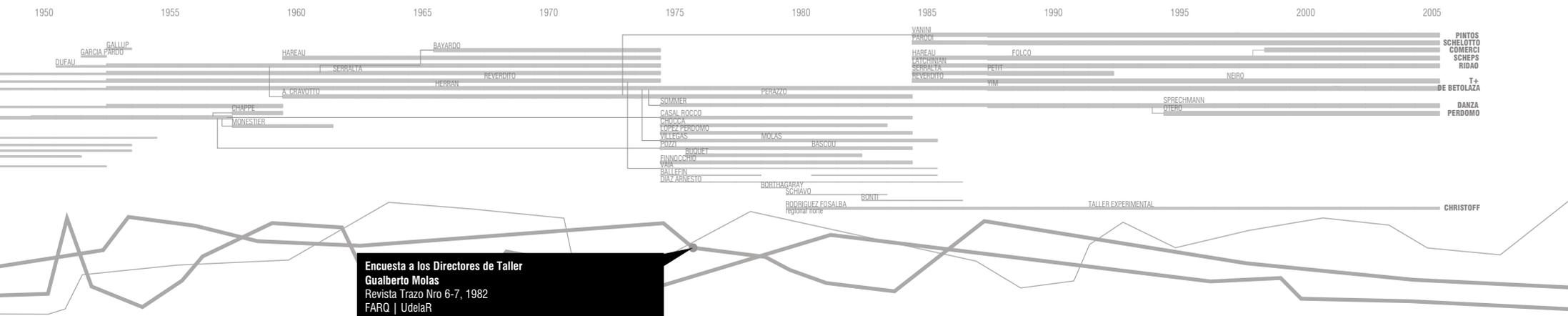
Ser Director de Taller significa tener la responsabilidad de la conducción de la enseñanza de la arquitectura.

Para ello se debe ejercer primero la conducción de un equipo docente equilibrado, coherente y eficaz, dentro de una línea arquitectónica y pedagógica, y contar con capacidad para la administración de la docencia.

Significa conducir con eficacia la relación con los estudiantes desde el punto de vista humano y pedagógico, promoviendo el desarrollo de la capacidad creadora, del análisis, de la libertad de pensamiento y de opinión.



[IMG]: Revista Trazo nº 8 , portada



Encuesta a los Directores de Taller
Gualberto Molas
 Revista Trazo Nro 6-7, 1982
 FARO | UdelaR

Encuesta a los Directores de Taller

Gualberto Molas, 1982

EL DIRECTOR DE TALLER

Ser Director de Taller significa tener la responsabilidad de la conducción de la enseñanza de la arquitectura. Para ello se debe ejercer primero la conducción de un equipo docente equilibrado, coherente y eficaz, dentro de una línea arquitectónica y pedagógica, y contar con capacidad para la administración de la docencia.

Significa conducir con eficacia la relación con los estudiantes desde el punto de vista humano y pedagógico, promoviendo el desarrollo de la capacidad creadora, del análisis, de la libertad de pensamiento y de opinión.

CUERPO DOCENTE

La situación del equipo del Taller es producto de la composición del ex Taller Villegas, con docentes de formación y características diferentes. No obstante el equipo se maneja con cohesión, sin que cada uno pierda su individualidad.

Lo deseable: El equipo docente de un Taller debe ser un todo orgánico y coherente, proviniendo sus integrantes de los propios cuadros de alumnos, iniciándose en la carrera docente desde los grados más bajos.

Asimismo reafirmamos el concurso como el mecanismo adecuado para el ingreso a los cargos docentes.

ESTUDIANTES

Desde el punto de vista del Taller, la característica es que el estudiante llega al mismo esperando "recibir" el conocimiento - consecuencia esta del modo de recibir la enseñanza en secundaria- en lugar de provocarlo con su propia capacidad creadora e inquietud y con su independencia de pensamiento.

La dificultad es pensar y expresarse por sí mismo. El Taller da metodología de trabajo, teoría de la arquitectura y una línea arquitectónica, pero no da recetas a seguir para lograr la obtención de un título. Hay una mayor tendencia al análisis que a la síntesis creadora.

La dificultad fundamental del estudiante se da en la etapa del diseño arquitectónico, así como en la fundamentación de una ideología que lo sustente. Imaginación, creatividad, investigación de la forma y el color, e información al día, deben sumarse a un trabajo metódico y permanente para la concreción final del anteproyecto.

Otro problema importante es la falta de comprensión de que el Taller es el lugar fundamental para la formación del arquitecto. Allí es donde se debe dar la síntesis de todos los conocimientos adquiridos. Hay un aparente desinterés en integrarse a los talleres, en cumplir con las etapas de trabajos planteados en favor de otras materias, acentuándose este problema a medida que el estudiante avanza en la carrera.

Sin embargo cuando se siente motivado demuestra contracción y entusiasmo por la tarea, lográndose una eficaz interrelación docente-estudiante que va en beneficio directo de la enseñanza y de él mismo.

Sucesos recientes en la vida de la Facultad han demostrado un profundo sentido crítico de la situación de la misma y un deseo de integración que debe ser correctamente encauzado, primero a nivel de talleres y después a nivel general de la Facultad, reafirmando el concepto de que el orden estudiantil no debe ser un ente pasivo que sólo recibe, sino por el contrario, un ente que participa activamente en toda la vida universitaria con su problemática y sus posiciones independientes.

Dentro de este panorama expuesto, la situación del estudiante está tensionada por el medio en que actúa: la realidad universitaria, la forma de recibir la enseñanza, las relaciones con los docentes y con el personal, circunstancias estas que no son las óptimas por los múltiples problemas por los que atraviesa la Universidad y la Facultad -falta de docentes, salones y áreas de trabajo, exigencias desmesuradas de conocimiento en algunas materias que sí el arquitecto debe conocer pero no ser especialista, etc.

Estas circunstancias conflictúan al estudiante, lo llevan en algunos casos al excesivo individualismo y al afán de "consumir" materias para obtener el título de arquitecto pero no a SER arquitecto; en otros, una saludable actitud integradora y de compromiso, tratando de dar de sí lo mejor, que les permite integrarse a la Facultad, a los talleres y a la sociedad de que forman parte, logrando una visión humanista que los habilite como profesionales arquitectos al servicio del hombre.

DOCENTES Y ESTUDIANTES

La relación entre docentes y estudiantes debe ser necesariamente

te primero una relación humana. La trasmisión del conocimiento se hace sobre la misma mesa de trabajo, codo con codo.

La experiencia es que el estudiante está muchas veces celoso de esa comunicación. Vencida esta, la misma se da y contribuye eficazmente a la comprensión y al planteamiento de las observaciones formuladas y al diálogo fundamentado por parte del estudiante.

El Taller debe funcionar como un todo orgánico donde esa trasmisión del conocimiento no se dé sólo del docente al alumno, sino que se dé también de los alumnos de años superiores a los de los inferiores, motivando la discusión teórica, que lleva a desarrollar en definitiva la autocrítica.

Por ello una de nuestras grandes preocupaciones es la de que el alumno participe de la vida del Taller, no sólo en el momento de la corrección sino en actividades paralelas que se planifican como complemento de la enseñanza -charlas, diapositivadas, trabajos en equipos verticales, actividades culturales y hasta deportivas.

El mecanismo que hemos propuesto desde la asunción de la dirección del Taller -1979- fue el de la creación de la Comisión de Taller, compuesta por estudiantes de cada año y docentes, donde no pudieran programar en conjunto todas las actividades paralelas del taller, discutir la problemática interna, relación entre docentes y estudiantes, etc. Lamentablemente los estudiantes no se integraron.

TALLER Y TEORÍAS

Considero que identificarse con una doctrina o tendencia arquitectónica determinada, respuesta muchas veces a situaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, sociales y geográficas, distintas a las nuestras, es dogmático y contrario al ejercicio de la libertad de pensamiento.

Esto no significa rechazar de plano doctrinas y tendencias no producidas en nuestro medio, sino que debemos analizarlas con sentido crítico en el ámbito del Taller.

Considero sí que el Taller debe tener una línea de pensamiento arquitectónico donde se definan puntos esencialmente básicos, apoyados siempre en nuestra realidad inmediata -geográfica, económica, tecnológica, social y filosófica, línea esta siempre abierta a la rectificación en tanto que esos puntos de apoyo vayan cambiando con la dinámica del cambio de la estructura social.

La discusión doctrinaria de esas tendencias por supuesto debe darse en el ámbito del Taller y el sentido de la misma debe ser siempre crítico, tratando de asimilar los valores positivos de ellas, de manera

de encauzar las sensibilidades propias de cada alumno a nuestras propias realidades. En el Taller las discusiones teóricas se dan a todos los niveles: 1º. a nivel de equipo docente de manera de reafirmar una línea más o menos homogénea, sin anular, por ello la individualidad de cada uno; 2º. a través de las correcciones de cada uno de los docentes con los equipos; 3º. a nivel de todo el Taller a través de actividades paralelas: trabajos en equipo vertical; diapositivadas con ejemplos que responden a determinadas tendencias; publicaciones diversas con artículos de revistas y/o fragmentos de libros.

CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Como docentes universitarios tenemos la obligación de formar hombres, universitarios y arquitectos. Con esta triple responsabilidad planteamos el desarrollo de la enseñanza en el Taller.

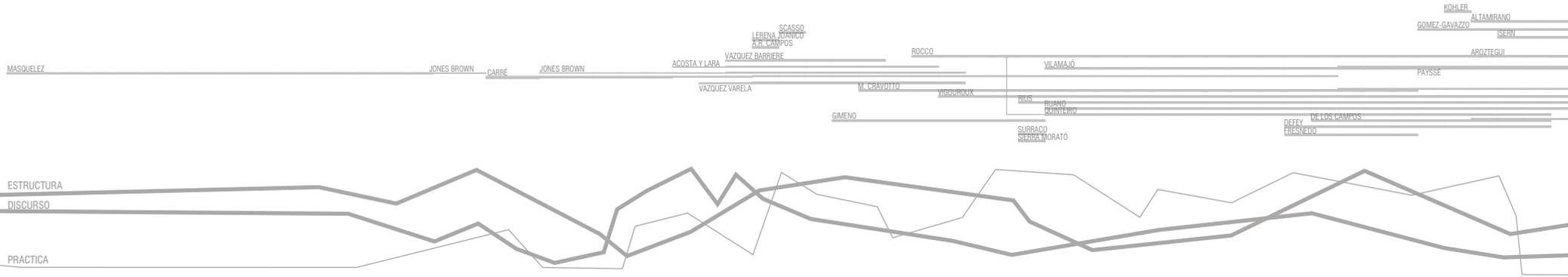
Nuestra problemática se resuelve con el desarrollo de la capacidad creadora del individuo, basado previamente en el pleno ejercicio de la libertad de pensamiento, sin dogmas ni recetas.

Se hace según se piensa, se piensa según se es. Con un hombre libre, cabal, íntegro, respetuoso de sus congéneres, con un amplio sentido de la ética, es decir con un SER positivo, podremos lograr universitarios cabales, con un sentido social de su responsabilidad de tal y arquitectos que además sean libres pensadores y lo más fundamental para la profesión, libres creadores, capaces de aportar de sí en la definición del espacio arquitectónico, y no meros "inquilinos" de posturas estéticas que nos llegan como "modas" en los últimos "figurines".

Libertad de pensamiento y capacidad creadora se desarrollan con la sucesión de críticas y autocríticas de las correcciones colectivas e individuales que en una forma de aproximación nos van llevando a la definición del anteproyecto.

En función de este criterio pedagógico, donde se aprende haciendo y pensando, planteamos la arquitectura como espacio ambientado y equipado por el hombre, para el hombre, individual y colectivamente considerado. El hombre como principal protagonista de la arquitectura, y ésta a su servicio permitiéndole el normal desarrollo de todas sus actividades. Esto implica primero un conocimiento cabal del ser humano, en sus aspectos físicos y síquicos -su manera de ser, de sentir, de percibir, de actuar. Después, un conocimiento de la técnica para crear el ambiente -construcción, instalaciones- y una capacidad creadora de la forma, el color y la luz, del espacio arquitectónico que influye directamente en su ser y en su actuar (...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945

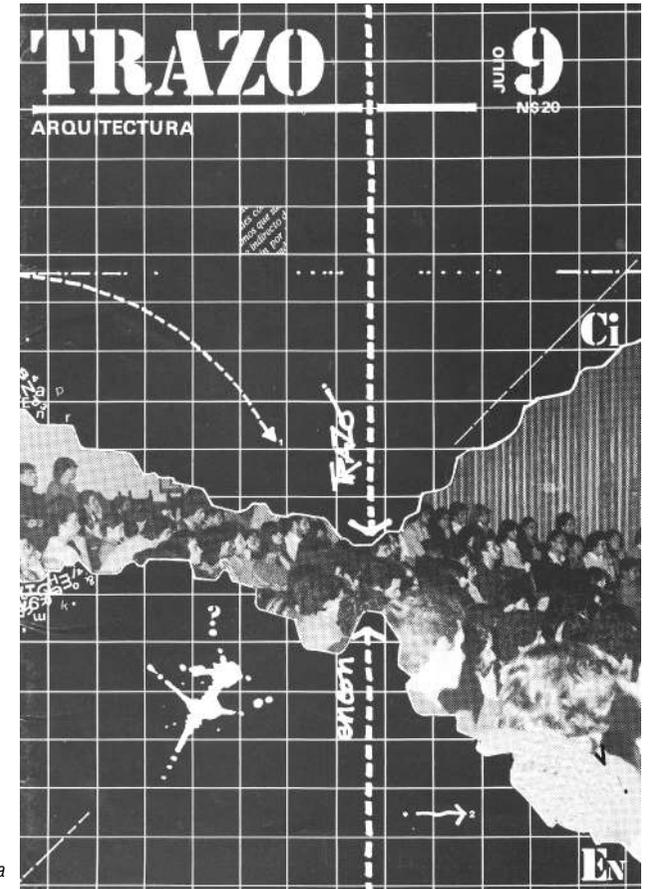


ESTRUCTURA \\ DOCENTES \\ TITULAR \\ DIRECTOR \\

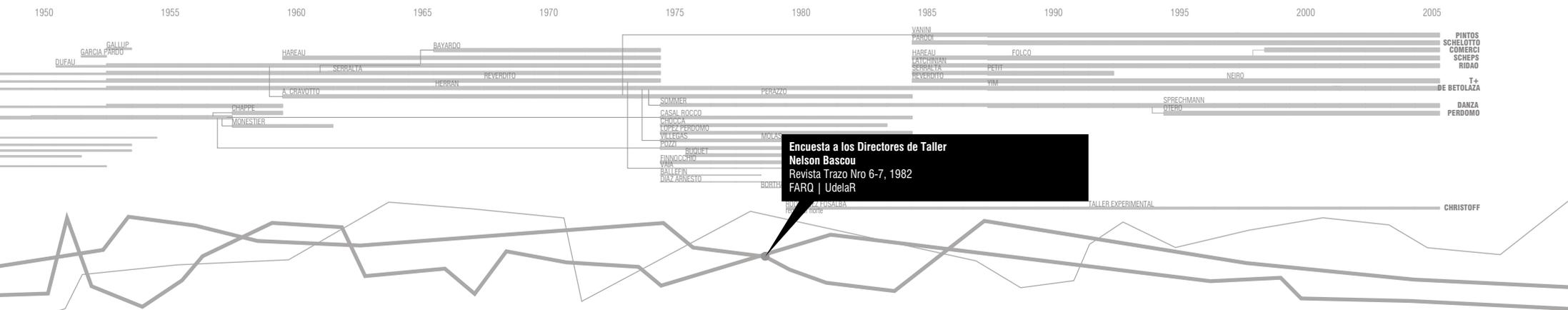
Nelson Bascou, 1982

«Dirigir, coordinar, controlar»

(Ser director de taller) significa tener la responsabilidad de orientar el aprendizaje de la proyección arquitectónica; planificar la actividad del Taller fijando objetivos, determinando líneas de acción y evaluando sistemáticamente los resultados para redefinir nuevamente el curso de la acción; dirigir, coordinar y controlar la labor del equipo docente; orientar, impulsar y asistir la actividad de los estudiantes.



[IMG]: Revista Trazo n° 9 , portada



Encuesta a los Directores de Taller
Nelson Bascou
 Revista Trazo Nro 6-7, 1982
 FARQ | UdelAR

Encuesta a los Directores de Taller

Nelson Bascou, 1982

SER DIRECTOR DE TALLER

Significa tener la responsabilidad de orientar el aprendizaje de la proyección arquitectónica; planificar la actividad del Taller, fijando objetivos, determinando líneas de acción y evaluando sistemáticamente los resultados para redefinir nuevamente el curso de la acción; dirigir, coordinar y controlar la labor del equipo docente; orientar, impulsar y asistir la actividad de los estudiantes.

CUERPO DOCENTE

La integración actual es fruto de situaciones de emergencia. Es necesario propiciar el perfeccionamiento de los docentes, mediante cursos de pedagogía, cursos o estancias en otras escuelas (exterior); los salarios deben permitir una dedicación suficiente.

Los ingresos a la docencia deberían ser hechos por concurso de méritos y pruebas.

ESTUDIANTES

Los problemas más salientes de los estudiantes desde el punto de vista docente son:

- 1 La presencia de un cierto número de estudiantes que no parecen estar bien ubicados desde el punto de vista vocacional, lo cual es probablemente más importante y delicado que en otras profesiones.
- 2 La escasez de tiempo dedicado al taller por los estudiantes en particular por aquellos que trabajan y que tienen responsabilidades familiares.
- 3 La dificultad de distribuir correctamente el tiempo dedicado a las distintas materias y al taller.
- 3 Falta de rigor racional y científico en el desarrollo de actividades intelectuales.

Los valores más salientes son:

- 3 Una acentuada preocupación por la problemática arquitectónica y nacional.

- 3 La exigencia de seriedad y racionalidad en la resolución de los problemas.
- 3 Una gran capacidad de trabajo en las entregas

Sería interesante organizar, como complemento de los cursos de anteproyecto, un sistema de prácticas en estudios profesionales; quizá con el apoyo de la Sociedad de Arquitectos y de los Organismos del Estado.

DOCENTES ESTUDIANTES

La actividad de los estudiantes es la protagonista de la vida del taller y la que en última instancia define la calidad de la misma, aunque deba ser guiada y apoyada por los docentes. La participación de docentes y estudiantes en la vida del taller debe ser la mayor posible, desarrollando cada sector su actividad dentro de lo que es su responsabilidad específica.

La confianza y la comunicación entre ambos sectores debe ser máxima.

En nuestro Taller el equipo docente está abierto a todos los planteos que puedan realizar los estudiantes, y se trata de estimular su participación responsable en todo tipo de actividades y toma de decisiones,

La cantidad de alumnos por docente es suficientemente baja como para que no sea necesario crear mecanismos de relación tales como representantes de los alumnos ante los docentes.

Creo sí que sería deseable la constitución de una comisión de estudiantes que se ocupara de mejorar la vida del Taller, propiciando el contacto de los alumnos de los diferentes cursos, organizando actividades sociales, culturales, deportivas, turísticas.

TALLER TEORÍAS

Considero que no es necesario que el taller se identifique con una tendencia o doctrina determinada, en el sentido limitado que esto ha significado habitualmente, es decir en el sentido de una doctrina definida fundamentalmente por un sistema de formas físicas.

Creo sí que debe tener una escala de valores y un sistema de principios, que tengan la amplitud necesaria para permitir el desarrollo de la personalidad propia del estudiante.

El taller no es en principio el lugar destinado a la elaboración teórica y doctrinaria, sino el lugar destinado a la ejercitación del estu-

dante en la resolución de problemas arquitectónicos concretos, en los cuales tendrá por supuesto que aplicar sus conocimientos teóricos.

Ciertas ausencias o carencias en los cursos de Teoría obligan sin embargo a ocupar cierto tiempo en intentar cubrirlos; esto resulta habitualmente insuficiente so pena de sacrificar el tiempo destinado al ejercicio de la proyección.

En el taller se ha intentado promover la información y elaboración relativa a problemas teóricos y doctrinarios mediante la lectura de obras relevantes, la realización de charlas - mesas redondas y de viajes de estudio.

CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Los criterios principales son los siguientes:

- Enseñanza activa. El aprendizaje se basa fundamentalmente en la actividad del estudiante, en su ejercicio del oficio de proyectar.
- Ejercitación progresiva. Se trata de graduar la dificultad y la complejidad de los ejercicios en forma de permitir un desarrollo paulatino, sin saltos, de la capacidad del estudiante.
- Simulación de las condiciones de ejercicio profesional real, en el sentido de acercar a lo posible las condiciones de planteo de los problemas, y las condiciones de resolución a las del ejercicio real de la profesión.
- Énfasis en el desarrollo de la capacidad de análisis racional y científico de los problemas, tanto en la etapa de programación como en la evaluación de las alternativas de diseño.
- Énfasis en el ejercicio de la síntesis arquitectónica, de la concreción espacial de la arquitectura, campo donde generalmente es mayor la dificultad de la mayoría de los estudiantes.
- Utilización de la evaluación de la arquitectura realizada (desde el edificio hasta la ciudad) como punto de partida del diseño y como entronque con la tradición nacional y universal.

En cuanto a la importancia de cada una de las etapas, se insiste en desarrollar la disciplina de toma de decisiones para atribuir a cada etapa el tiempo necesario dentro del total disponible, de manera de no sacrificar ninguna de ellas.

Se entiende que el esquiso corto es un instrumento de gran valor formativo para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones y de ciertas formas de expresión rápida. El desarrollo de las mismas es una indudable necesidad de la vida profesional.

Se trata de formar conciencia de que el esquiso corto es un método adecuado para el planteo de un problema y de una alternativa de solución; sin que constituye un método adecuado para el desarrollo de un proyecto, que requiere habitualmente un tiempo prolongado para tener la seriedad necesaria.

En el aspecto evaluativo, se relativiza la validez del resultado en función de la escasez del tiempo y de las distintas aptitudes de los alumnos para la concreción rápida.

Se han realizado siempre en ocho horas, por entenderse que es una duración adecuada al objetivo propuesto, y para que su desarrollo no interfiera con el desarrollo del anteproyecto principal.

La Realidad Nacional se hace presente en múltiples formas: en el estudio de problemas arquitectónicos nacionales, en el estudio de la tradición y antecedentes arquitectónicos, en la búsqueda de una responsabilidad del estudiante ante la problemática nacional.

En 1981 el curso de primer año se desarrolló en base a estudios y ejercicios relativos a la problemática de la vivienda que, por ser la más próxima, a la experiencia cotidiana del estudiante es la que le permite una introducción más fácil a la metodología del anteproyecto y a la evaluación del hecho arquitectónico.

CÁTEDRAS E INSTITUTOS

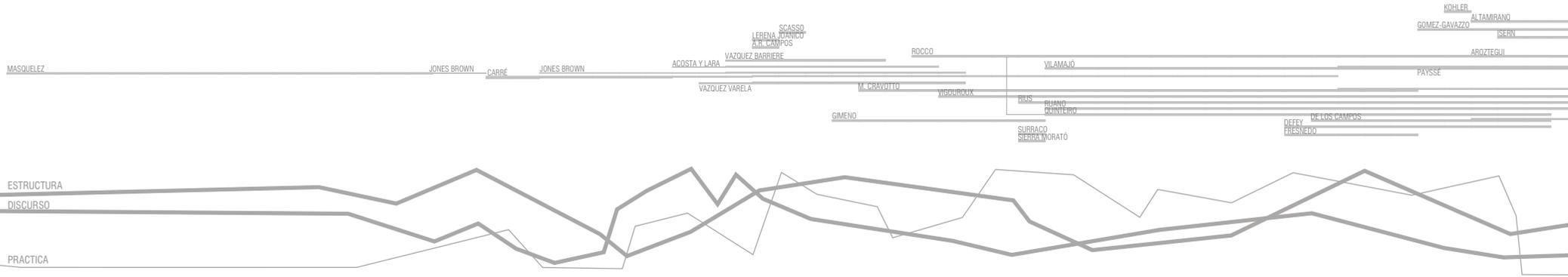
Talleres, cátedras e institutos se mueven actualmente con una total independencia, sin comunicación ni coordinación. Estos tres sectores deben integrarse para producir buenos arquitectos y por lo tanto debería existir un sistema de comunicación entre los mismos, que convergiera en el Taller de anteproyectos y de proyectos.

En este campo es muy importante la participación de los estudiantes, que viven directamente y simultáneamente la experiencia de los tres tipos de unidades. Sin olvidar la necesidad de adecuar la enseñanza a las exigencias del ejercicio profesional, las cuales no son muy conocidas por el estudiante.

REUNIONES DE DIRECTORES

La reunión de Directores de Taller ha sido una experiencia muy valiosa, y puede serlo mucho más en la medida que permita vencer el aislamiento en el cual suele desarrollarse la actividad de los Talleres, promoviendo el intercambio de teorías y experiencias. (...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945

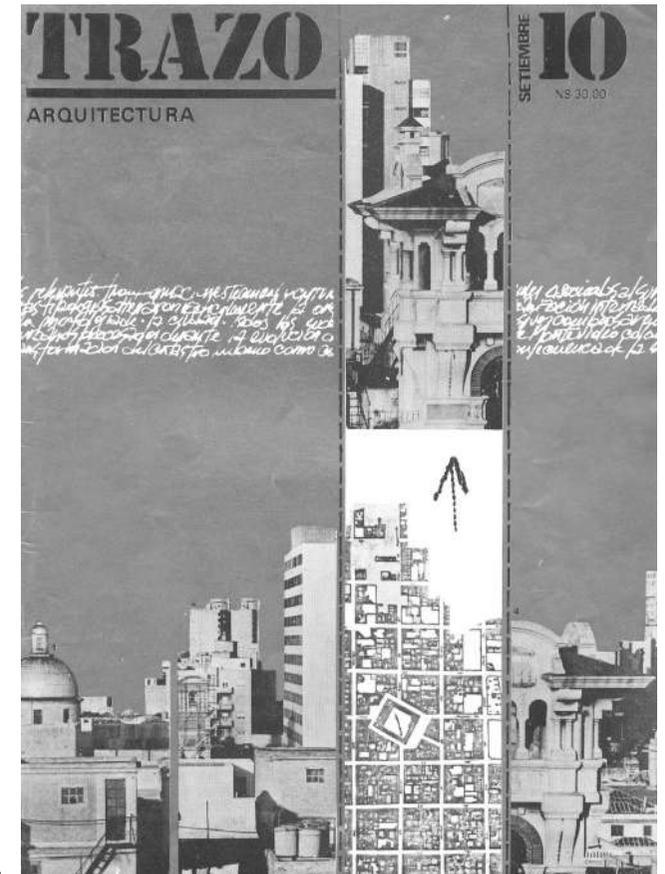


ESTRUCTURA \\ DOCENTES \\ TITULAR \\ DIRECTOR \\

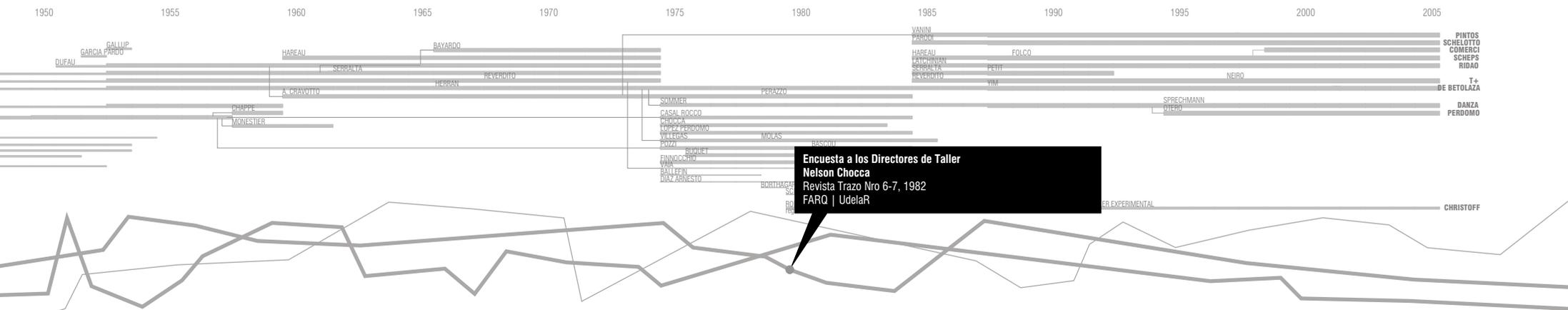
Nelson Chocca, 1982

«Canalizar y organizar»

El Taller es un campo eminentemente fermental en ideas, técnicas, valores estéticos y humanos, sobre los que el Director no debe ejercer una hegemonía sino que, por el contrario, sobre los que debe actuar con gran tacto para canalizar y organizar los factores promoviendo un clima armónico basado en el respeto mutuo y la participación activa de cada uno de los integrantes, motivando las acciones que conduzcan a la obtención de «un producto» de nivel adecuado.



[IMG]: Revista Trazo nº 10 , portada



Encuesta a los Directores de Taller Nelson Chocca, 1982

EL DIRECTOR DE TALLER

La tarea del Director de Taller tiene dos líneas básicas de acción: definición de las pautas fundamentales de orientación de la enseñanza a impartirse y creación de las condiciones de armonía que permitan el desarrollo más eficaz de la labor universitaria.

La labor se hace compleja, por cuanto ese Director de Taller debe exigir de sus colaboradores y de sí mismo no sólo el proporcionar a los estudiantes los elementos técnicos, expresivos y éticos inherentes a la profesión, sino también la capacidad de transmitir conocimientos y experiencias, la sensibilidad para promover el desarrollo de las condiciones propias de cada joven y además, poseer temperamentos que les permitan una relación con la necesaria armonía. Al mismo tiempo, se debe estimular el deseo de aprendizaje del estudiante, interesándole en las actividades que se desarrollan en el Taller, procurando impulsar su intelecto y preparándolo para una eficaz participación en el marco de valores éticos universitarios que deben definirse desde las primeras etapas y que encuentran, en el Taller, un ámbito excepcional para su desarrollo.

Esta interpretación de la labor del Director de Taller, difiere con la concepción tradicional y generalizada, que no se pretende por esto invalidar, en la que el cargo era frecuentemente la culminación de la actividad profesional y/o docente, y responde a nuestra forma de pensar y al alcance de los elementos con que contamos en lo personal

El Taller es un campo eminentemente fermental en ideas, técnicas, valores estéticos y humanos, sobre los que el Director no debe ejercer una hegemonía, sino que, por el contrario, sobre los que debe actuar con gran tacto para canalizar y organizar los factores promoviendo un clima armónico basado en el respeto mutuo y la participación activa de cada uno de los integrantes, motivando las acciones que conduzcan a la obtención de "un producto" de nivel adecuado.

CUERPO DOCENTE

Si desde un plano simplemente normal y lógico existen dificultades para conformar el equipo docente, las condiciones de los últi-

mos tiempos han sido particularmente adversas para la estimulación del mercado de trabajo, que concretó una fuerte demanda de profesionales arquitectos con altos niveles de retribuciones contrastantes con los que brinda la actividad docente, lo que se tradujo en pérdida de aportes importantes y en resentimientos de la enseñanza.

En nuestro caso, hemos procurado amalgamar la participación en el equipo docente de arquitectos con experiencia en el libre ejercicio de la profesión y elementos jóvenes provenientes de los propios cuadros estudiantiles del Taller, que han demostrado condiciones para contribuir a consolidar la evaluación del mismo.

El docente es esencialmente vocacional, con valores humanos y técnicos particulares, que se debe esforzar por dar de sí lo mejor, alejándose lo más posible de un hacer anodino.

Aquí puede darse una fuente conflictiva entre los intereses del Taller, los de los profesores y los de los estudiantes, al hacerse presentes las individualidades y al no existir un instrumental en la Facultad que prepare para ejercer la labor docente, por lo menos en algunas facetas didácticas que complementen las propias del Taller. Solamente una selectividad y coordinación especial por parte del Director de Taller puede culminar en la formación de un equipo docente eficaz.

La incorporación de ayudantes jóvenes ayuda a suplir la deficiencia anotada y formar a quienes puedan ir progresivamente capitalizando experiencia. Ha sido un mecanismo tradicional y en lo referente a nuestra profesión parece útil, no habiéndose encontrado otras vías sustitutivas. No obstante se insiste en que la Facultad debería proveer algunos elementos de capacitación complementarios.

El tránsito de seis años como Director de Taller ha representado una veta inextinguible de posibilidades, en la cual se han cumplido etapas y se han concretado experiencias. En tanto se den factores de motivación para que estudiantes y docentes hallen campo propicio y clima adecuado, seguiremos bregando por la constante superación en lo interno y en lo externo, en todos los aspectos que estén a nuestro alcance y nos correspondan.

ESTUDIANTES

En momentos de comenzar los cursos de 1979, en la charla que normalmente hacemos para iniciar las actividades del año, expresábamos:

1 Las condiciones expresivas y de diseño de los estudiantes, salvo

excepciones, se manifiestan hasta este momento con niveles relativamente bajos;

2 La preocupación por el conocimiento y la búsqueda propia de cada estudiante, no muestran elementos de interés por la creación y el diseño

3 La actitud del estudiante frente a la tarea de proyección nos crea cierta incertidumbre en cuanto a la vocación y aptitud para el ejercicio de la profesión

Y agregaba: "Entre otros elementos, la actividad del arquitecto debe consustanciarse con una ética y autocrítica definidas. En buena medida, hasta este momento ha habido escasez de lo primero y ausencia de lo segundo. Espero que sea una falsa alarma y el Taller tome las facetas que todos anhelamos. El esfuerzo debe ser conjunto de docentes y estudiantes".

A partir de ese mismo momento, el panorama adquirió otro rumbo, dirigiéndose a planos más positivos. Hoy puede hablarse de un interés mayor, mejor disposición para el estudio y más clara dedicación al diseño de los proyectos.

Además, comienza a vislumbrarse una generación de estudiantes que va imponiendo una tónica comparable a etapas que hemos vivido en el pasado y que recordamos con verdadero cariño.

DOCENTES Y ESTUDIANTES

Reafirmamos lo expresado por "TRAZO" y que hemos reiterado permanentemente: el Taller está constituido indisolublemente por docentes y estudiantes y de su buen funcionamiento y relación dependen los resultados que se puedan alcanzar. En definitiva, debe darse un marco de disciplina que deriva del respeto y consideración mutua de todos los integrantes, eliminando todo vestigio de imperatividad que pueda provenir de cualquiera de los sectores. En la medida en que alguien se sienta inferiorizado o superior, es que se produce una distorsión en la actividad. Cada uno tiene una función definida de antemano, y en tanto actúe con la elasticidad imprescindible -reflejo de su personalidad- sin lesionar a los demás individual o colectivamente, se logra la armonía que hace útil y productiva la labor.

Los problemas que enfrenta la juventud están íntimamente ligados al proceso del país y de la humanidad. En el momento actual existen grandes factores de desorientación y las inquietudes se canalizan por caminos de oposición, sustentadas por la arbitrariedad, el egoísmo y una aparente modificación de los valores del hombre y la sociedad.

Las circunstancias vividas en nuestro país han significado un período de dificultades y vacíos. Es imprescindible crear el clima para que el pensamiento, las artes y las ciencias retomen el camino que siempre recorrieron, vivificando las características de privilegio que han prevalecido en la Nación a través de la historia.

Sin pretender ignorar las pérdidas materiales e intelectuales, debemos procurar que las nuevas generaciones encuentren el ámbito para el desarrollo cultural que nunca debió perderse.

Así, dentro del limitado medio físico del salón 3, se ha logrado un entendimiento en cuanto a tareas, funciones, propósitos y modalidades de cada uno de los integrantes del Taller sean ellos estudiantes, docentes o Director.

Se ha establecido una relación que responde a los distintos intereses fijados en su verdadera dimensión y lugar, con las virtudes y posibilidades del trabajo en común, productor de beneficios generales e individuales, al capitalizar el aporte propio y el de los demás. Sin lugar a dudas resulta conocido que el que más aporta es el que recibe más. El beneficio no se reparte igualitariamente; el que da más está en condiciones de captar más y quien aporta menos logra también menos en todos los aspectos.

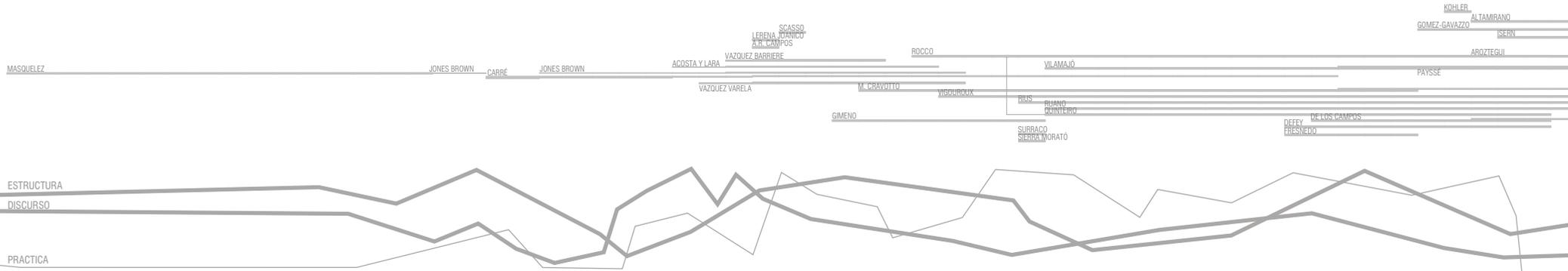
En el momento actual puedo afirmar que si no se ha alcanzado el clima de compañerismo y afecto, de competencia leal a nivel estudiantil propia de nuestra profesión, que fueron clásicos en nuestra Facultad, ello puede lograrse con muy poco más. Si las condiciones exógenas mejoran, todo esto llegará a breve plazo y habremos logrado mostrar que la juventud sigue estando en condiciones de actuar fuera de los parámetros de arbitrariedad y egoísmo a que hacíamos referencia, si se crean las condiciones para ello, repetimos.

TALLER Y TEORÍAS

Si partimos del concepto de que la función del Taller es la formación de los futuros profesionales, procuramos abrir el abanico de enfoques de Teoría de la arquitectura, informando suficientemente al estudiante para que vaya delineando su propia fisonomía y pueda optar en el momento oportuno por su propio camino para ejercer la profesión.

(...)

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



ESTRUCTURA:\\DOCENTES\\TITULAR\\DIRECTOR\\

Uruguay Herrán, 1982

«Conducir y orientar»

(Ser Director de Taller) significa aceptar la responsabilidad de conducir y orientar un órgano de naturaleza fundamentalmente docente, de estructura compleja.

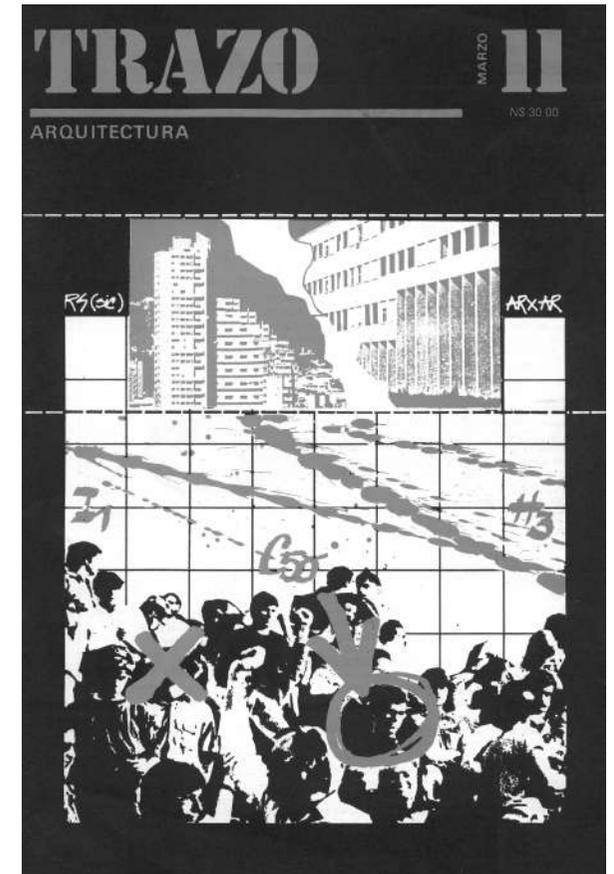
Distinguir que su complejidad es inherente a los tipos y variedades de sus componentes y que ellos son dinámicos (variables).

Que no obstante sus variedades, cualidades y cambios, es una unidad estructural y conceptualmente coherente.

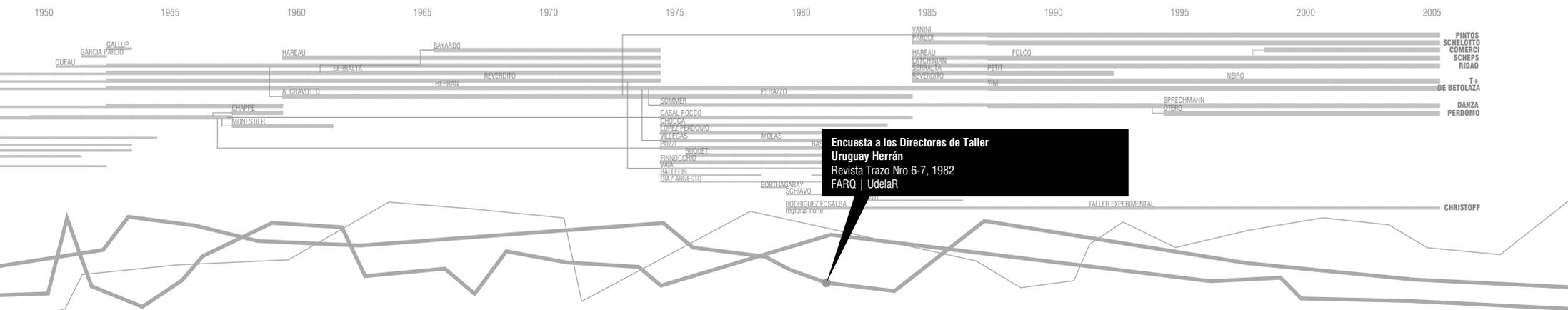
Que es indispensable reconocer la existencia de un orden jerárquico a partir de los aspectos filosóficos de su acción (doctrina), que supedita a los técnicos y los ubica en el orden que corresponde al contexto actuante.

Que dirigir supone poseer la capacidad de diseñar con claridad las metas y las estructuras operativas necesarias para la creación de una arquitectura válida.

Que el concepto de «Arquitectura válida» correspondería explicitarlo en las complementaciones sugeridas al principio.



[IMG]: Revista Trazo n° 11, portada



Encuesta a los Directores de Taller Uruguay Herrán, 1982

EL DIRECTOR DE TALLER

Significa aceptar la responsabilidad de conducir y orientar un órgano de naturaleza fundamentalmente docente, de estructura compleja.

Distinguir que su complejidad es inherente a los tipos y variedades de sus componentes y que ellos son dinámicos (variables).

Que no obstante sus variedades, cualidades y cambios, es una unidad estructural y conceptualmente coherente.

Que es indispensable reconocer la existencia de un orden jerárquico a partir de los aspectos filosóficos de su acción (doctrina) que supedita, a los técnicos, y los ubica en el orden que corresponde al contexto actuante.

Que dirigir supone poseer la capacidad de diseñar con claridad las metas y las estructuras operativas necesarias para la creación de una arquitectura válida.

Que el concepto de "Arquitectura válida" correspondería explicitarlo en las complementaciones sugeridas al principio

CUERPO DOCENTE

Deficitario no obstante el nivel técnico del equipo docente.

Porque:

El número de docentes no es el adecuado

La dedicación horaria real no se corresponde con la necesaria, en cuanto a la asistencia directa al alumno y el complemento indispensable para el mantenimiento de la coherencia doctrinaria de la cátedra (trabajo a nivel del cuerpo docente exclusivamente).

No se puede ofrecer tiempo para las necesarias actividades paralelas a las curriculares.

Se anotan interferencias que se acentúan año a año entre la motivación y dedicación docente y las actividades extradocencia.

Que pudieran acceder a la práctica docente las personas que por su capacitación técnica, motivación funcional y espíritu universitario, lo merecieran.

Selección del docente en función de lo antedicho y por los

mecanismos que ofrezcan la garantía que corresponde en cuanto a la posesión de los atributos requeridos.

Reglamentar la carrera docente y fomentarla, jerarquizándola con la retribución adecuada

ESTUDIANTES

Desde una visión masiva, despersonalizada, señalaría en ponderación decreciente:

Falta de motivación por lo que puede resumirse en el término Arquitectura.

Actitud profesionalista (interés abusivo por la rápida titulación académica).

Es auspicioso comprobar (año 1981) el pálido comienzo de una postura participativa (aparición de la técnicamente necesaria opinión estudiantil).

En una interpretación riesgosa de la pregunta final del numeral 3, diría que ambas -la actitud y las circunstancias- están condicionadas a las limitaciones del medio.

DOCENTES Y ESTUDIANTES

Aceptada definitivamente la necesidad técnica de la participación (opinión) estudiantil, respondo:

Por intermedio de las afinidades personales entre docentes y estudiantes.

Es estimulada por la Dirección pero resulta irregular.

Que fuera instrumentada.

Las comisiones integradas (representativas por cursos).

TALLER Y TEORÍAS

No creo que existan tantas tendencias o doctrinas como Talleres.

La creación arquitectónica no es caprichosa ni antojadiza. Responde a conceptos, fundamentos, de validez casi siempre temporal, no siempre encasillados en doctrinas, que la conducen y caracterizan como "válida" y que son de naturaleza filosófica, social, técnica artística, etc., y en los que la actitud científica es preponderante.

Por consiguiente debe poderse distinguir en los Talleres sus presencias tipificantes, antes, durante y después.

En materia específicamente nuestra, la teoría es instrumental. No se ha instrumentado un sistema regular de explicitación. Tal

posibilidad exige una composición y organización del Taller, distinta de la que ofrecen las posibilidades actuales.

El Taller ha recurrido a las exposiciones (diapositivas comentadas con posterior debate crítico abierto).

Durante el tiempo en que le fue posible publicó los "Cuadernos del Taller Herrán", colaborando con inquietudes comunes con el CEDA, en éstas cuestiones.

Otras invitó personalmente a equipos de arquitectos del exterior, de actuación relevante en el campo del aporte teórico y ejemplificación concreta, caso: Arqs. Erbin Díaz; Solsona, Viñoly de Buenos Aires, otras realizó viajes a Córdoba a los, efectos de ver un área urbana peatonalizada, con motivo de un tema similar a realizarse en el Taller;

Otras veces se realizaron visitas a la ciudad de Buenos Aires con programa de visitas y contactos programados desde Montevideo;

En otra ocasión fueron invitados el escritor Francisco Espinola y el pintor Gurvich, con motivo de una investigación referentes a "Estructuras y Creación Artística" desarrollada en el Taller Isern.

Creo que debe fomentarse la discusión crítica por la presencia regular de quienes tienen algo que decir e importan para la comprensión de la problemática de nuestra disciplina (teóricos, técnicos, sociólogos, usuarios, etc.).

Creo que estas son sugerencias que la experiencia avala como altamente positivas.

Por el momento no puedo precisar más sobre el punto, pero resulta obvio que debe ser enfrentado de inmediato y que no es cuestión sólo de Talleres sino, y fundamentalmente, una preocupación que cae dentro de las funciones y responsabilidades específicas de la Facultad.

CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Resulta casi imposible sintetizar este importante aspecto de la problemática de la enseñanza de la Arquitectura. Trataremos de destacar algunos criterios importantes sobre los que apoyamos la acción docente que no pretende ser ordenado ni exhaustivo.

Se trata fundamentalmente de enseñar a pensar en términos de Arquitecto, lo que supone capacitar para el diseño de los mecanismos instrumentales que resulten válidos para el quehacer arquitectónico.

Queremos decir: ubicarse intelectualmente en el contexto actuante (tiempo - lugar) (sociedad - tecnologías, etc.), nutrirse de él y respetar

sus imposiciones. Sólo así el producto resultante es válido.

No se nos escapa que no se trata sólo de pensar bien la arquitectura, sino de adiestrarse para ser capaz de diseñar una arquitectura bien pensada.

En consecuencia, el tema es un pretexto y no un fin.

Los instrumentos (metodologías) para un pensamiento y respuesta válidos, son de actuación permanente. No hay un "antes" ni un "después". Ambos se actúan recíprocamente.

No creo que en los mecanismos por etapas conducentes a la concreción de las ideas, en lo formal podamos señalar ideas demasiado originales, las hay en cuanto a sus fines

Creo que los esquicios cortos (de encierro o como quiera llamarseles) son una forma perfeccionada de enseñar a pensar mal en arquitectura.

El pensamiento arquitectónico válido no se improvisa contra reloj ni está liberado de los elementos metodológicos de control. Responde a una actitud intelectual de naturaleza científica.

Tampoco (es conveniente decirlo) se divorcia del tiempo social en el que debe ser respuesta.

(...)

Las actividades de los Talleres están sujetas a jerarquía administrativa. Por consiguiente, se respetan las disposiciones reglamentarias establecidas con respecto a éste punto.

Siendo de resorte de la cátedra la evaluación, no existe incompatibilidad excluyente.

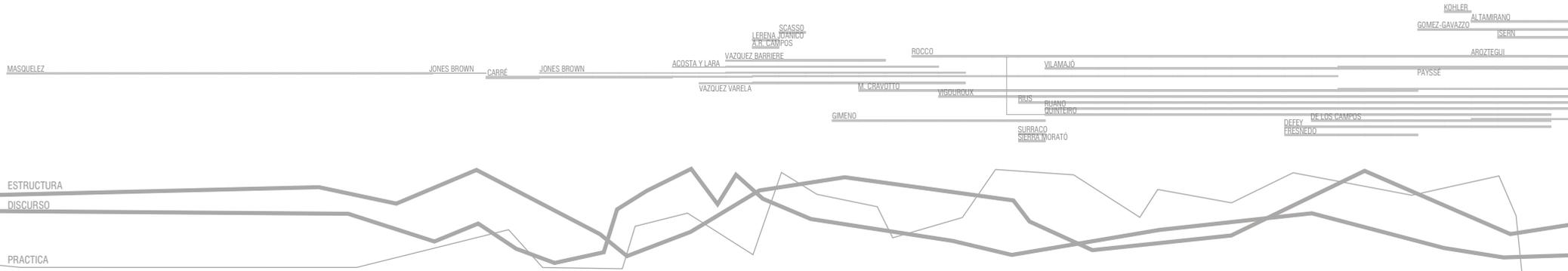
No creo que pueda entenderse un quehacer arquitectónico en el que la "Realidad Nacional" no sea un factor decisivo.

Con respecto al curso de 1er. Año, tal vez el más polémico de todas las escuelas de enseñanza de la arquitectura, resumimos nuestro actual pensamiento respecto a su orientación y conducción, de acuerdo con el siguiente esquema conceptual:

Todos los cursos (de 1º. a 5º.) suponen analizar, retomando, la misma cuestión básica de nuestra problemática, dentro de un contexto cada vez más complejo.

Partiendo de ésta postura, se instrumenta el curso para incorporar al proceso formativo que se inicia, conceptos que deben actuar, desde el inicio y para siempre, sin los que, a nuestro juicio, no se

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



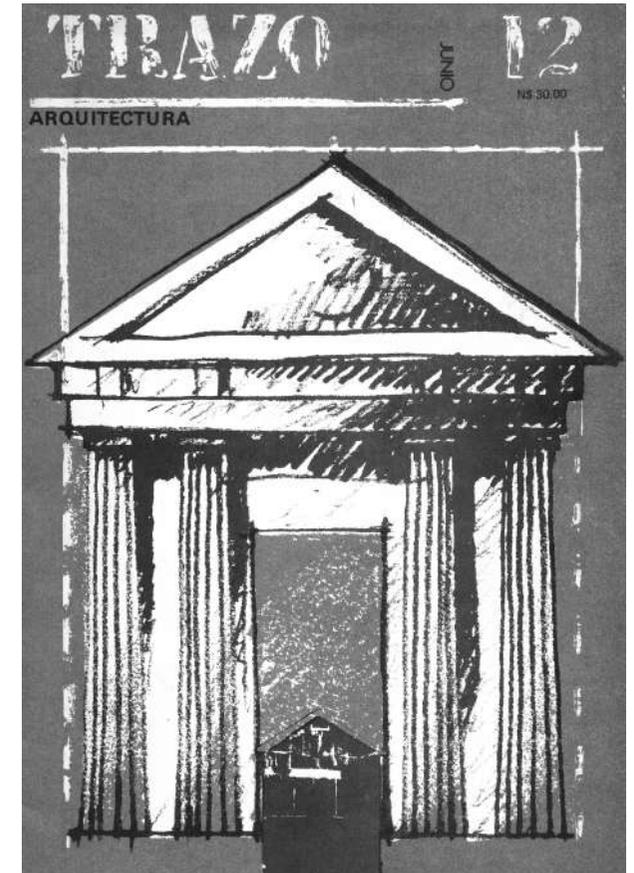
ESTRUCTURA\\DOCENTES\\TITULAR\\DIRECTOR\\

Conrado Buquet, 1982

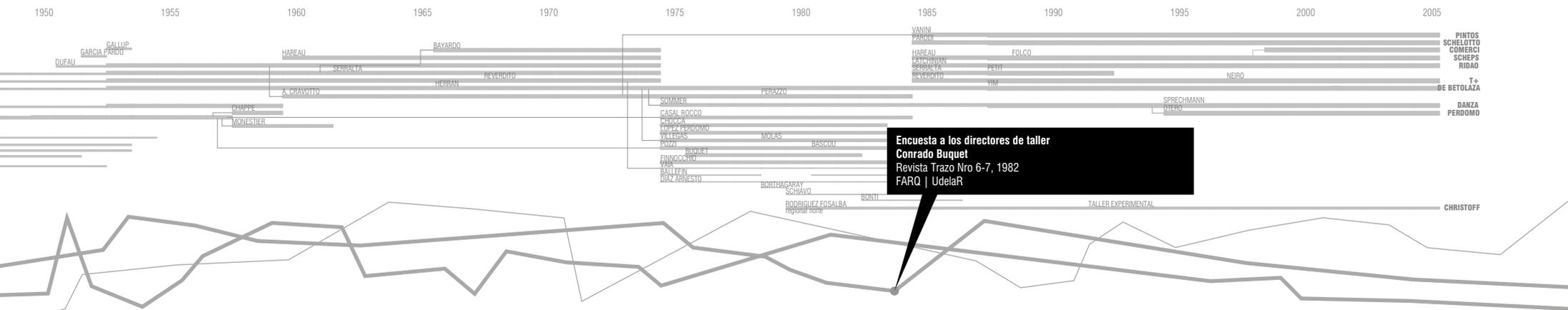
«Con el equipo docente»

(Ser director de taller) significa tener la responsabilidad en la aplicación de la orientación, supervisar la coordinación y poner en práctica las metodologías correspondientes conjuntamente con el equipo docente del Taller.

El cuerpo docente de profesores del Taller debe estar perfectamente integrado entre sí y con la Dirección del Taller en los puntos fundamentales de la acción docente.



[IMG]: Revista Trazo n° 12 , portada



Encuesta a los directores de taller
Conrado Buquet
 Revista Trazo Nro 6-7, 1982
 FARQ | UdelaR

Encuesta a los Directores de Taller Conrado Buquet, 1982

SER DIRECTOR DE TALLER

Significa tener la responsabilidad en la aplicación de la orientación, supervisar la coordinación y poner en práctica las metodologías correspondientes, conjuntamente con el equipo docente del Taller.

CUERPO DOCENTE

El Cuerpo de profesores del Taller debe estar perfectamente integrado entre sí y con la Dirección del Taller en los puntos fundamentales de la acción docente.

ESTUDIANTES

El estudiante debe llegar al íntimo conocimiento de su propia actitud, en el quehacer arquitectónico, acompañado en su recorrido por el Docente responsable.

DOCENTES Y ESTUDIANTES

La relación y participación de los sectores Docente y Estudiantes se da en forma natural y positiva. Creo que estos aspectos también están muy ligados a los temperamentos de cada uno de los integrantes.

TALLER Y TEORÍAS

Se respetarán los postulados más trascendentes de la Arquitectura, adoptando soluciones no reñidas con la realidad. El estudiante debe estar en conocimiento de las diferentes doctrinas y/o tendencias arquitectónicas históricas y actuales; aplicables o no en los talleres y estudiadas en las diferentes asignaturas correspondientes.

La solución de los problemas encarados emergerá de la continua relación estudiante-docente. Las doctrinas se estudiarán en su faz teórica. Considero al Taller como un núcleo eminentemente práctico.

CRITERIOS PEDAGÓGICOS

El proceso en la enseñanza de Arquitectura conlleva a educar a un individuo que se integra en dicha disciplina, a través de una metodología rígida y elástica a la vez hacia la meta que se proyecta. Metodología rígida desde un punto de vista direccional de su recorrido; elástica, considerando el entorno de mayor o menor densidad o cuantía que acompaña dicho recorrido lineal.

Se produce un enfrentamiento, más o menos abrupto, con la problemática de una disciplina con precisas determinantes, como individuo integrante de una sociedad, que empieza a desarrollar la plenitud de sus aptitudes y recibe los aportes necesarios en pro de su definitiva formación.

Sobre criterios pedagógico-arquitecturales, se realiza la tentativa de ubicación, en el medio propicio, en tiempo y espacio, en realidad y sobre-realidad, como tenencia de sustentación teórica de desarrollos programáticos en su aplicación progresiva y en la dinámica que traduce fehacientemente el quehacer que corresponde a la nucleación preponderante del taller de anteproyecto.

Se estructura una secuencia programático-docente. La creatividad es consecuencia de factores predeterminados: la conjunción exhaustiva de valores, acciones y modulaciones dispuestos como elementos preponderantes, motivación que tiende al profundo análisis de toda la situación establecida en el sector de primera instancia. Se determina la base; la propuesta tiende a la simplificación, al afinamiento de los resultados primarios, a la concreción de una síntesis, que conduce a la formulación de pautas iniciales.

Se determinan objetivos, relaciones, vínculos, con una orientación práctica hacia una funcionalidad de primera intención.

La especialidad, el apoyo constructivo hacia la determinación de sus límites sico-físicos, la estricta concreción de la ideación son etapas que se van fijando, y se superan con el progresivo desarrollo de esa ideación. Confluyentes de tipo ancestral, educacional y de coordinación docente se integran en forma tal, que lo que en principio fue acción intuitiva, se convierte en posibilidad concretable.

Lo que se grafica, que se va constituyendo en comunicación, se desenvuelve en una realización positiva. Es gran parte del que realiza la proyección, controlada, por un mejor conocimiento de sus consecuencias, por la docencia que encausa hacia una resolución, y se basa en este aspecto programático, en la constante mejor definición que constituyen los aspectos aprendizaje y disciplina.

Se comienza a entever el espacio, a determinar los elementos constitutivos de una expresividad a mostrar y mostrarse lo que en la

realidad va tendiendo a ser el fin de un proceso.

Nos referimos a Broadbent, desde el momento que aborda parte del problema: "Los métodos de diseño sistemáticos han tendido hacia la complejidad y abstracción hasta el punto de que pocos arquitectos creen que tengan validez en una situación "real". En sus apuntes expresa "Hay dos grupos de personas que probablemente interpretarán equivocadamente estos corrientarios:

- a) Los que creen que eso es lo que ya hacen ahora, y
- b) Los que creen que es demasiado sencillo, y que por lo tanto no tiene nada que ver con el diseño sistemático.

Las premisas básicas son las siguientes:

Que hasta ahora, y al desarrollar métodos de diseño "sistemáticos", ha existido siempre una tendencia a aplicar a la fuerza las técnicas disponibles al diseño, sin plantearse si son o no relevantes. Estas técnicas incluyen la Teoría de Grafos, la Teoría de Conjuntos, el Análisis de Sistemas, el Método de Camino Crítico, la Teoría de Juegos. Con esto no quiero decir que estas técnicas no sean útiles, sino que la selección de las técnicas a emplear debe ser determinada por la naturaleza del problema.

Que el proceso debería estar orientado a encontrar una solución, en otras palabras, que la arquitectura tiene ciertas características que la distinguen del diseño industrial, de la ingeniería química, etc., y, por tanto, el proceso de diseño arquitectónico debería fomentar el desarrollo de estas características.

Que para evitar la "explosión informativa" a que conduce una etapa de información "masiva" el proceso mismo debería definir el orden en que se obtuviera la información, para limitarla al mínimo absoluto que exige cada fase.

Que esto sea determinado, en parte, por los recursos disponibles en cuanto a personal de diseño y tiempo para diseñar. Utilizando este proceso podrá decidirse qué cantidad de dinero se puede invertir en el diseño.

Que antes de empezar a diseñar, el arquitecto debe reconocer que el "mundo real" le impondrá ciertas limitaciones. El solar esta "ahí", es un terreno, y sus características pueden deformarse si se convierte en un "modelo" abstracto cualquiera.

Que las palabras normales del lenguaje "ordinario" bastan para describir el proceso del diseño, excepto cuando se hayan generalizado términos científicos que definen ciertas fuentes auxiliares de información, por ejemplo, "ecología", como relación entre un organismo (el hombre en nuestro caso) y su medio ambiente".

Dentro del ordenamiento de lo que significa un plan de estudios, el cual se manifiesta a través de diversos cuadros de enseñanza entrelazados coordinadamente, se define como la línea principal y rectora, la disciplina de la creatividad condicionada en la organización y diseño del espacio arquitectónico sea en su reducida, mediana o gran escala.

Esta disciplina se nuclea en el Taller de Anteproyecto, hacia el cual se dirigen los diferentes vectores del conglomerado educacional y desde el cual se proyecta lo que en materia de principal docencia progresivamente se acumula, desarrolla y expande.

En los "Objetivos de los cursos de Anteproyectos de Arquitectura", se establecen los objetivos generales y particulares. Los primeros tienden a capacitar al estudiante para un ordenamiento del ESPACIO en lo edilicio, lo urbano y lo territorial, mediante el uso de técnicas operativas, metodologías y desarrollo de su capacidad analítica. Los segundos, para cada curso:

Primer año: Primera aproximación a la resolución del problema arquitectónico, iniciando al estudiante en la definición y manejo de metodologías para el análisis y diseño, mediante ejercicios arquitectónicos simples, con particular énfasis en el enfoque espacial y en los aspectos del lenguaje formal y gráfico.

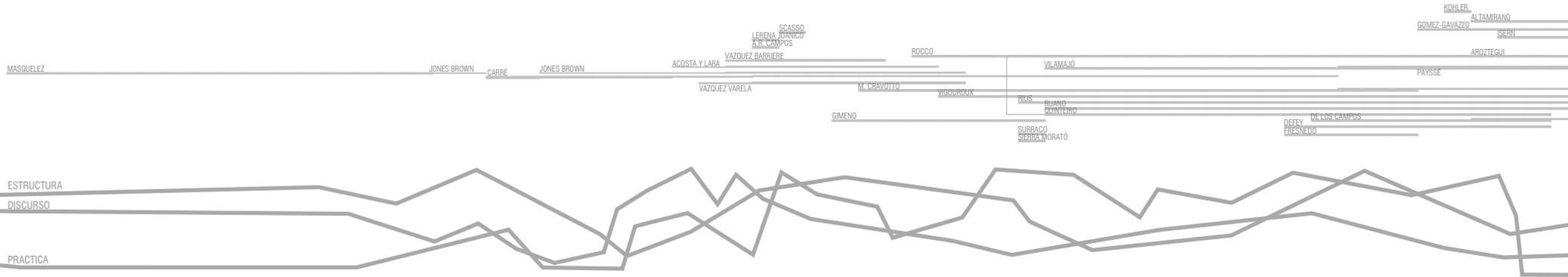
Segundo y Tercer años: Resolución del problema arquitectónico a nivel edilicio, mediante el desarrollo de ejercicios de complejidad creciente, que posibiliten la integración de los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos.

Cuarto año: Revolución del problema arquitectónico que implica la organización del entorno mediante ejercicios de alto grado de complejidad, significativos de cambio de escala entre lo edilicio y lo urbano.

Quinto año: Resolución del problema de la organización del espacio urbano-territorial, capacitando al estudiante para que pueda abordar una posterior especialización en planificación, mediante ejercicios de organización territorial y de diseño urbano.

Sintetizadamente, los criterios anteriormente expuestos son aplicados en el Taller, cuya enseñanza tiende a la capacitación en la creatividad, a través de:

- 1 Ordenamiento del espacio.
- 2 Diseño de los elementos constitutivos.
- 3 Técnicas operativas.
- 4 Metodologías apropiadas.
- 5 Análisis crítico.



ESTRUCTURA:\DOCENTES\TITULAR\DIRECTOR\

Ruben Otero, 1999

Sommer: un articulador

Antes de la Intervención el director de taller aparecía como una figura referencial o reverencial en ciertos casos; más tarde, el vaciamiento generó una actitud de duda y cuestionamiento constante por parte de los estudiantes. Esto nos llevó a buscar una aproximación directa al conocimiento, a salir a buscarlo por la nuestra, a definir nosotros mismos lo que merecía la pena verse o estudiarse y lo que no. Si bien esto es negativo en cuanto a la pérdida de referencias personales y profesionales, nos dejó en libertad de armar nuestro propio discurso y, a la larga, terminó dando sus frutos.

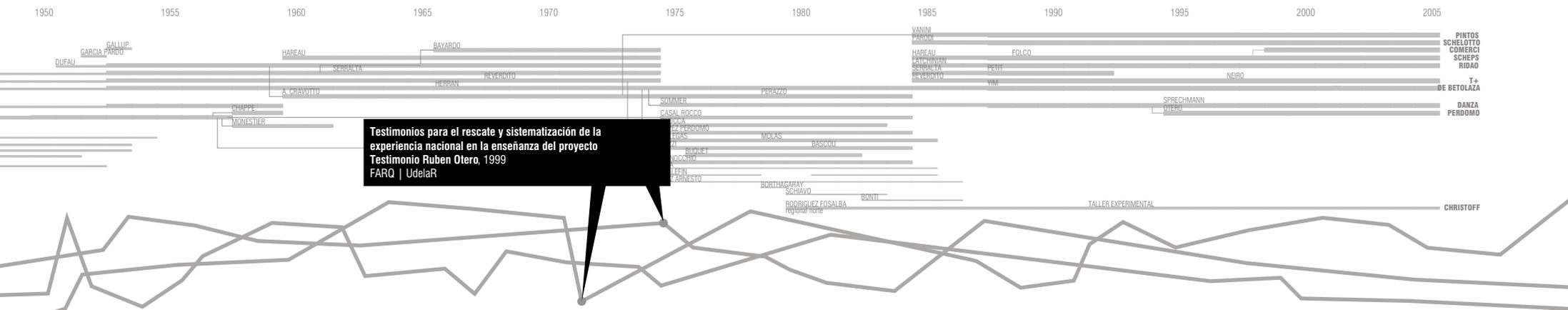
El caso del arquitecto Sommer y su taller es el que tuvo más influencia en mí y en mi futuro académico. El Taller Sommer funcionó desde el 75 hasta el 90, quince años, prácticamente diez en la intervención y cinco luego de que la Facultad retomara su rumbo institucional. Creo que las dos grandes cualidades del arquitecto Sommer fueron la humildad y el respeto, que en ese contexto hegemónico de totalitarismo lo llevaron a armar el primero o uno de los primeros talleres modernos o contemporáneos: un taller en el que la figura del director ya no es más la del maestro sino la del organizador de un discurso plural y colectivo. Esto marca un nuevo perfil con respecto a los talleres previos a la Intervención, en el cual el director ya no es quien tiene la última palabra sino el articulador del discurso, de un discurso que no es suyo sino que es colectivo y que, como tal, supone una

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Ruben Otero, 1999

«Un pecado»

En ese momento (fines de los setenta, principios de los ochenta) mirar revistas de arquitectura se consideraba un pecado que implicaba un peligro latente. En ese contexto fue importante la actitud de algunos docentes como Villarmarcos, que llegaba con las revistas y se las repartía a los estudiantes para que vieran buena arquitectura y pudieran interpretar las fotos desde el punto de vista espacial: nos obligaba a hacer una reconstrucción espacial de cómo se podía leer una planta y qué podía dar una planta. Esto, que parece muy torpe y poco elaborado, marca retrospectivamente la génesis de los años ochenta: en el Taller se trabajaba con el estudio de referentes, o sea, con ciertos proyectos que por una razón pedagógica o arquitectónica tenían interés. Esta práctica se extendió por lo menos hasta los años noventa.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Ruben Otero, 1999
 FARQ | UdelaR

Testimonio Ruben Otero, 1999

Sobre la Intervención

Parecería que de ese período hay poco para recordar, y que lo que hay para recordar está más afuera que dentro... Yo creo que no es tan así, que dentro de la Facultad se fue generando una cantidad de cosas que explican parte de lo que sucede ahora. Creo que hubo algunos elementos que marcaron la actividad de los estudiantes que pasamos por la Facultad en ese momento:

La primera fue que en ese periodo, pero sobre todo a mitad de la década del sesenta, apareció el boom de la construcción, por lo cual fue posible para casi todos nosotros trabajar en estudios profesionales y aprender directamente de arquitectos que tenían el primer nivel, por lo menos local.

Otra actividad que me parece fundamental desde el punto de vista histórico fue la de los grupos de viaje, que durante mucho tiempo se constituyeron en una especie de gremio estudiantil solapado, ya que en ese momento era la única actividad permitida. Ahí surgió Tazo, la primera revista estudiantil que se generó en esa época y la única que sobrevive, surgieron las peñas de los viernes en un sótano vecino a Estudio Cinco. Se retomaron los concursos de vivienda y se pudo invitar a algunos arquitectos del exterior para abrir ventanas y tener otras visiones diferentes a las de los docentes del momento. Organizamos el primer Enconstrazo, donde participaron algunos docentes de entonces y otros arquitectos que habían sido docentes de la Facultad y que por alguna razón eran como referentes nuestros: Arana, Petit, Sprechmann.

Al interior de la Facultad había, como dijo Pintos, una mezcla explosiva de ignorancia y autoritarismo. Creo, sin embargo, que hubo muchos docentes que intentaron mantener un discurso de buen nivel académico, como Vaia, Arana y Garabelli hasta el '76, Herrán y Crespi, Mieres Muró... Incluso López Perdomo, independientemente del rol político que tuvo en la Facultad en ese momento, planteó un discurso contemporáneo a nivel de taller que incorporaba la dimensión significativa de la arquitectura y que vale la pena rescatar como un producto académico de ese momento. Después se integró un grupo de jóvenes docentes que marcaron también cierto nivel académico, como Alberto De Betolaza, Ricardo Mutoni, Ángela Perdomo. Creo que esos hechos

explican que el nivel de la Facultad no bajara radicalmente, como podía esperarse en principio.

La figura (director) / el Taller Sommer

Antes de la Intervención el director de taller aparecía como una figura referencial o reverencial en ciertos casos; más tarde, el vaciamiento generó una actitud de duda y cuestionamiento constante por parte de los estudiantes. Esto nos llevó a buscar una aproximación directa al conocimiento, a salir a buscarlo por la nuestra, a definir nosotros mismos lo que merecía la pena verse o estudiarse y lo que no. Si bien esto es negativo en cuanto a la pérdida de referencias personales y profesionales, nos dejó en libertad de armar nuestro propio discurso y, a la larga, terminó dando sus frutos.

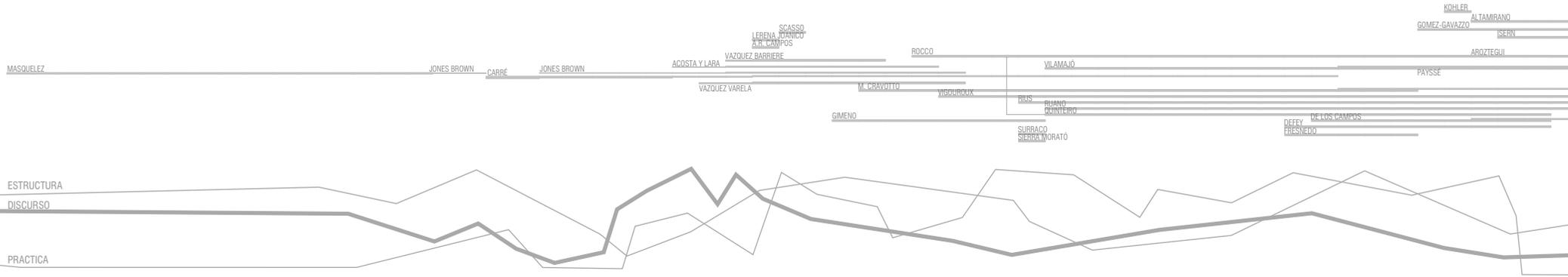
El caso del arquitecto Sommer y su taller es el que tuvo más influencia en mí y en mi futuro académico. El Taller Sommer funcionó desde el '75 hasta el '90, quince años, prácticamente diez en la Intervención y cinco luego de que la Facultad retomara su rumbo institucional. Creo que las dos grandes cualidades del arquitecto Sommer fueron la humildad y el respeto, que en ese contexto hegemónico de totalitarismo lo llevaron a armar el primero o uno de los primeros talleres modernos o contemporáneos: un taller en el que la figura del director ya no es más la del maestro, del referente arquitectónico, sino la del organizador de un discurso plural y colectivo. Esto marca un nuevo perfil con respecto a los talleres previos a la Intervención, en el cual el director ya no es quien tiene la última palabra sino el articulador del discurso, de un discurso que no es suyo sino que es colectivo y que, como tal, supone una cantidad de acuerdos previos y no un modo hegemónico de ver la arquitectura. ¿En qué consiste ese proyecto académico colectivo? En primer lugar, en el respeto por la opinión estudiantil, dado que los estudiantes evaluaban el trabajo de los docentes y más de un docente fue relevado. También, en la construcción de una pedagogía para el estudiante medio sin apelar a la promoción de talentos excepcionales, lo que consistía en la explicitación de los objetivos docentes de cada tarea y en el respeto por los tiempos definidos de antemano, en un momento en que era una práctica común lucirse a través del trabajo de algunos estudiantes buenos.

Otra característica del taller fue la apuesta a los jóvenes. En 1983 ingresaron Federico Bervejillo y Juan Bastarrica, en 1984 ingresamos como ayudantes Nino Pesce, Raúl Velázquez y yo, lo cual marcó una diferencia, ya que no era común que gente inexperta como

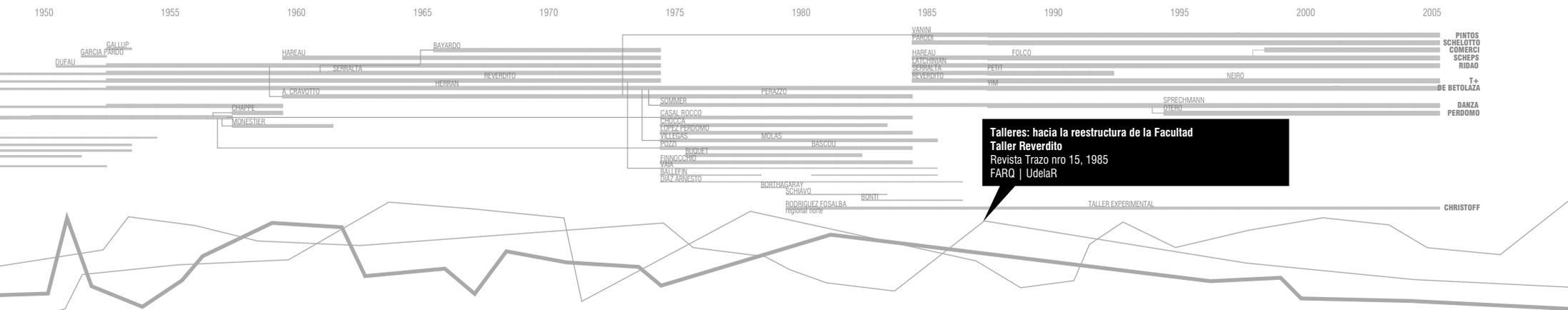
nosotros asumiera la práctica docente en esas condiciones. La última etapa del taller la pautó el ingreso de otros arquitectos como Lombardi, Sprechmann y Marta Kohen, para apuntalar en el área urbana parte de ese discurso que se venía elaborando desde tiempo atrás con respecto al tema de la arquitectura. Creo que estas características marcan no sólo un perfil definido del taller sino una línea pedagógica importante.

En ese momento (fines de los sesenta, principios de los ochenta), mirar revistas de arquitectura se consideraba un pecado que implicaba un peligro latente. En ese contexto fue importante la actitud de algunos docentes como Villarmarco, que llegaba con las revistas y se las repartía a los estudiantes para que vieran buena arquitectura y pudieran interpretar las fotos desde el punto de vista espacial: nos obligaba a hacer una reconstrucción espacial de cómo se podía leer una planta y qué podía dar una planta. Esto, que parece muy torpe y poco elaborado, marca retrospectivamente la génesis de los años ochenta: en el Taller se trabajaba con el estudio de referentes, o sea, con ciertos proyectos que por una razón pedagógica o arquitectónica tenían interés. Esta práctica se extendió por lo menos hasta los años noventa.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



[IMG]: Federico Daners y Carlos Reverdito durante una corrección Taller Reverdito



Talleres: hacia la reestructura de la Facultad Taller Reverdito, 1985

Ubicación y Orientación de Taller en el momento en que la Universidad reconquista su Autonomía.

El Reencuentro con los estudiantes

Retomado el gobierno de la Universidad y de la Facultad de Arquitectura por sus auténticas autoridades, las que emanan de la democrática elección de sus órdenes, el equipo docente del Taller al reabrir sus puertas se siente en la obligación de plantear públicamente cuál ha sido su línea de actuación y fundamentalmente cuál será de aquí en adelante.

A) Antecedentes del Taller.

El Taller Gómez Gavazzo inició su actividad en la Facultad de Arquitectura prácticamente en el momento de la puesta en marcha del Plan de Estudios del año 1952.

En una primera etapa, hasta el año 1960, bajo la dirección del arq. Carlos Gómez Gavazzo y a partir de ese año con el retiro del titular, asumió la Dirección del Taller el arq. Carlos Reverdito, hasta que en el año 1973, la intervención en su primera medida tendiente a destruir las estructuras establecidas por el Plan del año 52 y afirmadas por la Ley Orgánica del año 58, lo suprimió sin mediar siquiera una resolución al respecto, sino que simplemente, en el llamado a inscripción para los cursos del año 74, no lo incluyó dentro del cuadro Docente de la Facultad de Arquitectura.

Ante esta arbitrariedad el equipo docente del Taller Reverdito renunció a sus cargos según la siguiente exposición de motivos:

"a) Entender inconveniente desde el punto de vista arquitectónico la eliminación de una orientación dentro de la Facultad que arrancara con el arq. Carlos Gómez Gavazzo y evolucionara a través de los años, dentro de un concepto de la arquitectura que se cree válido y consustanciado con el espíritu que rige el Plan de Estudios del año 52 vigente en la Facultad: "

"El estudiante integrado al medio y activo, puede y debe transformarse en un permanente suscitador de problemas, que encontrará soluciones o planteos eficaces en las aulas, por obra de la labor de al cátedra, entendida como un complejo de estudiantes y profesores.

En nuestro medio se viene manifestando, desde hace una década variadas tendencias arquitectónicas, fundadas tanto en diferentes concepciones de la vida, como de la arquitectura. El eclecticismo reinante no es más que una manifestación de la diversidad de conceptos vigentes en la época, o de la ausencia de conceptos. El Taller de proyectos, tal como lo concibe el nuevo plan, es una Institución coherente con un claro criterio orientador. No se niega la coexistencia de diversos procedimientos; se pretende eliminar la lucha infecunda y sustituirla por una labor hondamente constructiva, sin la interferencia perturbadora que provocan la competencia de las distintas corrientes arquitectónicas con su secuela de transacciones desorientadoras".

"b) Considerar que la eliminación de un Taller que ha formado por más de veinte años a nuestros estudiantes, dentro de la caracterización expresada en el considerando anterior, sin mediar una valoración técnico docente desfavorable por parte de los órganos competentes, constituye un hecho sin precedentes en la Facultad."

"c) Estimar que la cátedra, entendida ésta como equipo docente más los estudiantes del Taller, es una unidad que se ha visto imposibilitada de trabajar por haber sido privada de la posibilidad de tener alumnos inscriptos y un lugar de trabajo en la estructura de la Facultad."

B) Universidad

Durante este largo período autoritario, las clases dominantes intentaron modificar y destruir las bases educativas del país sin lograrlo.

El sistema educativo uruguayo, que comienza en forma orgánica a gestarse con la reforma educacional de José P Varela en 1875, que pasa por el período Batllista y se afirma en la década del 50 por la penetración de orientaciones populares y progresistas, se plasma en el ámbito universitario en documentos históricos, como fueron: para la Facultad el Plan de Estudios de 1952 y para la Universidad la Ley Orgánica de 1958.

Todo este sistema educativo, jugó un papel significativo en la estructuración de valores democráticos y progresistas que siguieron actuando en la vida del país.

Hoy afirmamos que esa enseñanza contribuyó decisivamente a conformar lo que podría llamarse la memoria social del pueblo, memoria social, democrática, que al estar profundamente arraigada a través de generaciones, ha sido la barrera infranqueable que detuvo las posibilidades de legitimación del régimen autoritario.

Tenemos entonces hoy la obligación y el deber de realizar el esfuerzo de comprender la realidad, sintiéndonos integrantes de ese pueblo que supo resistir el autoritarismo, para de esa manera conformar las bases de una verdadera educación popular en todos los niveles.

Aspiramos a que esa educación comience desde el nivel escolar, pasando por una enseñanza media entroncada en las auténticas necesidades del país y culminando con una Universidad popular, libre y abierta, que esté al servicio de la sociedad, transformándose y enriqueciéndose por ese contacto en profundidad.

C) Facultad

La Facultad de Arquitectura se estructura en base a órganos de tres tipos: Institutos, Cátedras, Talleres.

Cada uno de los cuales debe jugar un rol muy preciso, para que en el conjunto se produzca una integración de conocimientos y no simplemente una sumatoria o una superposición.

El Taller centra su trabajo en la composición arquitectónica. Esta constituye la médula en la actividad docente en la formación del arquitecto. Por su intermedio se integran y adquieren expresión espacial los aportes conceptuales provenientes de las asignaturas del Plan de Estudios y los resultados de la investigación que desarrollan los Institutos.

Los Institutos inciden directamente en el Taller a través del expediente comunal, que se transforma en herramienta fundamental para el trabajo del año ya que sistematiza toda la información sobre el área en que trabaja la Facultad, permitiendo obtener la problemática y

a partir de ella la programación correspondiente.

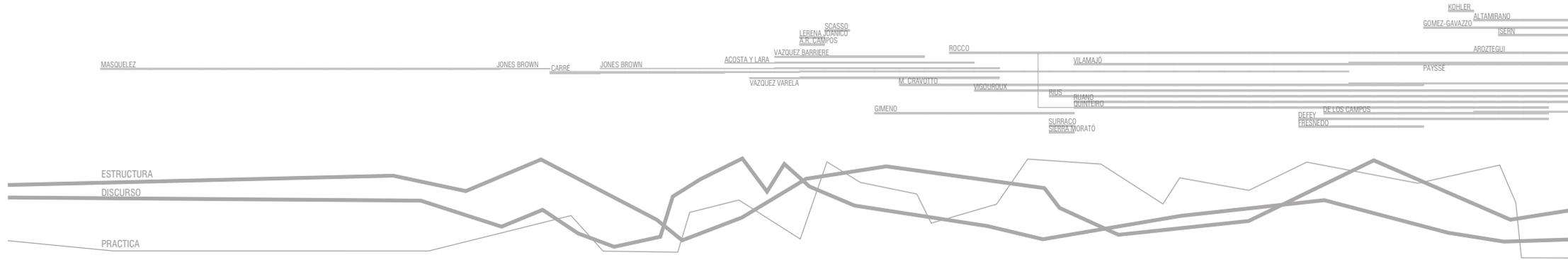
De esta forma no se trabaja sobre temas cualesquiera caprichosos o vacíos de contenido, sino sobre necesidades reales que se evalúan a partir de un relevamiento y procesamiento posterior de un área determinada estudiándola desde un punto de vista físico y humano.

Basado en esta forma de definir la temática, se realiza la programación que debe hacerse como una etapa el proceso docente ya que es de capital importancia para la formación del arquitecto.

Cuando hablamos de temática nos referimos a todos los niveles de cualquier estructura funcional, ya que toda expresión arquitectónica constituye en sí misma un complejo espacio funcional integrado por sus órganos correspondientes y constituye a su vez como órgano, una estructura o complejo que la contiene.

Y en el desarrollo del curso aparece la otra incidencia en el Taller, de los institutos y/o servicios, en todas las etapas de los cursos, y es en forma indirecta por la existencia de asesores permanentes. Que represe a las cátedras por ellos coordinadas, asesores de materias como economía, sociología, construcción, procedimientos, acondicionamientos, estabilidad, arquitectura legal, imprescindibles para aplicar e integrar en el curso el conjunto de los conocimientos. De manera que incidan en la arquitectura como hecho de COMPOSICIÓN ESPACIAL los aspectos funcionales, formales y constructivos y los económicos, sociales y legales en proporciones variables de primero a quinto. De ellos se nutrirán según sus necesidades propias, el ciclo orientador, aquel en que los valores analíticos predominan sobre los sintéticos y por último aquel en que aparece como elemento fundamental la concreción sintética y globalizadora.

No queremos que la Arquitectura del Taller sea una arquitectura etiquetada, ya que toda rotulación se basa en aspectos formales y/o estéticos, sino que siendo coherentes con el hecho de que: LA ARQUITECTURA ES LA PROGRAMACION Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO PARA LA VIDA DEL HOMBRE, DE LA COMUNIDAD, entendemos como permanente, el Método, que le permite al arquitecto estando totalmente consustanciado con los problemas de la comunidad, resolverlos con la misma eficacia en la realidad de hoy o en la de mañana.



ESTRUCTURA \ CURSOS \

Taller Reverdito, 1985

Verticalidad y horizontalidad

El trabajo en equipo es la respuesta que la técnica ha dado a la complejidad creciente de los programas arquitectónicos. El Taller debe enseñar al estudiante a integrarse a un equipo sin perder su capacidad creadora y la individualidad de su proceso de formación.

Las etapas de trabajo definidas anteriormente en dos líneas diferentes y complementarias entre sí:

- un equipo de trabajo horizontal, conformado por estudiantes de un mismo curso que desarrollan un mismo tema.

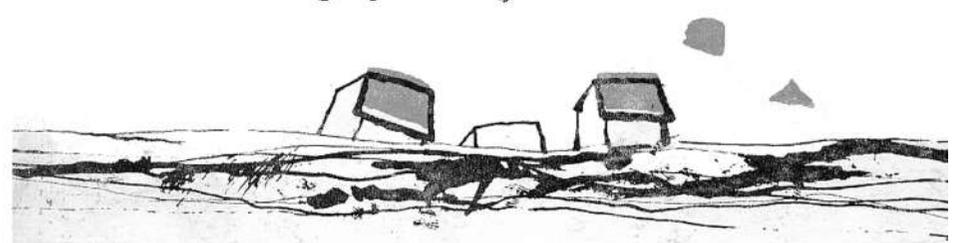
- un equipo de trabajo vertical, integrando las diferentes líneas temáticas de relaciones órgano-complejo de varios cursos, de 1° a 5° años.

- El trabajar con una temática única en todas las escalas posibilita una comprensión profunda de las relaciones composicionales órgano-complejo, entendiendo que cualquier programa arquitectónico siempre opera en ambos niveles, como órgano de una estructura que lo comprende, lo ubica y le da sentido y como complejo en la medida en que posee una estructura integradora de órganos a una escala inferior.

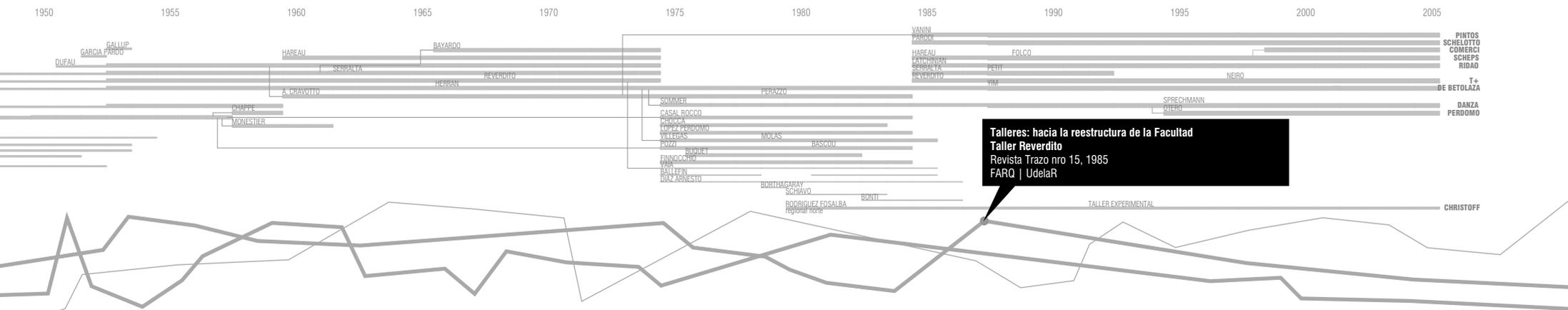
En este sentido es que el trabajo en equipos horizontales y verticales son formas complementarias que tienen importancias relativas y diferentes a lo largo de un curso: prevalencia del horizontal en la primera parte, de capacitación técnica e informativa; y preponderancia de las relaciones

verticales en la segunda parte (segundo semestre) que, integrando la estructura en equipos horizontales, posibilita el armado y definición de la unidad temática completando el estudio de las relaciones centro-área para su desarrollo a todas las escalas, considerando que todo tema arquitectónico es siempre integrable a niveles superiores e integrador a los inferiores.

revista del centro de estudiantes de arquitectura
montevideo uruguay junio de 1986



[IMG]: Revista Trazo (1986), detalle de portada



**Talleres: hacia la reestructura de la Facultad
Taller Reverdito**
Revista Trazo nro 15, 1985
FARQ | UdeLaR

**Talleres: hacia la reestructura de la Facultad
Taller Reverdito, 1985 (continuación)**

D) Taller

El Taller en su conjunto aborda anualmente un problema arquitectónico integral a nivel de Comunidad. El enfoque se hace a diferentes escalas, que pueden ir desde órganos integrantes de un servicio (espacios definidos por una función predominante), comunitarios (espacios definidos por estructura sin integrales).

Dos tareas fundamentales se realizan para cada anteproyecto:

- 1) LA PROGRAMACION, que culmina, en ajustes sucesivos, previo a la etapa de expresión y entrega del trabajo.
- 2) EL DESARROLLO DE UNA IDEA ARQUITECTÓNICA, que comienza una vez definidos los elementos de programación necesarios y suficientes PARA CONCRETAR UNA PRIMERA IDEA ESPACIAL BASICA O PARTIDO.

Cada anteproyecto se organiza así en tres etapas de trabajo a lo largo del tiempo:

- a) Definición de las Bases Programáticas del tema.
- b) Desarrollo de la idea arquitectónica abarcando las escalas que definen al tema en estudio no sólo como complejo sino también como órgano de una estructura que lo contiene. En paralelo se ajusta la programación de acuerdo a las necesidades que la profundidad en el desarrollo de las escalas exige.

El método propuesto al estudiante para esta etapa es el de definir una primera, idea general (EL PARTIDO), asegurar su coherencia composicional y desarrollarlo luego hasta sus últimas consecuencias.

- c) Concreción expresiva de la idea arquitectónica (Anteproyecto).

Metodología de trabajo.

El trabajo en equipo es la respuesta que la técnica ha dado a la complejidad creciente de los programas arquitectónicos. El Taller debe

enseñar al estudiante a integrarse a un equipo sin perder su capacidad creadora y la individualidad de su proceso de formación. Las etapas de trabajo definidas anteriormente en dos líneas diferentes y complementarias entre sí:

- a. Un equipo de trabajo horizontal, conformado por estudiantes de un mismo curso que desarrollan un mismo tema.
- b. Un equipo de trabajo vertical, integrando las diferentes líneas temáticas de relaciones órgano-complejo de varios cursos, de 1ª a 5ª años.

"El trabajar con una temática única en todas las escalas, posibilita una comprensión profunda de las relaciones composicionales órgano-complejo, entendiendo que cualquier programa arquitectónico siempre opera en ambos niveles, como órgano de una estructura que lo comprende, lo ubica y le da sentido y como complejo en la medida en que posee una estructura integradora de órganos a una escala inferior".

"En este sentido es que el trabajo en equipos horizontal y vertical son formas complementarias que tienen importancias relativas y diferentes a lo largo de un curso: prelación del horizontal en la primera parte, de capacitación técnica e informativa; y preponderancia de las relaciones verticales en la segunda parte (segundo semestre) que, integrando la estructura en equipos horizontales, posibilita el armado y definición de la unidad temática completando el estudio de las relaciones centro-área para su desarrollo a todas las escalas, considerando que todo tema arquitectónico es siempre integrable a niveles superiores e integrador a los inferiores".

Organización de los Cursos.

1er. año - Mediante este curso se pretende, en consonancia con su naturaleza orientadora, dotar al estudiante de los necesarios y suficientes conocimientos técnicos y metodológicos, que le permitan a su nivel, comprender la problemática arquitectónica y manejarse con capacidad, no solo en los dos ciclos siguientes, sino también en la actividad profesional.

Así planteados los objetivos, el curso se desarrolla de acuerdo al siguiente esquema:

a) Curso anual, compuesto de dos etapas, en la primera de las cuales se efectúa por parte del alumno, una interpretación espacial de un hecho arquitectónico real, que se vincula directamente con la temática que estudia el Taller en su conjunto, basado fundamentalmente en la captación subjetiva del modelo por parte del estudiante. La labor docente apunta, en lo primordial, a hacer conscientes una serie de observaciones que el alumno realiza inconscientemente, tendiendo al descubrimiento de los valores estructurales más importantes del complejo que interpreta el estudiante.

b) Como estudio espacial que es, se encara su análisis a partir de la primera síntesis, que se realizó intuitivamente, en base a las tres componentes: FORMA, FUNCIÓN y CONSTRUCCION, en función de la estructura espacial.

c) La última parte de esta primera etapa consiste en la elaboración de una síntesis final, en que se exprese, con la menor cantidad de elementos y mediante el uso adecuado de los materiales, la estructura definida, que significa para el estudiante un compromiso que debe respetar, en el desarrollo de la 2a. etapa del curso, en que pasa a proyectar el complejo, o un órgano caracterizado del mismo, que anteriormente analizó sobre la base de un modelo real.

d) Esta segunda etapa, la síntesis final de la primera, implica la definición de la idea arquitectónica que el estudiante debe desarrollar aplicando los conocimientos y la metodología adquiridos en la primera parte del curso, en base al compromiso que supone la estructura espacial allí definida.

2o y 3er años - Para este ciclo se requiere un desarrollo del análisis suficiente y necesario, para el estudio de los temas que en el se abordan, sin que esto signifique la ausencia de una síntesis.

Este desarrollo debe habilitar el amplio dominio de la técnica composicional, para una naturaleza espacial inquestionablemente integradora.

El espacio arquitectónico será así entendido, como la integración de los tres factores básicos ya enumerados, forma, función y construcción; integrables entre sí, en la proporción en que cada uno de ellos interviene en el desarrollo del trabajo.

La particularización de estos parámetros constituye el instrumento básico del ciclo, con la incorporación de los aspectos económicos, sociológicos y legales, que inciden de un modo decisivo en la definición de todo programa arquitectónico.

La Composición estará entonces definida por la relación coherente y precisa entre las estructuras, formal, funcional y constructiva, cuya integración define el espacio.

4o. y 5o. años - El objetivo básico de estos cursos, a distintas escalas, es capacitar al alumno en la fase final de la carrera, dotándolo de los medios que posibilitan el estudio de los problemas comunitarios y su rigurosa expresión espacial, a través de una captación sintética.

Para esto es necesario un adiestramiento a través de una Metodología de Síntesis, requerida por la vastedad de los problemas a resolver, por el pasaje de la escala eminentemente edilicia, a la escala comunitaria. Esta escala comunitaria y su expresión espacial deben ser consideradas a través de indicadores fundamentales, económicos, sociales y legales que fijan determinantes del uso del suelo, teniendo además en cuenta que:

El fenómeno comunitario interesa a todas las profesiones y su proyección espacial constituye la tarea del arquitecto.

CONCLUSIÓN:

Hoy como en 1972 decimos:

"que nuestra enseñanza no reposa sobre un programa permanente, sino sobre programas transitorios y flexibles y únicamente reconoce como permanente el método que nos sirva para aplicarse hoy, pero que es eficiente para las exigencias del mañana"

Equipo Docente Taller Reverdito



Sobre el sustento conceptual de los talleres
Eduardo Folco
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelaR

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Conrado Pintos, 1995

«En forma crítica»

(...) Ha habido un incremento y cierto cambio en la naturaleza de la información que en la arquitectura empieza a tener un papel de peso. En la arquitectura la información es casi exclusivamente dirigida a lo gráfico, a lo visual, lo que plantea una distancia muy grande entre la naturaleza del fenómeno a que se refiere y la información que transmite. Esto lleva en la arquitectura a poner énfasis en aspectos de calidades visuales, más aún que en calidades materiales. Es importante plantarse frente a la información con un determinado punto de vista, abierto pero consciente, tomando la información en forma crítica, sopesarla, decantarla, dirigirla y en definitiva transformarla en síntesis nuevas, originales y adecuadas al lugar. (...)

[CTXT]: Ante un clima generalizado de desinformación y falta de interés acerca del debate local de nuestra disciplina, La Comisión de Revista TRAZO propuso una instancia de diálogo entre los docentes de todos los talleres, responsables (aunque no en exclusividad) de la producción estudiantil del momento y por qué no, de la producción profesional futura. Es así que se designó al Arq. Jorge Nudelman -quien es simultáneamente Profesor de Teoría de la Arquitectura y Taller de Anteproyecto- como moderador del debate. Se envió a los directores de taller una misiva conteniendo ciertas pautas para el debate, confeccionadas en conjunto por el Arq. Jorge Nudelman y el Bach. Pablo Giménez por la Comisión de Revista.

DISCURSO:\TALLER\

Eduardo Folco, 1995

«Una serie de acuerdos»

(...) con los docentes de nuestro taller acordamos que el taller no tiene una teoría con formación explícita, como un cuerpo orgánico, formulado, coherente y completo de ideas. Somos un grupo grande de docentes que planteamos una cantidad de temas con variadas opiniones y con consenso. Coincidimos en que la pertenencia a un taller de arquitectura presupone una serie de acuerdos; son ideas, son pensamientos, en función de aspectos que también tienen que ver con la sensibilidad. Hay que estar de acuerdo con la didáctica que se utiliza. Hay que estar de acuerdo en que en este taller se enseña de determinada manera y yo comulgo con esa forma de enseñar arquitectura. Este acuerdo implica luego otros acuerdos bastante importantes.

Fue así que el día 16 de junio de 1995, a las 20 hs., se dieron cita los Arqts. Eduardo Folco, Fernando De Sierra y Santiago Balto en representación del Taller Folco, el Arq. Ruben Otero representando al Taller Otero, el Arq. Juan Pedro Margenat por el Taller Parodi, el Arq. Carlos Reverdito y la Arq. Margarita Chao por el Taller Reverdito, el Arq. Andrés Ridao por el Taller Ridao (ex-taller Latchinian), el Arq. Thomas Sprechmann y el Bach. Marcelo Danza por el Taller Sprechmann, los Arqts. Conrado Pintos y Héctor Berio por el Taller Vanini y los Arqts. Cheung Koon Yim y Alberto De Betolaza por el Taller Yim.

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Eduardo Folco, 1995

«A través de arquitecturas»

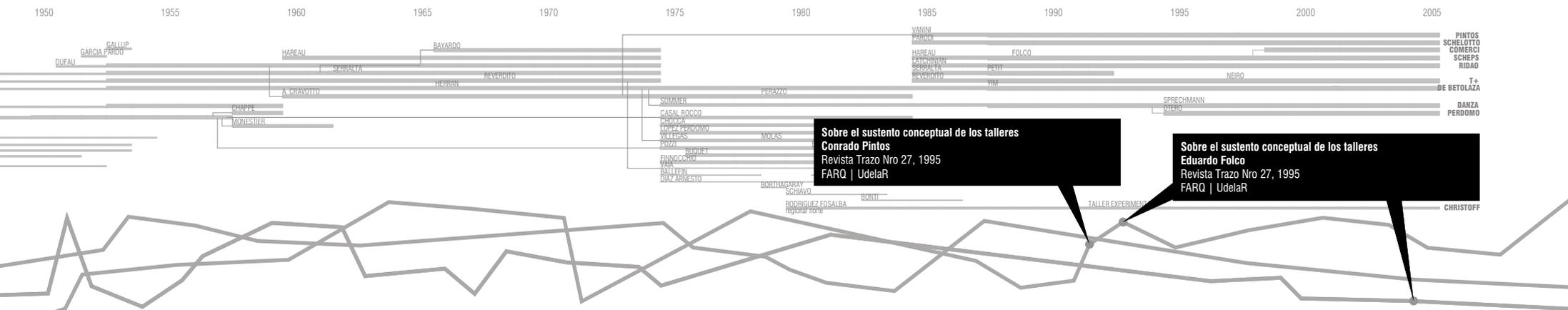
El taller nuestro apoya su didáctica en la concepción de que la arquitectura se enseña a través de arquitecturas. Aprovecho a decir que esa tradición en el sentido amplio de la historia, como material histórico, la cultura, la historia de la arquitectura, etcétera; todo eso nutre la enseñanza del taller y da una respuesta afirmativa sobre la importancia que tiene en la práctica). Entonces, la arquitectura se enseña y por lo tanto se proyecta a través de arquitecturas (...)

ESTRUCTURA:\

Eduardo Folco, 1995

Lejos de Beaux Arts

La idea del Taller Beaux Arts estaba influida por el Instituto Taller. Enseñaba casi de modo directo el modo de hacer arquitectura, pero no arquitectura en general sino la arquitectura que él producía; como un taller en el cual el maestro hace una arquitectura y enseña a los alumnos la arquitectura que él hace. Hoy estamos muy lejos de esa postura de Taller Beaux Arts. Una estructura tan masiva, la pluralidad de sus docentes, hace difícil que un gran maestro enseñe arquitectura y que los ayudantes hagan esa arquitectura y también la enseñen. Sí muchas veces discutimos si funcionar o no como una escuela de arquitectura; entendemos que es algo distinto al Taller Beaux Arts; es decir, vamos a enseñar un tipo de arquitectura adecuado para cultivar al estudiante porque a partir de eso le damos una buena base para que después él asuma las arquitecturas que quiera. Decimos: bueno, vamos a enseñar este tipo de arquitectura, no porque la hagamos nosotros tal vez, pero sí porque coincidimos en que es un buen tipo de arquitectura para darle al estudiante. Pero tampoco manejamos una idea de escuela de arquitectura, más bien se trata de recordar la multiplicidad de expresiones que la arquitectura tiene hoy (...)



Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995

Pautas para el debate

1. Considerando la velocidad de cambios y evoluciones de «modas» que se dan en nuestro mundo «hipermediado», mundo en el cual una imagen borra a la otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de una nueva:

–¿Estamos, según Uds., en un punto de inflexión en el devenir de las teorías de la arquitectura?

–¿Creen Uds. que esta variación obedece a motivaciones endógenas? ¿O acaso a seguidismos doctrinales?

–¿De qué tipo creen Uds. que son las relaciones entre el debate internacional y el local?

2. ¿Qué opinión tiene sobre el concepto de «tradición»? Tanto si es para transgredirla como para continuarla, la tradición (concepto amplio de la historia) ha estado presente en la teoría. ¿Qué valor le adjudican Uds. en la práctica? ¿Cuál sería para Uds. la definición del concepto?

–¿Cuál es su definición del concepto de novedad? ¿Qué importancia le atribuye en el momento para su actual tendencia arquitectónica?

3. ¿Podría explicitar una relación entre tendencia arquitectónica y tipo de pedagogía?

–¿Qué tipos de cambios a nivel de enseñanza del proyectar deberían producirse? ¿Las definiciones del Taller Beaux Arts (reflejado en el Plan 52) son suficientes para adaptarse a los supuestos cambios?

4. ¿Pueden Uds. definir una teoría de la arquitectura? ¿Qué relación tendría con la práctica? ¿Cuál con la experimentación?

Arq. Conrado Pintos

«...Ha habido un incremento y cierto cambio en la naturaleza de la información que en la arquitectura empieza a tener un papel de peso. En la arquitectura la información es casi exclusivamente dirigida a lo gráfico, a lo visual, lo que plantea una distancia muy grande entre la

naturaleza del fenómeno a que se refiere y la información que transmite. Esto lleva en la arquitectura a poner énfasis a aspectos de calidades visuales, más aún que en calidades materiales. Es importante plantearse frente a la información con un determinado punto de vista, abierto pero consciente, tomando la información en forma crítica, sopesarla, decantarla, dirigirla y en definitiva transformarla en síntesis nuevas, originales y adecuadas al lugar...»

Arq. Carlos Reverdito

«...El punto 1 y el punto 2 del cuestionario son contradictorios. De ninguna manera una imagen borra a la otra en el proceso de la arquitectura, y una noticia no desaparece jamás. Sólo nosotros, individualmente, podemos hacer desaparecer algo. Ninguna de las teorías es exenta del pasado, y sus autores olvidan ese presente realizado por ellos mismos. Cada visión apoya la tradición no solamente respecto a ejemplos relativos al edificio sino que también en una escala diferente que tenemos que precisar, aborda los problemas del espacio de la ciudad...»

«...Dice el cuestionario: ¿Qué tipos de cambios a nivel de enseñanza del proyectar deberían producirse? ¿Las definiciones del Taller Beaux Arts (reflejado en el Plan 52)...? ¡mentira! ¡absolutamente mentira! El plan del 37 trabajaba con dos escalas y la interrelación de una con otra se debió a profesores de gran jerarquía de ese momento. Pero trabajaba a una escala y se llamaba urbanismo a eso. Hoy estamos solicitados por sectores territoriales más amplios que esa escala que era de dos o tres hectáreas. Beaux Arts trabajaba con la pequeña y gran escala. El Plan 52 resalta el academicismo y la pequeña y gran escala que se aplica hoy en la pintura y al escultura, en la escuela de Bellas Artes, con el pequeño taller y el gran taller. El plan 52 incorporó una serie de elementos muy abiertos y flexibles; se modificó en el 66 y también posteriormente. Cuando una cosa puede cambiarse tenemos que remitirnos a que tiene un grado de flexibilidad muy superior...»

«...Niego la expresión que dice: «el presente rechaza o anula el pasado»; por eso me refiero más a la defensa de la tradición o el respeto a la tradición o identidad; sea el individuo, sea la vecindad, sea el barrio, sea el sector, sea la ciudad o incluso el medio rural o el medio urbano...»

«...En este documento sinceramente hay cosas que me resultan

incomprensibles, incluso no están así indicados en los diccionarios más jerarquizados. La Enciclopedia Universal no dice esto sobre la novedad, sobre la tradición o sobre las comunicaciones. Yo aconsejaría que estos temas fueran consultados en la biblioteca...»

«...La comunicación nos permite trabajar hoy en escalas más amplias que incluso complementan las escalas menores (o sea la edilicia). Si yo saco la excelente casa de Paysé Reyes, Carrasco sigue siendo igual; quizás sin el hotel, Carrasco no es igual, porque son dos escalas distintas...»

Arq. Jorge Nudelman

«...Me gustaría aclarar que el tema de la doctrina del Taller Beaux Arts se refería más a una cuestión de orden de transmisión del conocimiento a través del ámbito de un taller, no a cuestiones de orden más profundo, metodológicas, de escala, etcétera, sino simplemente de rescatar el taller como ámbito de transmisión del conocimiento proyectual o arquitectónico...»

Arq. Eduardo Folco

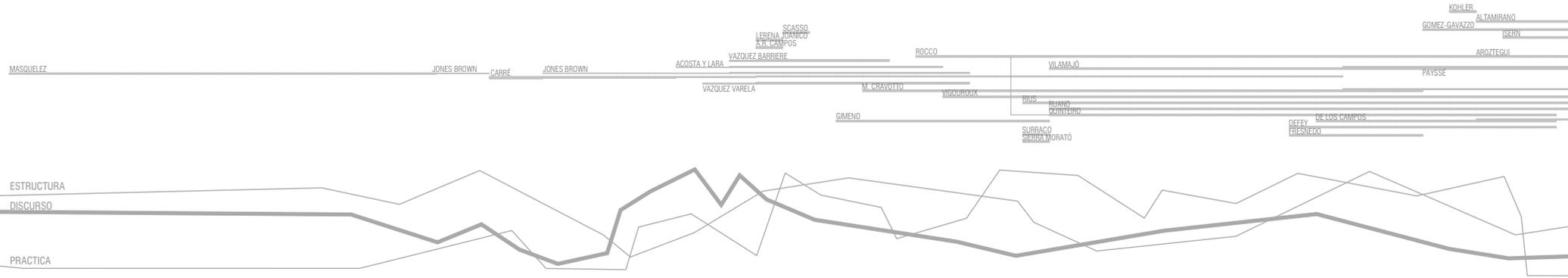
«...Acordamos con los docentes de nuestro taller que el taller de arquitectura no tiene una teoría con formación explícita, como un cuerpo orgánico, formulado, coherente y completo de ideas. Somos un grupo grande de docentes que planteamos una cantidad de temas con variadas opiniones y con consenso. Coincidimos en que la pertenencia a un taller de arquitectura presupone una serie de acuerdos; son ideas, son pensamientos, en función de aspectos que también tienen que ver con la sensibilidad. Hay que estar de acuerdo con la didáctica que se utiliza. Hay que estar de acuerdo en que en este taller se enseña de determinada manera y yo comulgo con esa forma de enseñar arquitectura. Este acuerdo implica luego otros acuerdos bastante importantes. El taller nuestro, por ejemplo, apoya su didáctica en la convicción de que la arquitectura se enseña a través de arquitecturas. Aprovecho a decir que esa tradición en el sentido amplio de la historia, como material histórico, la cultura, la historia de la arquitectura, etc.; todo eso nutre la enseñanza del taller y da una respuesta afirmativa sobre la importancia que tiene en la práctica. Entonces, la arquitectura se enseña y por lo tanto se proyecta a través de arquitecturas. También

hay que coincidir con las arquitecturas que se seleccionan para enseñar arquitectura. Hay coincidencia con las formas en que se interpretan o se leen esas arquitecturas. Hay coincidencia en la valoración de esas arquitecturas. Es una coincidencia de cómo pararse ante la arquitectura en general. Tal vez no constituye un cuerpo explícito de teoría; constituye sí una serie de líneas, un conjunto de pensamientos de los cuales participamos en conjunto. Cuando planteamos un proyecto de arquitectura las opiniones que se vierten y las valoraciones que se hacen son aproximadamente coincidentes. Un docente que entre en permanente discrepancia con un cuerpo de ideas es obvio que está viendo las cosas de otra manera, desde otro punto de vista, etc. Eso no es estático, se va formando; los docentes nuevos que se incorporan sufren el proceso de formación y van adquiriendo esos parámetros, esos valores, esas sensibilidades...»

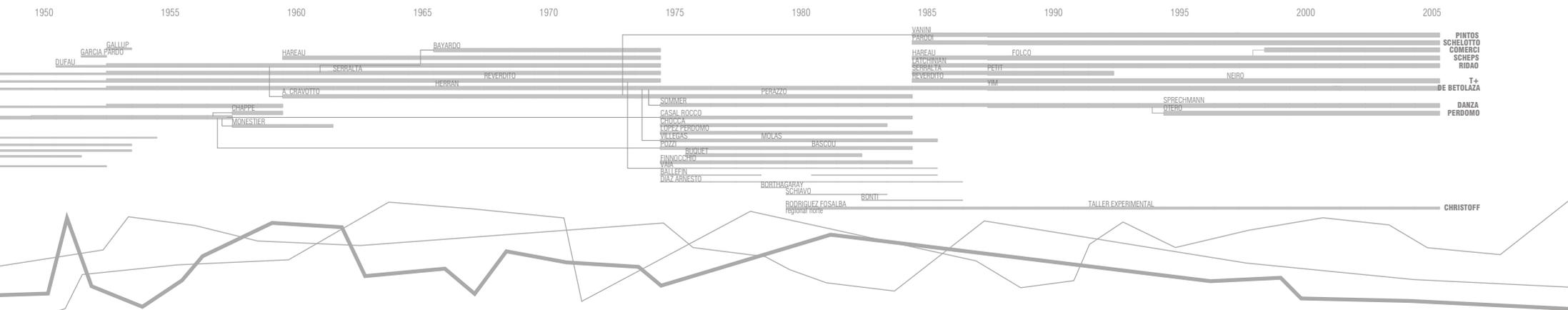
«...La idea del Taller Beaux Arts estaba influida por el Instituto Taller. Enseñaba casi de modo directo el modo de hacer arquitectura, pero no arquitectura en general sino la arquitectura que él producía; como un taller en el cual el maestro hace una arquitectura y enseña a los alumnos la arquitectura que él hace. Hoy estamos bastante lejos de esa postura de Taller Beaux Arts. Una estructura tan masiva, la pluralidad de sus docentes, hace difícil que un gran maestro enseñe arquitectura y que todos los ayudantes hagan esa arquitectura y también la enseñen. Si muchas veces discutimos si funcionar o no como escuela de arquitectura; entendemos que es algo distinto al Taller Beaux Arts; es decir, vamos a enseñar un tipo de arquitectura, adecuado para cultivar al estudiante porque a partir de eso le damos una buena base para que después él asuma las arquitecturas que quiera. Decimos: bueno, vamos a enseñar este tipo de arquitectura, no porque la hagamos nosotros tal vez, pero sí porque coincidimos que es un buen tipo de arquitectura para darle al estudiante. Pero tampoco manejamos en una idea de una escuela de arquitectura, más bien se trata en recordar la multiplicidad de expresiones que la arquitectura tiene hoy...»

«...Inflexión, ¿qué es? Inflexión es continuidad. Ruptura es una cosa, por ejemplo: el Renacimiento es una gran ruptura, la modernidad es una gran ruptura; señalamos dos grandes rupturas en la esfera de la arquitectura. Este no es un momento de ruptura. ¿Inflexión qué puede ser? Del Renacimiento al Barroco puede haber una inflexión, o del Manierismo al Barroco. ¿Dentro de la arquitectura moderna, o de la modernidad, una inflexión qué sería? El salto del CIAM al Team X podría ser una inflexión. Podría ser también toda la actitud que se

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945



[IMG]: Taller Vanini, entrega(1993)
fotografía de Conrado Pintos



Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995 (continuación)

desarrolla a partir de la revalorización de la historia y del material histórico de la arquitectura, con Grassi y toda la escuela italiana que se redondea o sintetiza un poco en «La Arquitectura de la Ciudad». Eso podría ser una inflexión: como un cambio ideológico importante que se propaga, se expande. Penetra institutos y políticas urbanas. Ésa es la última gran inflexión que ocurre dentro de la etapa de la modernidad. Lo que ocurre ahora está teñido como un momento en el cual se vive una potencialización de lo individual, que exagera lo individual, exagera todos los conceptos de competitividad y eficiencia. De alguna manera el neoliberalismo invade y penetra, como un gran sistema que penetra todo y de alguna forma también arriba al ámbito de los arquitectos y la arquitectura. En ese sentido sería como algo endógeno propio de un gran sistema que se desenvuelve; y entendemos que hay una gran motivación desde el punto de vista individual de ser creadores de un punto de inflexión. Hay muchos que buscan ser promotores de un punto de inflexión. Aparecen una multiplicidad de propuestas de tipo individual, viendo si alguna de ellas cuaja y cuela como punto de inflexión. Como taller estamos abiertos a recoger las inquietudes y las propuestas que los estudiantes traen; eso sí: exigimos que las conozcan, que las estudien, y un manejo adecuado de su pensamiento...»

Arq. Juan Pedro Margenat

«...Hemos trabajado con frecuencia el manejo de imágenes arquitectónicas, en algunos casos el trabajo con referentes arquitectónicos concretos, pero siempre se ha tratado de manejar con cierta flexibilidad y eso no ha llevado a que produzca atadura del punto de vista de un grado mayor o menor de trasgresión o un planteo mayor de ruptura...»

«...El concepto de Taller que se maneja en facultad no tiene una dirección, quizás ello ya no funciona a pesar de que en la práctica se han producido cambios en los talleres; cada vez los talleres funcionan más colectivamente; quizás de aquí en más los talleres, con una cabeza unipersonal que los dirija, no sean más viables...»

«...No creo que sea posible exponer una teoría del taller. Sí cabe decir algo semejante a lo que decía el Arq. Folco, el taller es un marco de acuerdos básicos dentro de los cuales nos movemos, tanto en la valoración de la arquitectura, en lo que se hace, en la didáctica, en los ejemplos, en los lugares de actuación, en los temas elegidos, etc. Y llevado eso genéricamente tal vez pueda definirse como una teoría de arquitectura...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Creo que estamos viviendo una época extraordinaria, se están produciendo cambios inéditos en el mundo, más allá de hacer juicio de valor sobre esos cambios. Se están produciendo cambios tecnológicos enormes, una globalización de la realidad del mundo y una importancia en el proceso de información que está sacudiendo la modorra a todo el mundo. Eso impacta la concepción del territorio, de la ciudad, de la arquitectura, de la vida, y creo que está más allá de nuestra voluntad; y esto exige un acomodamiento intelectual bastante exigente que obliga a reposicionamientos muy importantes a la manera de ver las cosas. Lo que es más dramático de los cambios de esta época es que están cambiando enormemente ciertos elementos de la realidad y están llevando a la marginalidad y al deterioro a una gran porción del mundo. Esto es un poco lo crítico y lo duro de estos cambios; en los que conviven transformaciones extraordinarias con situaciones de enorme marginalidad. Por lo cual no quiere decir que los esquemas que teníamos antes hayan quedado caducos. No quiero decir que el mundo cambie en diez años de una manera extraordinaria, pueden estar conviviendo manifestaciones de los 70 y 60, que han dado aportes a la arquitectura y al urbanismo que hoy siguen siendo vigentes; lo que corresponde hoy es insertarnos en esta otra cosa que también está implicando nuevos desafíos. Estos cambios implican saltar al vacío de problemas nuevos. Tal vez hace diez años el gran desafío era hacer el salto a recuperar valores pasados que se habían perdido. Estas nuevas respuestas exigen soluciones nuevas, creativas...»

Arq. Andrés Ridao

«...Con respecto al punto de inflexión: la creencia de estar protagonizando una etapa singular en nuestro campo resulta un tanto

pretenciosa, producto quizás de la provocación para encontrar en este fin de siglo algo que trascienda como indicio de los nuevos tiempos hacia la tierra prometida del siglo XXI. En realidad ni punto de inflexión ni derivada cero, más bien un transcurrir asintótico en el eje de las abscisas, luego de la demolición de ciertos supuestos de la modernidad en la arquitectura. Período éste de trasgresión y debate, prueba y error, crítica despiadada, se caracteriza tanto por la convergencia de autoestima con sus correspondientes transgresores, la desesperanza, la muerte de la ideología; todo esto se encuentra coreando: abajo la tradición, que viva el esprit nouveau; progresistas todos, hoy hemos quedado libres de sospechas y podemos volver a intentar el futuro...»

«...Pero el patrimonio, los centros históricos, la continuidad, el hombre -ser histórico de Ortega y Gasset-, ¿dónde está? Muy respetable pero momentáneamente fuera de tema. En este contexto creemos que los contactos entre el debate internacional y el local son bastante estrechos, y es bueno que así sea. Obviamente estamos en desventaja porque por razones ajenas a nuestra voluntad, rara vez el debate se expresa aquí en arquitectura construida y así oscilamos entre la arquitectura de la ciudad y en la defensa de nuestra autonomía disciplinaria hasta requerir una reunificación de la territorialidad como paradigma de lo contemporáneo y la transdisciplina como su instrumento...»

«...O bien, descendiendo del pedestal neorracionalista donde la manifestación de los tipos daba como resultado la arquitectura, nos subimos al del ensayo de los nuevos modos de sensibilización apelando a instrumentos sospechosos para provocar estímulos y desarrollar el potencial inventivo...»

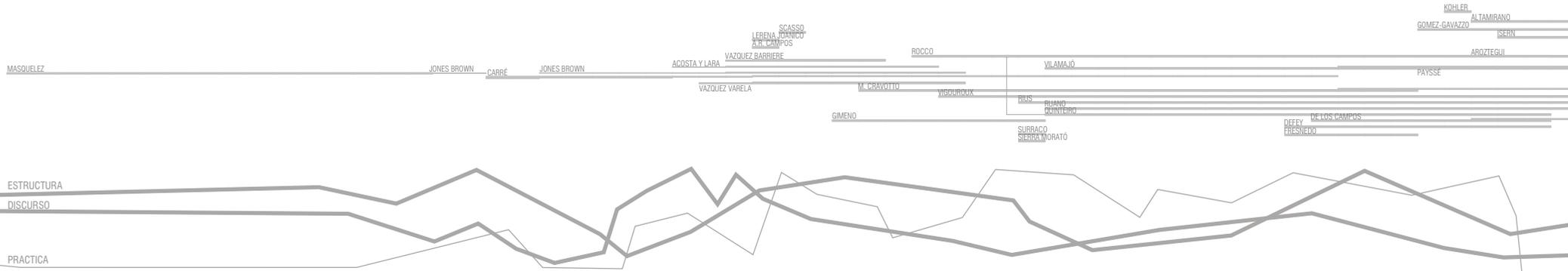
«...Las raíces de estas oscilaciones en el debate tienen dos vertientes de apoyo: una es el seguidismo doctrinario (no creemos pertinente la utilización de este término con una connotación netamente descalificadora), esta actitud a la cual nadie ha estado ajena pertenece a un modo de reflexión de ciertas circunstancias, que con un modo apropiado de reinterpretación han generado aportaciones teóricas de gran interés. A decir del Arq. Arana, el conocimiento en nuestra disciplina es el medio y la aplicación pertinente...»

«...Por otro lado existe además en el proceso de debate una componente endógena que debe ser rescatada, preservada y defendida, y es el aporte que realiza la generación de docentes jóvenes y estudiantes que se expresan en publicaciones, concursos y otros foros

y que poseen como valor genuino la no referencial al debate anterior a la intervención en nuestra Facultad, entre la restauración y la posmodernidad. Esta situación los coloca en una posición inmejorable para realizar una síntesis desprejuiciada entre la modernidad y las propuestas que le han sucedido. Lo están haciendo con una saludable confianza en el futuro, en una actitud que, quizás, resulta decididamente progresista...»

«...Si bien la relación entre este debate es estrecha en el campo de las teorías de investigación, existe una asignatura pendiente que pone distancia entre el debate internacional y el local. Hay aspectos que son endémicos y que pueden resultar aburridos pero que aún pertenecen a la realidad: la pobreza es un factor de degradación del hombre y del ambiente. Nuestras ciudades son selectivas en el acceso de la población más pobre, las ciudades se expanden sin control ni equipamiento, son cada vez más inviables desde el punto de vista de la administración, los centros de las ciudades se turgirizan...»

«...Con respecto a tradición-novedad: la presentación del tema en el debate contemporáneo nos viene dada por análisis teóricos que aluden al tiempo y al espacio: preservación-innovación en relación al tiempo, regionalismo-universalidad en relación al espacio. En este contexto la tradición como cúmulo de saberes configura una construcción cultural que existe más allá de sus elementos generadores y se introduce en el imaginario colectivo. Desde allí, la tradición actúa a la vez como apoyo y freno a la innovación. Apoyo como coordenada de nuestro debate existencial, prueba de la conciencia que poseemos en nuestra memoria, condición inefable del ser humano. Es freno cuando elevada a la categoría mítica se erige en represora, alimentando la xenofobia intelectual tanto hacia lo foráneo como a lo nuevo. Nada nuevo decimos si pretendemos en esta posmodernidad manejar complementariamente estos términos. Sólo así comprenderemos cuándo una innovación es ruptura y cuándo simple continuidad histórica. Con respecto a la novedad: la seducción de asumir un lenguaje en semejanza a la novedad como superadora de las actitudes neorracionalistas, sin definir el por qué se asemeja hoy a la postura de un alumno adolescente cargada del eterno nihilismo redentor pero ingenuo en su base ideológica, fermental pero débil frente a la capacidad manipuladora de las múltiples manifestaciones del poder. La modernidad apoyaba la ruptura que aporta la novedad en la confianza de la simplicidad, en el progreso, el hombre nuevo, y aportaba un lenguaje inteligible. La cuestión hoy es: ¿qué bases pueden extirpar la búsqueda de la nove-



ESTRUCTURA:\

Thomas Sprechmann, 1995

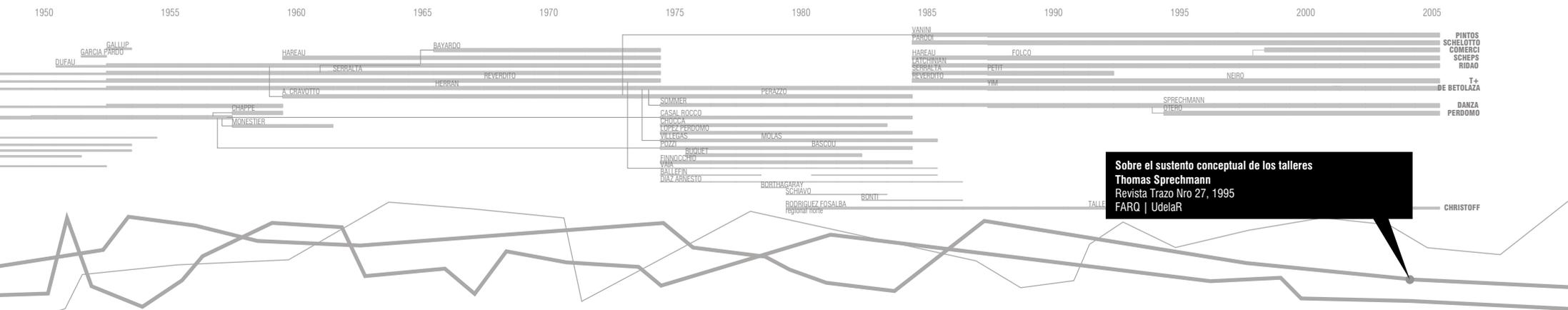
«Anacrónica y obsoleta»

(...) En el Taller este año vamos a implementar una modalidad muy interesante, que es la de invitar a profesores de otros talleres a que vengan a discutir y a reflexionar con nosotros, y que los estudiantes puedan también respaldar su proyecto. Creo que a la Facultad le haría bien este tipo de intercambio.

Hace tiempo estamos insistiendo con respecto a cambiar la estructura de talleres, que es anacrónica y obsoleta (...) porque reproduce un esquema razonablemente bueno de los años cincuenta, donde los talleres eran acotados y controlables, en talleres masificados, rígidos, que no tienen ninguna capacidad de adaptarse ni de permitir la innovación o el surgimiento de experiencias distintas. Son grandes estructuras difíciles de mover, que al cabo de poco tiempo tienden a burocratizarse (...)



[IMG]: Aula de Informática, Facultad de Arquitectura (2006)



Sobre el sustento conceptual de los talleres
Thomas Sprechmann
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelAR

Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995 (continuación)

dad? Asumiendo que los metadiscursos ya no operan: ¿cuál puede ser la estrategia? ¿Reformar un código ético? ¿Hacer lo apropiado? ¿Hacer lo necesario? ¿Limitarse a lo posible? ¿Construir? ¿Irse para la casa? Sería necesario ubicarnos en una definición previa de arquitectura, la de generar arquitectura y para qué medios y tiempos. En este sentido reivindicamos la novedad como una actitud propia de la postura ecuménica pertinente a lo contemporáneo, para reafirmarnos la necesidad de referenciar el conocimiento universal a un contexto determinado y en ese sentido apropiarlo a las condiciones del mismo desarrollándolo hasta lograr una alta calidad de invención. El arquitecto será responsable a través de su ejercicio profesional de desarrollar una ética entendida como obligación del hombre que conteste a esos postulados...

Arq. Jorge Nudelman

«...Mucha gente se ha referido al cuestionario como que hay una postura, no la hay; si la hay es involuntaria, la intención fue abrir un abanico de una situación que se podría estar dando...»

Arq. Ruben Otero

«...Hay ciertos inequívocos en arquitectura; no está bien hablar de modas en la arquitectura; Loos decía que la moda era para los sombreros de las mujeres; la arquitectura no tiene nada que ver con las modas, me parece. Se habla de la velocidad de los cambios, creo que también está equivocado, que los cambios no son tan rápidos como pensamos que son. Cuando Rossi desembarca en Montevideo en los ochenta y pico, hacía catorce años que había escrito el libro y hacía veinte años que estaba reflexionando sobre el tema de la ciudad, y sigue haciéndolo. La piscina flotante de Rem Koolhaas ya tiene veinte años, o sea que tampoco nació ayer. Lo que pasa es que la facultad está detrás del vidrio y el que maneja el timing de la facultad es la Editorial Dardo Sanzberro. Si nosotros vemos cuales son las producciones de la Facultad hoy por hoy vamos a ver que casualmente coinciden con ciertas editoriales que están a la venta en la Facultad...»

«...No es el ámbito adecuado discutir sobre un cuestionario de este tipo, en el cual cada uno diga lo que le parece respecto a algo. Podría ser más útil, más rico, si algunos de estos temas (la tradición, la novedad, lo efímero, las permanencias) y muchos más pudieran ser objeto de trabajo y reflexión en los talleres y objeto de producción, durante un año y que a partir de allí se produzca conocimiento. En Facultad hoy por hoy no hay producción de conocimiento que permita la evolución (por eso todo nos parece tan rápido); si fuera así hoy no estaríamos preguntándonos esto. Me parece que pasa por dos cambios fundamentales: uno el tipo de investigación y temas que se tratan en los institutos, y otro, el tipo de actuación y el trabajo de los talleres...»

Arq. Cheung Koon Yim

«...Esas propuestas que se han manifestado en los últimos tiempos, las «novedades», son energía o materia prima para incentivar a los alumnos en los primeros años a crear instrumentos de reflexión para dar respuesta a un proyecto; pero cuando llegan a cuarto o quinto año, donde quisiéramos generar una conciencia muy fuerte de la implicancia de una realidad distinta para las novedades, donde evidentemente los conceptos de tradición y de identidad cultural son más importantes...»

«...Así que pensamos que la tradición y la novedad no son contradictorias sino que son dos elementos que confluyen en la experiencia de aprendizaje que el alumno puede desarrollar, en cada uno de nosotros y en nuestra praxis profesional...»

«...Hay temas que seguramente no se plantean en Facultad, hay cambios, quizás, con una inflexión que todavía no hemos incorporado, cambios muy profundos a nivel mundial, no solamente por la información, no solamente por la tecnología avanzada, no solamente por una creciente desigualdad entre los hiper desarrollados y los subdesarrollados; creo que es una nueva era donde los fenómenos ecológicos no se plantean, creo que tenemos que formar a los alumnos una conciencia sobre la responsabilidad que nosotros tenemos hoy...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Creo que estamos aprendiendo permanentemente, tal vez lo

que nos puede faltar es la capacidad de decantar con la rapidez que cambian las cosas. Yo creo que cambian con rapidez, otras no, lamentablemente no cambian, o se deterioran...»

«...Más allá de la buena arquitectura, en el tema del urbanismo se hace más dramático el problema. Si no tratamos de entender los cambios que se producen, los instrumentos de planificación urbanística no funcionan, directamente. No son operativos los instrumentos que tenemos, y hay otros que son nuevos, pensados por personas inteligentes que nos están enseñando cómo interpretar mejor las cosas. Lamento decir que yo lo aprendí mucho más de afuera, leyendo revistas y viendo otras cosas. Nuestro país más bien no aporta demasiado. Bienvenido sea el aporte de pensadores que han tratado de interpretar los cambios. Estamos sensibles a eso por responsabilidad...»

«...En el Taller este año vamos a implementar una modalidad muy interesante, que es invitar a profesores de otros talleres a que vengan a discutir y a reflexionar con nosotros, y que los estudiantes puedan también respaldar su proyecto, y creo que a la Facultad le haría bien este tipo de intercambio. Hace tiempo estamos insistiendo con respecto a cambiar la estructura de los talleres, que es anacrónica y obsoleta. Creo que la Universidad está en una crisis muy, muy grande...»

Arq. Margarita Chao

«... Ud. dijo que la estructura de los talleres es anacrónica y obsoleta, pero eso es un adjetivo. ¿Por qué?»

Arq. Thomas Sprechmann

«... Porque reproduce un esquema razonablemente bueno de los años 50, donde los talleres eran acotados y controlables; se reproduce casi sin cambios en talleres masificados, que son rígidos, que no tienen ninguna capacidad de adaptarse, permitir la innovación, el surgimiento de experiencias distintas, son grandes estructuras muy difíciles de mover, que al cabo de poco tiempo tienden a burocratizarse...»

Arq. Eduardo Folco

«...Pienso que estás hablando de tu taller, y punto...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...No, estoy hablando en general. Más allá que haya talleres que se sientan cómodos con esa estructura o que eventualmente trabajen bien, yo creo que es una estructura anacrónica...»

Arq. Juan Pedro Margenat

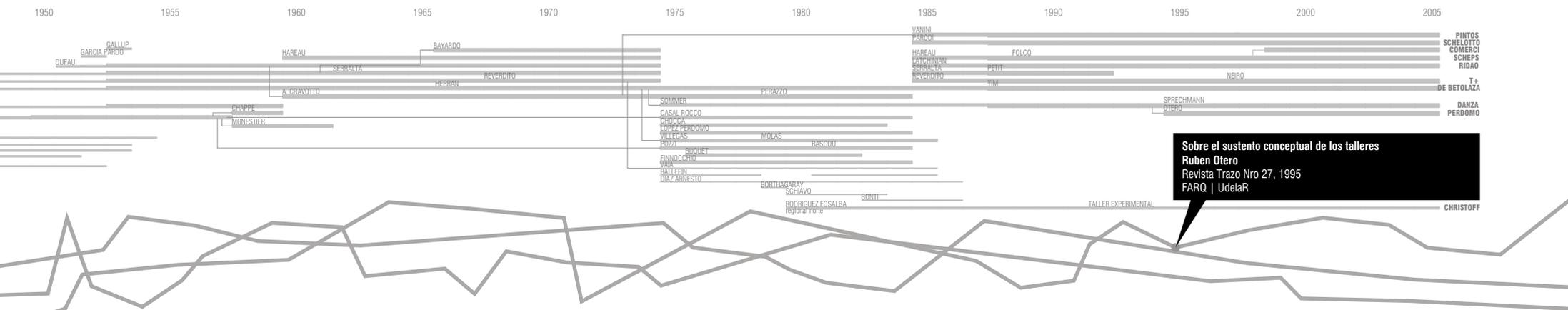
«...Yo no estoy de acuerdo con el pensamiento que se puede derivar de las palabras del Arq. Otero, que los cambios tienen el mismo ritmo que en otros tiempos; creo que en nuestro tiempo se están produciendo cambios en una velocidad vertiginosa, cambios que de pronto en Uruguay no se viven...»

Arq. Conrado Pintos

«...Lo que puede ser constatado a partir de un hecho muy interesante y es que han entrado en Facultad determinadas publicaciones, determinados sectores de la realidad, determinados sectores de la producción arquitectónica universal, y eso termina influyendo con un grado de validez general, corriendo el riesgo de ser tomado como un todo; ese es el gran riesgo de la «novedad»...»

«...En el caso de la arquitectura hemos visto pasar muchísimos pensamientos, y hemos tomado determinados enfoques, determinadas vías de conocimiento y luego las hemos desechado en bloque para tomar la siguiente, etc.; entonces esa especie de cosa no acumulativa, no reflexiva, es lo que a mí me preocupa...»

«...A través de una postura sólida poder valorar críticamente, tomar, desechar, rever, comparar con lo anterior, y en ese proceso generar conocimiento. Lo otro no genera nada, genera la efímera sensación de haber estado allí. Desde las permanencias, que son inherentes al fenómeno arquitectónico en sí, empezar a generar visiones para poder enmarcar las novedades...»



Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995 (continuación)

Arq. Alberto De Betolaza

«...El tema del cuestionario me parece bien, son temas que están en el tapete y creo que valen la pena, y que todos más o menos nos referimos a ellos tarde o temprano, y creo que está bien plantearlo así, aunque sea por partes: «tradicición-novedad»; creo que en la época actual nadie puede negar el tema de la novedad. Hace diez o quince años era al revés, a nadie le importaba la novedad, todo el mundo apostaba a la tradición...»

«...El Movimiento Moderno renegaba más del pasado que lo que renegamos nosotros; eso quiere decir que no es una novedad tampoco que busque la ruptura, sino por el contrario está bien, estamos pensando en el futuro pero sabemos que estamos asentados en un determinado momento histórico. En la época del Movimiento Moderno era más lo que se decía que la realidad en sí misma; se decía mucho romper con el pasado con una postura vanguardista pero que después cuando se ve qué es lo que se hacía, en la realidad la cosa era de otra manera. Tampoco era demasiado diferente el aporte que tomaba la gente con respecto a lo que viene de afuera. En la obra construida de los grandes maestros (como Surraco y Scasso) se ve cómo se alimentan de afuera, es clarísimo, pero ninguno de ellos lo reconocía, decían que ellos lo inventaban todo. Había una postura de lo novedoso, como que se estaba inventando el mundo todos los días, lo exigía el momento, era como una especie de exigencia de la época. Vilamajó era un caso particular, en muchas cosas se adelantaba a su época, y ahí corremos con la desventaja de ser un país ubicado al otro lado del mundo...»

«...Aquí hace veinte o veinticinco años en Facultad era pecado tener una revista sobre la mesa, en el taller te cortaban las manos o te la quemaban, era así porque lo vivimos, y pienso que ahora hay una postura mucho más sensata, aceptar lo que viene de afuera. Creo que hay mucho que aprender, que nosotros no somos generadores de conocimiento en la disciplina arquitectónica; pero sí pienso que podemos adoptar mucha cosa que viene de afuera y me parece que es una especie de sensibilidad con respecto al tema...»

«...Tampoco pienso que haya que renegar de la estructura de los talleres. La prueba es que tampoco el Taller Beaux Arts impidió la evolución de la arquitectura y el siglo XIX fue riquísimo en materia de evolución. Podrá ser una estructura rígida, pero esa estructura no impidió la evolución de la disciplina...»

Arq. Jorge Nudelman

«...En el cuestionario no se pretende establecer juicios de valor...»

Arq. Alberto De Betolaza

«...Al leer el enunciado hay algunas cosas: «seguidismos doctrinales», parece una palabra peyorativa de por sí; el Taller Beaux Arts fue un término vilipendiado por la modernidad. A mí esas cosas no me llaman la atención, al contrario, siento una gran admiración por todo lo que fue la tradición Beaux Arts, pienso que fue muy válida...»

«...No hay que tenerle miedo a la novedad, me parece al revés, tenemos mucho que aprender y no pienso que haya que pensar: «¡Ay, que horrible el riesgo de la asimilación acrítica de lo que viene de afuera!» En definitiva uno mira el entorno construido en Montevideo en los últimos veinte años y tenemos una repetición de cosas bastante poco interesantes; no me preocupa que se miren las revistas porque ahí hay algo diferente, hay fundamentos que te dan para pensar, entonces hay que abrirse la cabeza y aceptar lo que viene (críticamente, mejor), pero no creo que sea tampoco que haya que tenerle miedo ni nada por el estilo...»

Bach. Marcelo Danza

«...También comparto totalmente los términos en que fue planteada y convocada esta reunión, y desde ya creo que está siendo muy positiva. Yo recuerdo que en 1988 participé dentro de la Comisión de Cultura del CEDA para armar algo que hacía tiempo no se venía dando, y era un encuentro de talleres. Prácticamente todos los directores de taller empezaron diciendo por qué estaba mal el tema con el cual los habíamos convocado: era más o menos «la arquitectura que queremos y cómo la enseñamos». La primera intervención decía: «en realidad la pregunta no debería ser así...» Qué casualidad. Todos sabemos bien cuál es el tema que el cuestionario intenta tocar y en definitiva estamos

haciendo referencia a él. No sé si es del agrado de todos cómo está armado, pero me parece que es un excelente intento que vale la pena no sólo afirmarlo, sino reeditarlo en el futuro viendo además entregas, es decir, el trabajo de los talleres...»

«...Cada vez que las luces de las editoriales miran e iluminan algún otro movimiento dentro del rico escenario contemporáneo, eso genera debates, adhesiones, retracciones y enjuiciamientos. Genera resistencias y calificaciones despectivas como la de frivolidad. Un tema fundamental que toca estos puntos y que no se ha hablado es de la pedagogía dentro de los talleres: creo que asumir frívolamente un cambio es que ese cambio simplemente pase por el cambio de referente...»

«...La revalorización de la tradición fue un cambio en su momento catalogado como frívolo. Lorente decía que cuando ellos eran estudiantes y formaban el grupo Sol y pretendían retomar las tradiciones de los temas referentes al ladrillo, a la plasticidad del material, a la escuela Torres García, en ese momento también fueron vistos como un grupo frívolo, un grupo superficial que no trataba las cosas más caras de la arquitectura...»

«...Tratar de reducir los cambios que experimenta el mundo contemporáneo simplemente a un problema editorial resulta por lo menos discutible...»

El debate ameritó una segunda instancia, la cual se transcribe a continuación:

Arq. Jorge Nudelman

«...La preocupación de este cuestionario es con respecto a un tema general, que es que frente a los supuestos cambios producidos en el transcurrir de los 80 y 90, qué perspectivas de futuro hay para la arquitectura y para nosotros...»

Arq. Margarita Chao

«...Algunas de las preguntas no logro encuadrarlas en lo que es el título...»

Arq. Jorge Nudelman

Sobre el sustento conceptual de los talleres
Ruben Otero
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelaR

«...El título es algo artificial, la verdad es que no es la cabeza del asunto, que es qué perspectivas hay en base a lo que está pasando. Se supone que si hay cambios entonces hay cambios sobre los sustentos conceptuales en los talleres, hay cambios teóricos globales en la arquitectura. Es decir, si hay cambios visibles se supone que hay cambios previos, conceptuales, teóricos...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Me pareció percibir que había distintas percepciones o sensibilidades acerca de si estamos viviendo un punto de inflexión o no. Me parece que no hubo acuerdo...»

Arq. Conrado Pintos

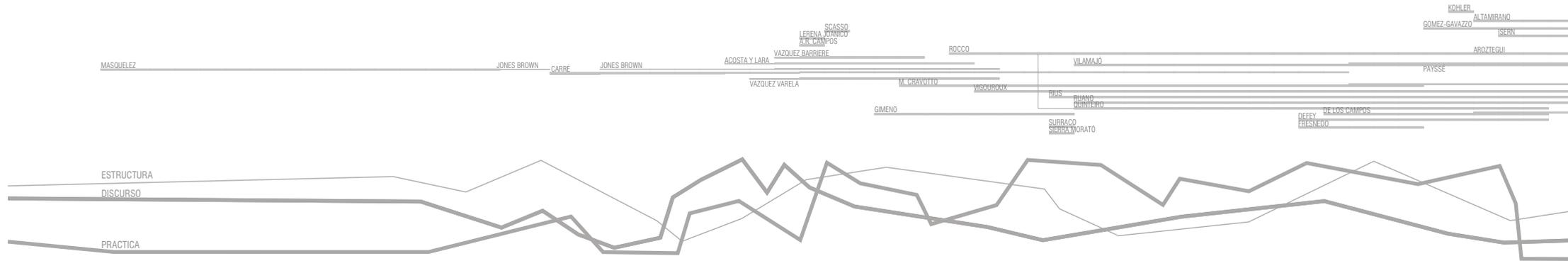
«...Por un lado frente a la existencia de los grandes cambios y determinadas realidades, me pareció percibir dos puntos de vista; una postura que tomaba como una realidad universal y simple y sin posibles mediaciones locales, y otra postura que dice que sí existen y las diferencias tal vez están en las coordenadas del punto de vista. Si es un punto de vista aéreo y exterior y toma todo como una globalidad, o si es un punto de vista con coordenadas locales que refieren a eso, entonces va a ser una lectura intencionada, selectiva. Hay posturas que yo no las ponderaría como aceptación acrítica, son formas de relacionarse con esa realidad...»

«...Hay obras de una madurez fenomenal, que cuando uno escucha o lee las declaraciones de sus autores sobre la aproximación a ese lenguaje, se da cuenta de que no siempre son del tipo de las que hubiera querido escuchar de señores tan ilustres, son más pragmáticas...»

Arq. Ruben Otero

«...No está mal que se mire revistas, lo que está mal es la direccionalidad de lo que se mira. Todo el mundo está con las mismas revistas, entonces creo que es una sectorización peligrosa...»

«...El noventa por ciento, o la etapa más productiva de los docentes en la facultad, en los talleres, se emplea en la enseñanza de la aprehensión del oficio en los estudiantes. Cosa que me parece que



DISCURSO:\TALLER\

Conrado Pintos, 1995

El taller y el oficio

(...) Sigo creyendo que los talleres son también un ámbito de transmisión de oficio: transmisión de oficio bien entendida, no como copia de lo que hace el docente sino como el modo de desvelar ciertas cosas, desarmarlas, explicitarlas y compartirlas con los estudiantes. Me parece que sigue siendo un insumo decisivo en la enseñanza de la profesión, o por lo menos en el aprendizaje. De modo que es fundamental contar con tiempo y con dedicaciones para poder abordar esas tareas(...)

PRACTICA:\REFERENCIAS\

Ruben Otero, 1995

«Valores de permanencia»

(...) Es impensable poner como referente la arquitectura deconstructiva, y hoy en la Facultad están apareciendo referentes como Zaha Hadid y Morphosis, y es incoherente. Los referentes funcionan en una estructura de pensamiento en la cual se permiten ciertos valores de permanencia ligados básicamente a lo tipológico. Ahí sí funcionan bien y son lógicos. Usar como referente arquitectura que destruye al referente para copiar al referente en su producto final es una incoherencia total.

DISCURSO:\ASIGNATURA\

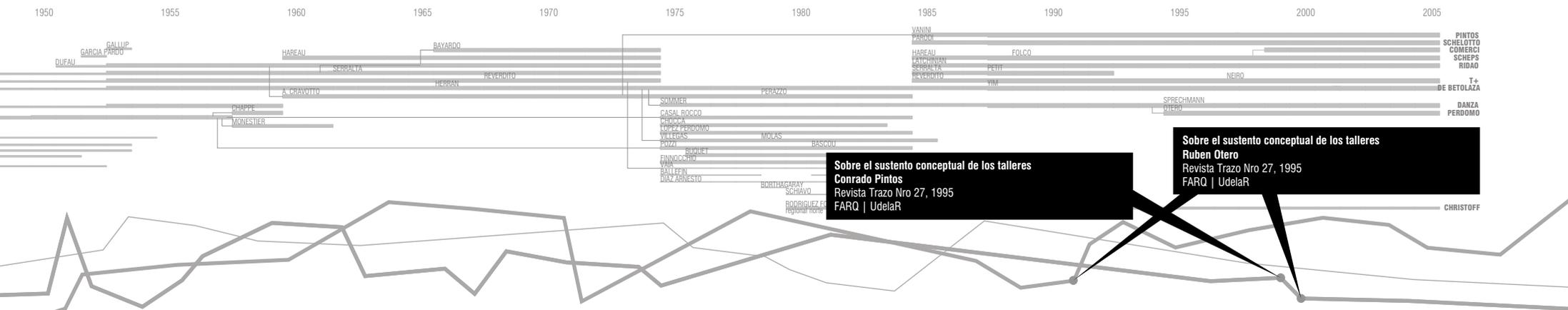
Ruben Otero, 1995

El taller y el oficio

(...) Estamos a destiempo entre la didáctica y lo que se quiere enseñar (...) yo creo que tal como está planteada la estructura de la Facultad los talleres deben ser talleres escuela, lo que espera el estudiante es coherencia entre la ciudad, el edificio, y cómo le enseñan a proyectar arquitectura; creo que es lo que hoy no hay y creo que ello se construye dedicando horas y tiempo a la enseñanza.

(...) Una de las discrepancias que tenemos con el arquitecto Pintos es sobre el tema del oficio. Yo creo que está mal enseñar oficio en la arquitectura, está mal una enseñanza directa transmitiendo la experiencia del docente mano a mano con el estudiante. En el pensamiento arquitectónico la enseñanza del oficio no es fundamental, no es importante. En otras posiciones de la arquitectura, en otras visiones, la enseñanza del oficio es fundamental, y está bien que se haga.

(...) Esa coherencia que se exige entre urbanismo y arquitectura debe ser necesariamente llevada a la didáctica, y ahí sí van a aparecer diferencias más grandes en la medida en que se llegue hasta las últimas consecuencias como creo que hay que hacer en Facultad.



Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995 (continuación)

está mal, primero porque no creo que la transmisión del oficio en sí sea una buena estrategia docente, y por otro lado porque falta el otro que es la producción del conocimiento, que si no existe no va a haber más que reflejo...

«...No alcanza solamente con enseñar el proyecto; la actividad profesional que uno podría pensar que puede ser el abrevadero en que uno pueda transformar eso en una investigación proyectual y un mejoramiento de la calidad personal, por la producción que el medio exige o permite, eso tampoco se da. Es poca la gente que fuera de Facultad está haciendo producción de arquitectura como le gustaría o como podría...»

«...El ochenta o noventa por ciento dedicado a la corrección y a la transmisión del oficio y el diez o quince por ciento a la preparación de charlas; ahí la transmisión de conocimiento no se está dando y ahí es donde falla la formación y la Facultad. Los talleres deben darse un lugar o una estructura que permita que la investigación sea una tarea estructuradora del taller, no digo la enseñanza, digo la investigación...»

Arq. Jorge Nudelman

«...El Arq. Otero mencionó la relación de la producción privada y la pública o enseñanza. Da la impresión de que hay una chispa de un cierto cortocircuito. Siento que hay una doble personalidad entre el trabajo que se produce dentro de la Facultad y la consideración del trabajo que hay fuera. El profesional trabaja en un nivel y enseña en otro...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Creo que hay cambios muy fuertes que incluyen al Uruguay. No quiero abrir juicios de valor sobre los cambios, simplemente es una constatación. Esos cambios pueden tener cosas buenas y cosas que no lo son tanto; eventualmente pueden colocar países o regiones, barrios, sectores o clases sociales en la marginalidad. Eso no tiene mucho de

promisorio, sino más bien de drama...»

«...En su historia, el país tomó siempre muchas cosas de afuera. También me reconozco incluido en esa lógica...»

Arq. Conrado Pintos

«...Yo sigo creyendo que los talleres son también un ámbito de transmisión de oficio, transmisión de oficio bien entendida, no como copia de lo que hace el docente, sino como el modo de desvelar ciertas cosas, desarmarlas, explicitarlas y compartirlas con los estudiantes. Me parece que sigue siendo un insumo decisivo en la enseñanza de la profesión, o por lo menos en el aprendizaje. De modo que es fundamental contar con tiempo, con dedicaciones, para poder abordar esas tareas...»

«...Otro tema importante que planteaba el Arq. Nudelman respecto a la realidad y la docencia. Hay dos cotas que deben respetarse. Una es un encuadre muy fuerte en las características, las condicionantes, las determinantes que un medio particular impone a la práctica arquitectónica: ciertas cosas que van entre el clima, sol, factores meteorológicos, económicos, etc., hasta el conocimiento o la apreciación de particulares sensibilidades, particulares formas de relacionarse con la calle, la forma de convivir entre los ciudadanos, etc. En otro extremo de la cosa hay que tener presente la distinción muy clara entre un ejercicio docente con fines pedagógicos, formativos, y una práctica proyectual dirigida a la producción. Son cosas que tienen fines distintos, y por lo tanto en la práctica docente se generan ciertas desproporciones con respecto a la práctica en la realidad. Es importante al momento de juzgar las producciones de los estudiantes; no deben ser tomadas como propuestas en las mismas leyes de lo que se propone para ser construido...»

«...El tipo de temática, preocupación y enfoque de los últimos años es muy diferente al de otros momentos de cambio. La irrupción de la sistemática hacía muy fuertemente a una metodología, a un modo de operar. Los temas hoy están mucho más particularizados; son muy profundos pero menos generalizables o trasladables a lo metodológico; o posturas que son respuestas muy contundentes o muy claras a realidades muy diferentes a la nuestra...»

Arq. Thomas Sprechmann

Sobre el sustento conceptual de los talleres
Conrado Pintos
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelaR

Sobre el sustento conceptual de los talleres
Ruben Otero
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelaR

«...Es cierto que a nivel edilicio -como dice el Arq. Pintos- puede haber en este momento una diáspora de interpretaciones o posturas que pueden ser muy legítimas. Un edificio uno lo hace porque le gusta, y nadie tiene por qué estar fundamentando nada demasiado profundo. Se pueden lograr los mejores edificios con las posturas más diversas. Siempre los hubo y seguirá por suerte siendo así, me parece muy legítimo. Si el objeto es bueno y artísticamente vale, magnífico. También siempre hubo arquitectos que intentan justificar la producción edilicia en una concepción magistral, por ejemplo LeCorbusier o Aldo Rossi. Este tipo de arquitectos me resultan más interesantes. Puede haber otras formas de aproximación al edificio, pero ésa es la que me parece más interesante...»

Arq. Conrado Pintos

«...Hay una gran ventaja que es la ausencia de pensamientos hegemónicos, o sea, hay una multiplicidad de aproximaciones que pueden ser riquísimas. A mí también me interesan los arquitectos que pueden coser hasta visiones de mucha mayor amplitud. También hay posturas enormemente ricas que en ciertos autores dan arquitecturas espantosas, como puede ser Venturi, por ejemplo...»

Arq. Cheung Koon Yim

«...No le llamaría modas a los cambios. Si la discusión sólo trata de formalidades, entonces son modas. Si se encara en otros contextos, no se puede calificar de modas...»

«...Los talleres no son ni debenser talleres escuela...»

«...Desde la escuela enseñamos caligrafía, que existe desde hace mil doscientos años. Desde ese momento hay cuatro, cinco o seis grandes calígrafos que todos imitamos. Hemos incorporado la técnica y la capacidad a cada uno de nosotros. La copia existe y no es mala, es una forma de acumular las manifestaciones de nuestros antepasados. Pero eso no quiere decir que vayamos a copiar toda la vida. Entonces no me parece mal copiar, copiar es un acto de humildad, un acto de absorber en nuestro ser todo lo que ha sido desarrollado por otros...»

Arq. Ruben Otero

«...Es impensable poner como referente la arquitectura deconstructiva, y hoy en la Facultad están apareciendo referentes como Zaha Hadid y Morphosis, y es incoherente. Los referentes funcionan en una estructura de pensamiento en la cual se permiten ciertos valores de permanencia ligados básicamente a lo tipológico. Ahí sí funcionan bien y son lógicos. Usar como referente arquitectura que destruye al referente para copiar al referente en su producto final es una incoherencia total...»

«...Estamos a destiempo entre la didáctica y lo que se quiere enseñar. Creo que el Arq. Yim decía que no hay que hacer talleres escuela, yo creo que tal como está planteada la estructura de la Facultad los talleres deben ser talleres escuela, lo que espera el estudiante es coherencia entre la ciudad, el edificio, y cómo le enseñan a proyectar arquitectura; creo que es lo que yo hoy y creo que ello se construye dedicando horas y tiempo a la enseñanza...»

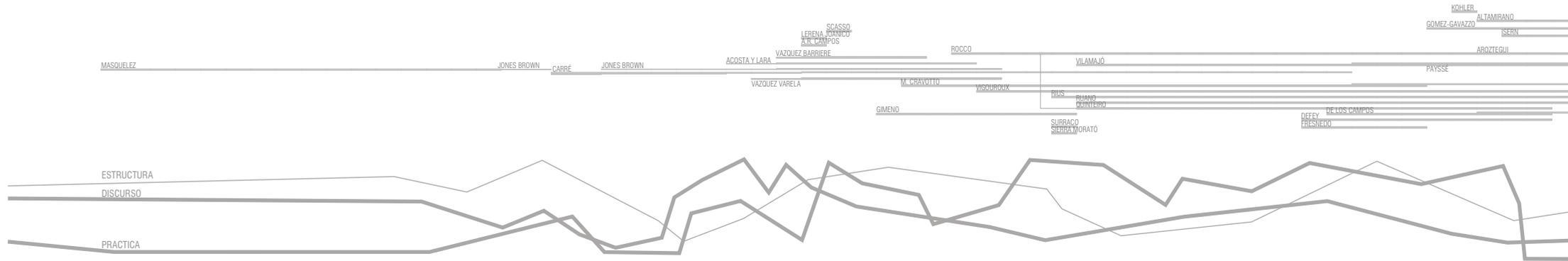
«...Una de las discrepancias que tenemos con el Arq. Pintos es el sobre tema del oficio. Yo creo que está mal enseñar oficio en la arquitectura, está mal una enseñanza directa transmitiendo la experiencia del docente mano a mano con el estudiante. En el pensamiento arquitectónico la enseñanza del oficio no es fundamental, no es importante. En otras posiciones de la arquitectura, en otras visiones, la enseñanza del oficio es fundamental, y está bien que se haga...»

«...Esa coherencia que se exige entre urbanismo y arquitectura debe ser necesariamente llevada a la didáctica, y ahí sí van a aparecer diferencias más grandes en la medida que se llegue hasta las últimas consecuencias como creo que hay que hacer en Facultad...»

«...Es incoherente conceptualmente tomar referentes constructivos para copiarlos. Habría que tomar el referente y deshacerlo, ahí sí. Pero no tomar el producto final y copiar el final. Está mal eso...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...El referente puede ser útil en un momento en que las ideas están cristalizando, da las pautas de cómo deben ser las cosas. Para que un referente funcione tiene que haber un consenso social, enton-



PRACTICA \REFERENCIAS\

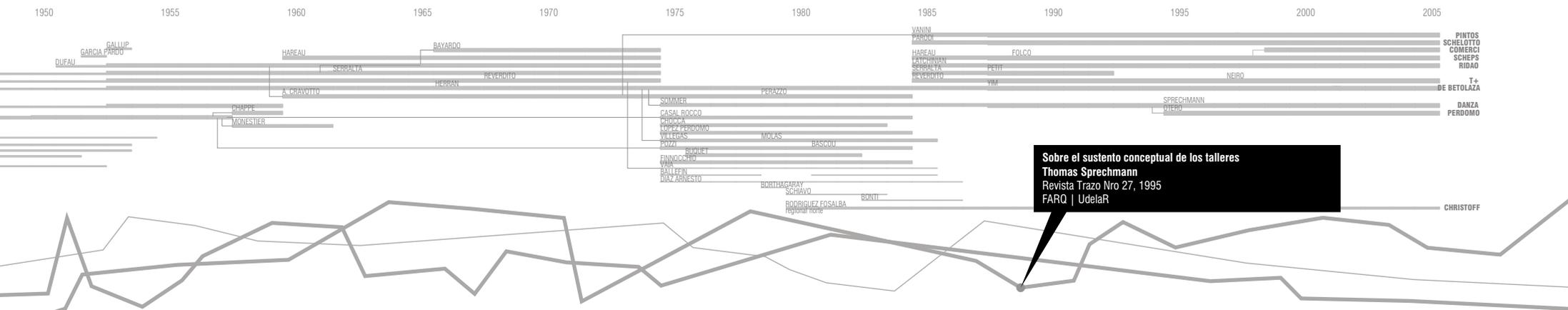
Thomas Sprechmann, 1995

Sobre el referente

(...) El referente puede ser útil en un momento en que las ideas están cristalizando, da las pautas de cómo deben ser las cosas. Para que un referente funcione tiene que haber un consenso social, entonces todo el mundo copia, o más que copiar refiere y transgrede. Se toma como referencia algo y después se modifica. Lo va readaptando porque hay un gran consenso.

(...) En el fondo el referente puede ser un problema para quien quiera estar innovando, para quien con mentalidad de investigador se proponga generar un proyecto o un producto que de alguna manera trate de responder a los desafíos de su tiempo. En una época de fuertes cambios un investigador o proyectista está arriesgando con problemas nuevos, por lo tanto el referente le sirve poco, no es que no le sirva. Hay culturas en que es más útil como instrumento y otros momentos en que es menos útil. El referente existe siempre, es insertar la acción en la cultura. Es culturalmente válido tomar cualquier tipo de referentes porque genera insumos culturales para proyectar. Hay épocas muy particulares donde el referente está tomado como que la arquitectura pasa por tal cosa, entonces yo me pongo dentro de esas normas y me voy adaptando a esas reglas. Hoy en día es evidente que si estamos tratando de innovar en una época de cambios, cada vez los referentes nos sirven menos (...)





Sobre el sustento conceptual de los talleres
Thomas Sprechmann
 Revista Trazo Nro 27, 1995
 FARQ | UdelAR

Mesa redonda sobre la línea teórica y sustento conceptual de los talleres, 1995 (continuación)

ces todo el mundo copia, o más que copiar refiere y transgrede. Se toma como referencia algo y después lo modifica. Lo va readaptando porque hay un gran consenso...

«...En el fondo el referente puede ser un problema para quien quiera estar innovando, para quien con mentalidad de investigador se proponga generar un proyecto o un producto que de alguna manera trate de responder a los desafíos de su tiempo. En una época de fuertes cambios un investigador o proyectista está arriesgando con problemas nuevos, por lo tanto el referente le sirve poco, no es que no le sirva. Hay culturas en que es más útil como instrumento y otros momentos en que es menos útil. El referente existe siempre, es insertar la acción en la cultura. Es culturalmente válido tomar cualquier tipo de referentes porque genera insumos culturales para proyectar. Hay épocas muy particulares donde el referente está tomado como que la arquitectura pasa por tal cosa, entonces yo me pongo dentro de esas normas y me voy adaptando a esas reglas. Hoy en día es evidente que si estamos tratando de innovar en una época de cambios, cada vez los referentes nos sirven menos...»

Arq. Andrés Ridao

«...El tema del cambio es un tema permanente en la historia, y ahora tenemos más razones para estar seguros de que estamos en una perspectiva de cambios, ahora que cayeron los macro relatos y el muro de Berlín, y una serie de paradigmas. Hoy la experiencia del neorracionalismo, en relación a la búsqueda de modelos para rearmar generando nuevas arquitecturas, también se pone en cuestión. En esto de los cambios hay siempre como un reciclaje que afirma la cultura en la medida de que vuelve a retomar algunas cosas que alguna vez en el debate ideológico quedaron tiradas, porque no pertenecían a la reflexión debida o a la última ruptura de ese momento. Desde la postura de actitud de cambio es muy difícil ser protagonista de un punto de inflexión, es como una especie de posición presuntuosa frente a la capacidad de protagonismo que uno pueda tener en la historia, que es mucho más compleja, que no siempre es un ir para adelante sino que es un ir para adelante y volver hacia atrás y tomar a veces impensada-

mente cosas que se hicieron antes y que aún se desecharon antes. No es unidireccional como responde la teoría de la arquitectura con respecto a los cambios. Va respondiendo en forma muy extraña, muy diversa...»

«...Creo que hay una actitud, una especie de esencia general compartida, de no confrontación, porque se sabe que todo lo que se está haciendo es experimental...»

Arq. Jorge Nudelman

«...Hay una componente de orden ideológico que se está dejando de lado. Cuando yo vine en 1986 me llevé una sorpresa al constatar que muy poca gente sabía que Aldo Rossi era comunista. Para muchos Rossi era una novedad más, absolutamente independiente del campo ideológico. Hay gente que sigue trabajando muy comprometida ideológicamente, hay determinadas políticas que siguen determinados campos ideológicos. Aquí hay como un solape de ideas, no aparece en los cartones el componente ideológico. Hay una especie de masa acrílica. Me parece que puede más la visión acrílica que las intenciones de hilar fino de los talleres; me parece que puede más la moda, por eso la pertinencia del cuestionario...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Creo que en el Uruguay se han producido obras espléndidas en un marco de insertarse en una reflexión internacional y en la local, un poco recostado y un poco fuera; es una característica del país, una situación marginal geográficamente, veía el debate y luego lo decantaba y lo traía acá. En este siglo hay una difusión internacional, antes estaba más atrincherada en comarcas, regiones, continentes. El Arq. Otero hablaba de la relación urbanismo-arquitectura didáctica, yo creo que están muy ligadas a la ideología. No imagino un neoliberal con una persona de formación colectivista y planificadora coincidiendo en la forma de pensar una ciudad. A veces se toman arquitecturas sin tomar en cuenta que tienen una concepción global ideológica. Nunca tuvimos un gran debate, ni una masa crítica muy fuerte: Parece la realidad del país...»

Arq. Conrado Pintos

«...Hay posturas de gran profundidad y de una coherencia muy

clara que no se explicitan en forma de una teoría verbalizada, pero que es posible si descubriéndolas como un sustento fuerte que recorre las prácticas. Esto es posible reconocerlo en mucha de la arquitectura de nuestro país, en la obra de una cantidad de arquitectos que nunca abrieron la boca o escribieron tres líneas, donde se descubre por debajo como una visión permanente conceptual...»

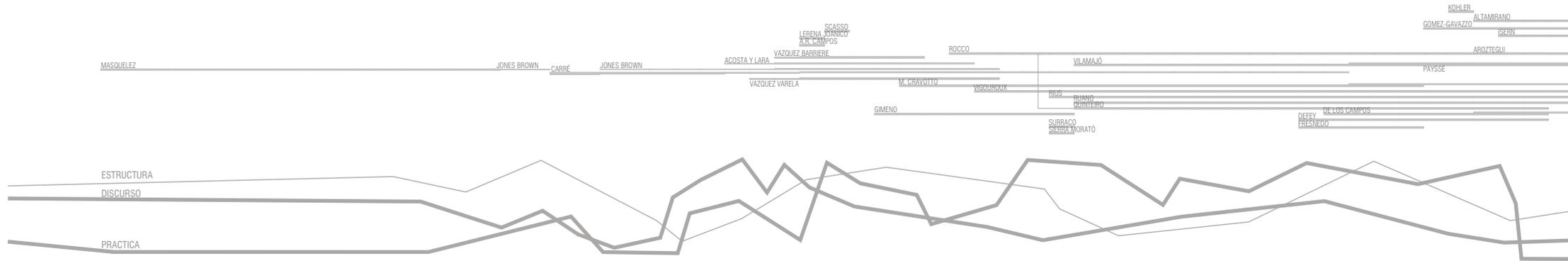
«...Creo por otro lado que muchas veces corremos el riesgo de tomar ciertas posturas realmente fascinantes que a veces aluden a realidades cualitativamente distintas, y junto con la teoría importamos los problemas, como si tuviéramos pocos nos traemos los que no tenemos, que vienen enganchados con cierta visión de estas posturas...»

«...Me preocupa también en algunos discursos cierto aire de pretendido alejamiento y pretendida objetividad. Mostrar ciertas cosas y todavía decir que no se toma posición, decir que no hay pronunciamiento. Me parece que es otro punto de atención respecto al tema ideológico. Hay ideología por afirmación e ideología por defecto...»

Arq. Thomas Sprechmann

«...Creo que en el Uruguay para hacer buena arquitectura no se precisa tener fundamentación última de todo. Un buen arquitecto se muestra en la cancha sin necesidad de tener sustento muy fuerte. Pero empieza a hacer agua cuando se cambia de escala, en un problema urbano o territorial...»

[IMG]: Taller Sommer
 fotografía gentileza de Thomas Sprechmann (1985)



PRACTICA:\ESQUICIOS\

Raúl Velázquez, 1999

Las «ideas fuerza»

Si el taller pretendía aplicar metodologías similares a la crítica indirecta a lo Bayardo, tenía que aceptar las seis coordenadas propuestas por él o elaborar un sustento teórico sustitutivo de aquellas. El taller optó por poner énfasis en la responsabilidad cultural de la obra arquitectónica y sobre todo en lo que se ha dado en llamar la idea fuerza del proyecto, principalmente en poder ver cuál era el origen de esas ideas fuerza. Elaboramos cuatro categorías sustitutivas de las seis coordenadas de Bayardo, la idea fuerza del proyecto podría provenir: del lugar, del programa, de las referencias arquitectónicas y de las referencias culturales. Hoy creo que eso no es muy sostenible, las ideas fuerza no vienen necesariamente de una cosa tabulable. Pero resultó ordenador para el proceso docente, para elaborar el tema y no simplemente decirle al estudiante: “Flaco, tenés que traer una idea”. Eso es algo que cualquiera puede decirle, pero no ayuda a ver qué es una idea en términos de arquitectura.

Estas categorías tienen la ventaja de ser amplias, cada cual le mete lo que quiere; pero además, es un orden que permite elaborar estas críticas indirectas y sobre todo el análisis de ejemplos, en el sentido de buscar eventuales orígenes de las ideas fuerza para el proyecto en una combinación de esas categorías.

Este marco teórico conceptual, imprescindible porque le da sentido al asunto y ordena el análisis

PRACTICA:\ESQUICIOS\

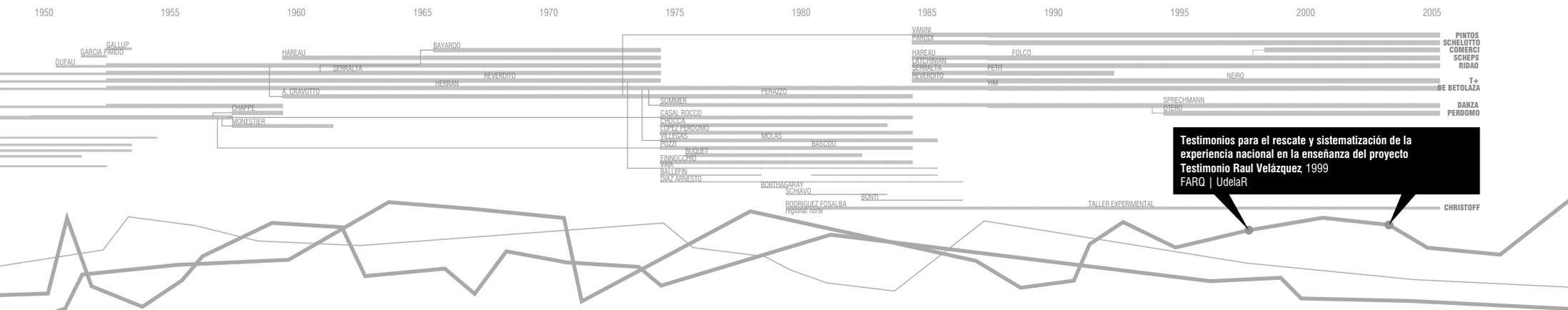
Raúl Velázquez, 1999

«Esquicio de las intenciones»

Llamábamos al primer esquicio, esquicio de las intenciones; al segundo, de los partidos; al tercero, de ajuste, de cambio de escala, el que permite el pasaje a otro mecanismo. Era una cuestión explicitada: lo primero que un estudiante debe tener es una intención sobre el proyecto, por lo tanto tiene que dársele el tiempo y el espacio para que eso suceda. Después, con la evolución de las prácticas del taller surgieron algunos cambios.

En el esquicio de intenciones casi no hay arquitectura en el sentido convencional de la palabra, muchas veces ni siquiera hay dibujo. El énfasis está en otro lado, no hay una solicitud determinada de las piezas de entrega: el estudiante hace lo que le parece. Era frecuente que los muchachos asaltaran al docente pidiendo la hora de entrega, la escala, y les decíamos a la que vos quieras. Eso era mucho más así en tercero que en primero, donde al estudiante se le podía decir legítimamente a la escala que mejor muestre lo que vos quieras mostrar y si no se te ocurre nada problema tuyo. Para el estudiante de primero eso es muy duro.

Este primer esquicio de intenciones generalmente no tiene proyecto, no tiene escala; tiene texto y dibujitos, apenas el dibujo necesario como para demostrar que las intenciones son viables.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Raul Velázquez 1999
 FARQ | UdelaR

Testimonio Raúl Velázquez, 1999

La masificación.

La primera cuestión de contexto es la masificación. Hoy el ingreso de estudiantes está bastante estabilizado, para nosotros es una realidad establecida, pero en aquel entonces estaba todavía en la época de crecimiento, y de hecho ni la Facultad, ni los talleres, tenían una respuesta. Era más bien un problema y eventualmente un motivo de queja. Una queja que muchas veces se expresaba sobre todo en los docentes viejos, como una especie de nostalgia de los tiempos dorados perdidos en que un curso tenía diez o quince alumnos, el estudiante tenía una mesa o dos y el docente le dedicaba el tiempo que quería. Actualmente la masificación es un contexto aceptado o por lo menos una realidad reconocida.

Normalmente se asume que su punto de crisis está sobre todo en la cantidad de estudiantes, que obviamente es el desencadenante, y eventualmente en la degradación del ambiente físico que este sobreeso provoca. Para nosotros había otro aspecto mucho más grave a los efectos de la enseñanza: la masificación de los docentes. Había una cantidad mucho mayor de docentes, que entraban a la docencia siendo muy jóvenes, incluso siendo estudiantes y casi sin práctica profesional real.

La corrección tradicional.

El «contexto dos» era, y es en parte todavía, que el taller de anteproyectos parecía reducir los mecanismos pedagógicos al de la corrección mano a mano entre estudiante y docente.

En general, con algunas diferencias entre los talleres, había una etapa previa de análisis del terreno y del programa: el análisis del problema. Otras veces era la programación. Después, a la hora de la elaboración del proyecto, el único instrumento o por lo menos el fundamental y donde se ponían todas las baterías y los recursos docentes, era la corrección personal: el mano a mano. Creo que eso ha cambiado bastante, en general en todos los talleres se ponen en práctica otros recursos, ejercicios distintos; pero en aquella situación veíamos que se trataba de un recurso docente sobreevaluado.

Se daba en un escenario preestablecido, clásico: el estudiante

en la mesa conversando mano a mano. Esto entra brutalmente en crisis en el contexto de la masificación. Entendíamos que la corrección individual basa su éxito en la transmisión de experiencia, en una relación docente-alumno clásica, un poco renacentista, en la cual el docente de a poco y en un trabajo sostenido en el tiempo, le va transmitiendo lo que sabe o lo que el docente le parece que es lo importante de lo que sabe. Algunas veces puede ser oficio proyectual, otras veces reflexiones teóricas. Los contenidos son difícilmente preestablecidos. Se da una relación sumamente personalizada. Exige algunas cuestiones que la masificación pone en crisis. Lo primero que exige es un docente experimentado, prestigioso incluso, con experiencia que transmitir. Cuando el docente que realiza esa práctica, es un estudiante avanzado o un profesional recién recibido que no ha construido ni un parrillero, ¿qué experiencia puede transmitir? La experiencia del estudiante, el oficio del estudiante. Requiere un docente experimentado que pueda establecer esa relación personal que resulte educativa para el estudiante, y que en otros momentos de la facultad pudo haberse dado.

El método de correcciones individuales es un método universal. En mi experiencia como docente del grupo de viaje, en las Facultades a las que visité fue difícil encontrar lugares donde hagan cosas diferentes. Harvard tiene docentes super estrellas, que corrigen a diez o doce alumnos, a los cuales dedican el tiempo que sea. Es un método institucionalizado, eficaz, pero que exige determinadas condiciones. Requiere un docente prestigioso y experimentado. Demanda tiempo, que uno se siente con el estudiante y le habla del proyecto, de la vida y del corazón, personalizando la relación, sin más limitación de tiempo que lo que la conversación dure como cualquier otra conversación. Cuando uno realiza ese tipo de experiencia rodeado por un monstruo de mil cabezas, que piden para corregirse porque se tienen que ir a trabajar, eso que la magia del método se pierde. No es que se desarrolle en condiciones peores, no se desarrolla, es una farsa. También requiere un cierto contexto físico. Cuando entré a la Facultad en el año 76, éramos veintipico de estudiantes en el curso de primero, y a nuestros docentes les pareció un escándalo, una multitud inaceptable. Pero cada uno a la hora de la entrega tenía una mesa, y la tenía todos los días y a cualquier hora, cuando quisiera.

El sustento del taller tradicional es que la labor del docente constituye una intervención en un momento puntual del proyecto, en un desarrollo continuo del estudiante. Estábamos el día entero en la Facultad, proyectando (jugando al ping-pong de vez en cuando), y los docentes iban en el horario de taller. Hoy eso no puede darse, por la

cantidad de estudiantes y porque dibujar en computadora, entonces la relación se despersonaliza: el estudiante viene a la corrección como a una clase, en un contexto distinto al que produce. Produce en otro momento y en otro lugar.

La corrección tradicional nos resultaba inaceptable en las condiciones de masividad existentes, al menos como único o principal recurso pedagógico. Creo que hay momentos en que ese tipo de corrección puede darse, incluso hay momentos en que es bueno que se de, y hay docentes que lo pueden hacer; pero no se sostiene como único recurso pedagógico en el contexto de la masificación.

La arquitectura como oficio

Lo que llamamos «contexto tres» refiere a algunas experiencias que nuestro taller -el Taller Sprechmann en ese momento- había estado realizando y que habían llegado al límite de lo que podían dar. Al Taller Sommer, el grupo humano de lo que luego sería el Taller Sprechmann y más tarde daría lugar a los dos talleres actuales, que ingresa a la docencia en el año 84-85, trajo consigo a una Facultad que no tenía mucho, que la Intervención había vaciado, el tema de recuperar la arquitectura como oficio. Un tema que estaba en el tapete en varios lados, si bien llegaba aquí con unos cuantos años de atraso. Daba lugar a cierto tipo de ejercicios, sistemáticos y reductivos, a aislar pedazos de la realidad y lograr tabular respuestas. Por ejemplo, en primero, uno de los ejercicios previos consistía en realizar vivienda individual tipo patio en un predio en esquina, vivienda tipo patio en un predio entre medianeras, viviendas individual de núcleo central; con esto se formaba una especie de cuadro de doble entrada, que nosotros llamábamos la te ti: una especie de grilla llena de proyectitos. Era el ejercicio típico que se hacía en la segunda mitad de los ochenta, que trataba de recuperar el sentido de la profesión como oficio: encontrar respuestas codificables y transmitir cómo se hacían, pretender que el estudiante que integrara esas respuestas y fuera capaz de aplicarlas en el momento adecuado.

Ejercicios reductivos por un lado, método de referentes por otro, y el análisis de ejemplos como un mecanismo básico de comprensión, de estudio, un poco de la mano de la tendencia italiana y de Rossi. Por los noventa, esta experiencia había entrado en crisis en nuestro taller, aunque en otros continuó por más tiempo. Había provocado un estudiante de rápida respuesta y era fácil reconocer en tercer año cuando los estudiantes hacían vivienda colectiva, quiénes habían hecho el curso de segundo en el Taller y quiénes no. Los que lo habían hecho

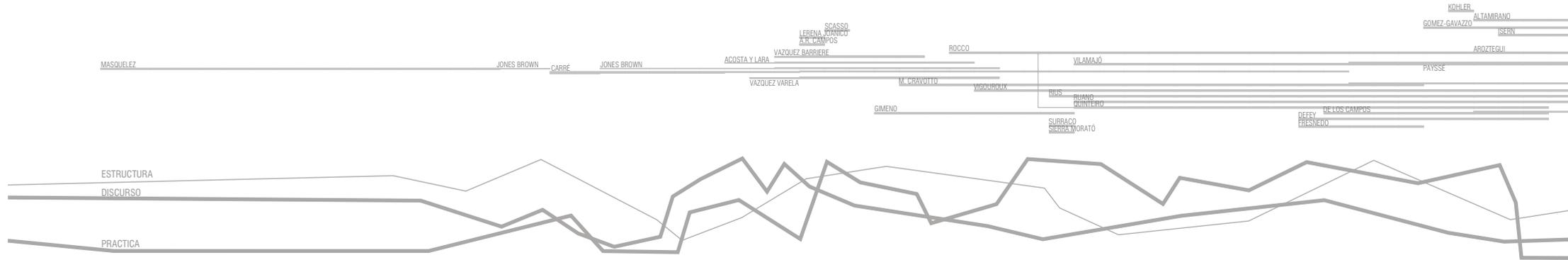
resolvían la tipología rápidamente, porque eran cosas que las tenían tabuladas; los otros por ahí peleaban contra el tamaño del baño, dónde va la escalera, cosas que la práctica y el oficio que los arquitectos supuestamente tienen. Saben que el esquema tipológico no es muy variable, hay tres o cuatro maneras canónicas de resolver una vivienda en tira y que dependen básicamente de dónde va la escalera si es duplex, después hay una cuestión de diseño que es otra historia. El curso de segundo se dedicaba fuertemente a tabular esas respuestas, aunque no a enseñarlas de manera magistral, era un ejercicio de proyecto también. Los estudiantes podían quizás tener problema con otras cosas.

Y algunas de las cosas con las cuales tenían problemas, entraron en crisis. La respuesta tabulada era una respuesta poco reflexiva, el estudiante era incapaz de elaborar soluciones a problemas que no estuvieran tabulados, o de elaborar soluciones nuevas a problemas que sí estuvieran tabulados. Me resultó muy esclarecedor, por el año 90, cuando el Taller realizó un convenio con un sindicato para proyectar una Colonia de vacaciones en Playa Fomento. El proyecto incluía el camping, algunas cabañas y locales comunes. Era un terreno gigante lleno de nada, de paisaje. Los estudiantes -sobretodo los mejores estudiantes, los que venían con diez, once o doce puntos-, hicieron arquitectura de la ciudad en el medio de la nada: bloques de tres pisos, ventanas cuadradas, techos a cuatro aguas en el medio de la nada. No podían justificarlo, era lo que sabían hacer simplemente. Había cuestiones relativas al oficio que habían demostrado tener límites, así como también habían mostrado éxito en otras circunstancias.

Nuevos enfoques.

En ese momento, y después, cuando el Taller Otero se crea, cambia el eje de preocupación en el plantel docente y es lo que da lugar a esta cuestión metodológica. Se pasa del tema del oficio al tema de la responsabilidad cultural de la obra arquitectónica, que centra tanto los contenidos de los proyectos como las prácticas pedagógicas en la responsabilidad del estudiante frente las ideas del proyecto antes que en su capacidad resolutiva.

Lo que hicimos, y que a medida que lo hacíamos estaba siendo puesto en práctica en el curso de Anteproyecto dos, tenía como base tres puntos. El primero, era que aprender a hacer era aprender a pensar y que la respuesta tabulada era muy obvia. Una enseñanza basada en el oficio era algo de patas cortas. En la corrección tradicional eso lo



PRACTICA \ESQUICIOS\

Raúl Velázquez, 1999

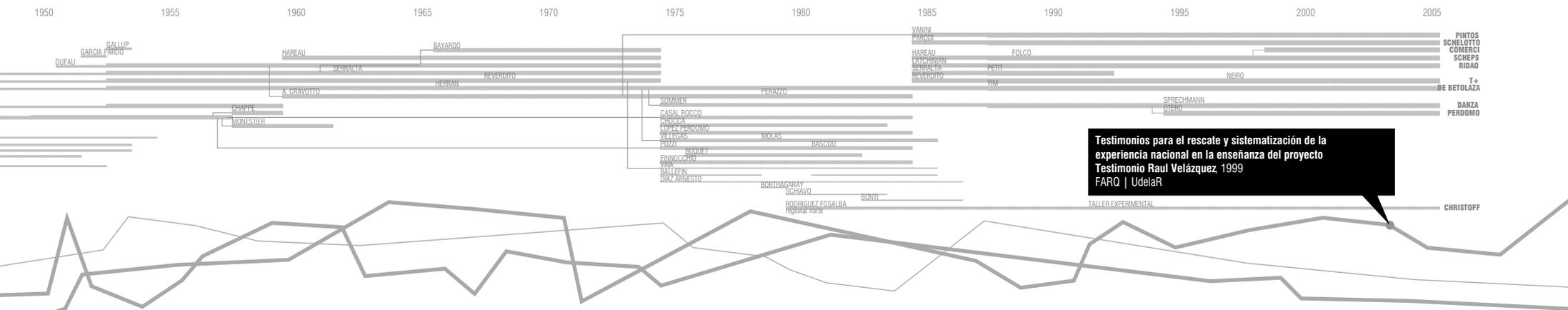
«Espacio de los partidos»

Después surge el tema de los partidos, que es un poco más clásico, más tradicional. En el tercero de esos esquicios de crítica indirecta hay un cambio de escala, que será después la escala de diseño. Las intenciones, los partidos, aquellas cuestiones que son generales y que involucran a lo ideológico, se desarrollan en una escala distinta a la de las cuestiones de diseño, de detalle. Muchas veces sucede que el liceo que están haciendo los de segundo va a ser entregado a 1:200 y comenzamos trabajando a 1:200. Creo que eso pedagógicamente está mal, y no sólo porque si uno tiene un borrón en la cabeza no puede dibujar con el detalle que exige una planta a uno doscientos, sino también porque la escala o la dimensión del borrón es problema de cada uno y entonces es correcto no exigir escala, por lo menos en el primer esquicio. Pero no exigir escalas en el primero, genera cierta blandura en el desarrollo del curso, que hace que aunque uno la exija en el segundo, ya no viene. Opino que eso está bien en las etapas en que las que el taller lo que tiene que hacer es generar un ambiente de discusión. A veces esto se extiende demasiado y comienza a ser problemático.

La escasa exigencia en cuanto a dibujo y una exigencia muy fuerte en fundamentar lo poco que tengan, sobre todo al principio constituía un problema, ahora el taller tiene más experiencia y el estudiante sabe adonde va. Existe muy poca tradición de fundamentar las cosas que uno hace dentro

de la Facultad. Cuando el estudiante tiene que pasar al frente a explicar el primer esquicio, que muchas veces tiene media hora de trabajo con suerte, tiene que improvisar y no sabe hacerlo, y no dice nada. Eso genera momentos de tensión muy frecuentes en los primeros años de desarrollo, pero también genera discusiones. Por más que uno tiene que estar un minuto o dos con el estudiante parado adelante en silencio, hasta que se compadece y le hace unas preguntas para que salga del paso, esas cosas no son necesariamente malas aunque quizás el momento es un poco incómodo.

De alguna manera la no exigencia de entrega, el énfasis en las intenciones, y sobre todo el mecanicismo de crítica indirecta -porque en la crítica indirecta de las intenciones no sólo no se habla de ningún proyecto sino que no se habla de forma-, crea un ambiente muy propicio para la discusión, con los excesos que eso a veces produce. Es una forma de llevar a la práctica la responsabilidad cultural del proyecto arquitectónico y desviar el tema del oficio hacia otros lados.



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Raul Velázquez, 1999
 FARO | UdelAR

Testimonio Raúl Velázquez, 1999
 (continuación)

Eventualmente, podrá provocar una enseñanza que pase por el pensar antes que por el hacer; pero no está determinada metodológicamente.

El segundo punto, era evitar la corrección individual de manera sistemática. Hoy lo veo como un aspecto con una dureza innecesaria, pero de todas formas creo que es correcto. Conversar sobre el proyecto con un estudiante es algo que cualquiera hace, naturalmente que si se tiene conciencia de que éste tiene problemas, de repente vale la pena estar alerta.

Como tercer punto, en un aprendizaje que estaba priorizando las ideas del estudiante respecto al proyecto, era imprescindible que fueran explicitadas las ideas del Taller respecto al proyecto y a los métodos didácticos: la famosa línea de Taller que los estudiantes reclaman. En una corrección tradicional, desarrollada en circunstancias ideales, esto se resuelve porque el docente tiene su obra como testimonio de su pensamiento; pero en las condiciones actuales en las que se desarrolla la corrección esto no es así, y se genera confusión.

Etapas

El método proponía una serie de etapas. La primera, que llamamos indagación proyectual previa, consistía en un ejercicio sobre temas relacionados con el tema central del semestre, desarrollados sin correcciones en una semana. Pretendía provocar un efecto de shock: el estudiante aterrizaba en el Taller y antes que se diera cuenta de dónde estaba parado tenía un proyecto que resolver, vinculado de manera explícita con el tema central del semestre, el mismo programa por ejemplo, o con una vinculación más teórica, un proyecto que tratara de la relación de la tierra y el agua, desarrollados en dos lugares distintos y en dos programas distintos por ejemplo. El ejercicio finaliza con una crítica indirecta. A continuación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es en la práctica el proyecto en su versión tradicional y luego un tercer ejercicio final, de verificación del aprendizaje, que termina también con una crítica indirecta y además con la evaluación del curso. Esta indagación proyectual previa, por un lado tenía un objetivo horizontalizador: darle al docente datos sobre el nivel del grupo, las preocupaciones del grupo, lo que el grupo entendía o quería de las cosas.

Por otro lado, permitía al Taller expresar su opinión a través de la crítica indirecta, no sólo a lo largo del proceso de corrección, sino de una manera puntual. El Taller toma posición con respecto al tema, que es lo que justifica la evaluación de los proyectos. Es un instrumento poderosísimo, de dar línea.

Más allá de que se haga una crítica sobre la calidad del proyecto, eso no es lo importante, porque el proceso terminó. Tampoco es una evaluación dura, ya que es un ejercicio de una semana que no tiene mucho efecto sobre el fallo final. Es un recurso que le permite al taller dar su opinión sobre los temas. Resulta bastante más eficaz que una clase teórica pura, porque el estudiante ya se enfrentó al problema y sabe de qué se está hablando.

La etapa de análisis de ejemplos, que es de alguna manera un residuo de prácticas anteriores de taller, cambia en cuanto a su objetivo. Aunque metodológicamente está presente en el mismo lugar, y quizás cubra algunos objetivos implícitos del análisis de ejemplos, constituye un intento de reforzar la toma de posición del taller sobre los temas teóricos que están en juego. En ocasiones resulta que los ejemplos pretenden ser universales, objetivos, transmitir calidad. Esto estaba dirigido a mostrar ejemplos que fueran capaces de transmitir lo que el taller estaba queriendo decir.

Si bien se trata de un residuo de prácticas anteriores, es un residuo ideologizado, puesto que no se trata tanto de una cuestión sobre la calidad de la resolución o cosas por el estilo, sino de dar línea. Algunas desviaciones después fueron muy claras, el ejemplo más que dar línea daba forma y terminaba siendo un difusor de lenguajes bastante liviano.

Seis esquicios

Se desarrollaban seis esquicios. Los primeros tres bajo el régimen de crítica indirecta y los segundos tres bajo el régimen de corrección en cascada.

Si el taller pretendía aplicar metodologías similares a la crítica indirecta a lo Bayardo, tenía que aceptar las seis coordenadas propuestas por él o elaborar un sustento teórico sustitutivo de aquellas. El taller optó por poner énfasis en la responsabilidad cultural de la obra arquitectónica y sobre todo en lo que se ha dado en llamar la idea fuerza del proyecto, principalmente en poder ver cuál era el origen de esas ideas fuerza. Elaboramos cuatro categorías sustitutivas de las seis coordenadas de Bayardo, la idea fuerza del proyecto podría provenir: del lugar, del programa, de las referencias arquitectónicas y de las

referencias culturales. Hoy creo que eso no es muy sostenible, las ideas fuerza no vienen necesariamente de una cosa tabulable. Pero resultó ordenador para el proceso docente, para elaborar el tema y no simplemente decirle al estudiante: "Flaco, tenés que traer una idea". Eso es algo que cualquiera puede decirle, pero no ayuda a ver qué es una idea en términos de arquitectura.

Estas categorías tienen la ventaja de ser amplias, cada cual le mete lo que quiere; pero además, es un orden que permite elaborar estas críticas indirectas y sobre todo el análisis de ejemplos, en el sentido de buscar eventuales orígenes de las ideas fuerza para el proyecto en una combinación de esas categorías.

Este marco teórico conceptual, imprescindible porque le da sentido al asunto y ordena el análisis de ejemplos, se pone en práctica en los tres primeros esquicios de la primera etapa del proyecto de enseñanza-aprendizaje.

Esquicio de las intenciones.

Llamábamos al primer esquicio, esquicio de las intenciones; al segundo, de los partidos; al tercero, de ajuste, de cambio de escala, el que permite el pasaje a otro mecanismo. Era una cuestión explicitada: lo primero que un estudiante debe tener es una intención sobre el proyecto, por lo tanto tiene que dársele el tiempo y el espacio para que eso suceda. Después, con la evolución de las prácticas del taller surgieron algunos cambios.

En el esquicio de intenciones casi no hay arquitectura en el sentido convencional de la palabra, muchas veces ni siquiera hay dibujo. El énfasis está en otro lado, no hay una solicitud determinada de las piezas de entrega: el estudiante hace lo que le parece. Era frecuente que los muchachos asaltaran al docente pidiendo la hora de entrega, la escala, y les decíamos a la que vos quieras. Eso era mucho más así en tercero que en primero, donde al estudiante se le podía decir legítimamente a la escala que mejor muestre lo que vos quieras mostrar y si no se te ocurre nada problemático. Para el estudiante de primero eso es muy duro.

Este primer esquicio de intenciones generalmente no tiene proyecto, no tiene escala; tiene texto y dibujitos, apenas el dibujo necesario como para demostrar que las intenciones son viables.

Esquicio de los partidos.

Después surge el tema de los partidos, que es un poco más

clásico, más tradicional. En el tercero de esos esquicios de crítica indirecta hay un cambio de escala, que será después la escala de diseño. Las intenciones, los partidos, aquellas cuestiones que son generales y que involucran a lo ideológico, se desarrollan en una escala distinta a la de las cuestiones de diseño, de detalle. Muchas veces sucede que el liceo que están haciendo los de segundo va a ser entregado a 1:200 y comenzamos trabajando a 1:200. Creo que eso pedagógicamente está mal, y no sólo porque si uno tiene un borrón en la cabeza no puede dibujar con el detalle que exige una planta a uno doscientos, sino también porque la escala o la dimensión del borrón es problema de cada uno y entonces es correcto no exigir escala, por lo menos en el primer esquicio. Pero no exigir escalas en el primero, genera cierta blandura en el desarrollo del curso, que hace que aunque uno la exija en el segundo, ya no viene. Opino que eso está bien en las etapas en que las que el taller lo que tiene que hacer es generar un ambiente de discusión. A veces esto se extiende demasiado y comienza a ser problemático.

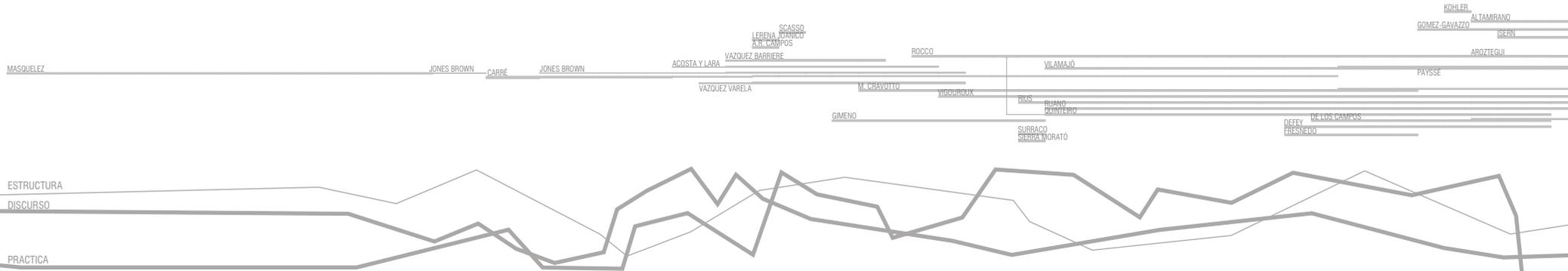
La escasa exigencia en cuanto a dibujo y una exigencia muy fuerte en fundamentar lo poco que tengan, sobre todo al principio constituía un problema, ahora el taller tiene más experiencia y el estudiante sabe adonde va. Existe muy poca tradición de fundamentar las cosas que uno hace dentro de la Facultad. Cuando el estudiante tiene que pasar al frente a explicar el primer esquicio, que muchas veces tiene media hora de trabajo con suerte, tiene que improvisar y no sabe hacerlo, y no dice nada. Eso genera momentos de tensión muy frecuentes en los primeros años de desarrollo, pero también genera discusiones. Por más que uno tiene que estar un minuto o dos con el estudiante parado adelante en silencio, hasta que se compeadece y le hace unas preguntas para que salga del paso, esas cosas no son necesariamente malas aunque quizás el momento es un poco incómodo.

De alguna manera la no exigencia de entrega, el énfasis en las intenciones, y sobre todo el mecanismo de crítica indirecta—porque en la crítica indirecta de las intenciones no sólo no se habla de ningún proyecto sino que no se habla de forma—, crean un ambiente muy propicio para la discusión, con los excesos que eso a veces produce. Es una forma de llevar a la práctica la responsabilidad cultural del proyecto arquitectónico y desviar el tema del oficio hacia otros lados.

El cambio de escala.

El tema del ajuste es provocar ese cambio de escala y de alguna forma advertir al estudiante que ahora empieza una etapa distinta, en la

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945

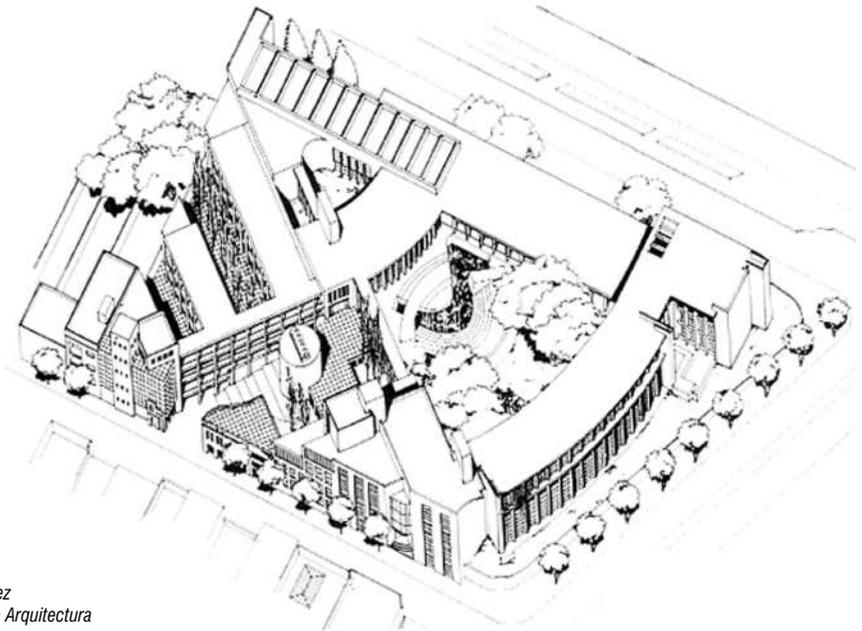


PRACTICA:\ESQUICIOS\

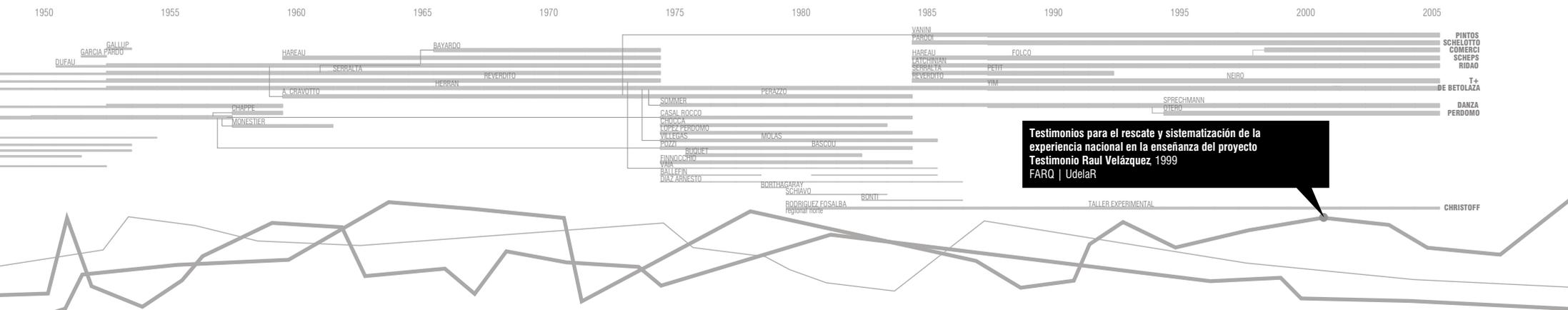
Raúl Velázquez, 1999

«Cambio de escala»

El tema del ajuste es provocar ese cambio de escala y de alguna forma advertir al estudiante que ahora empieza una etapa distinta, en la cual si tenés una idea bien por vos y si no, conseguila, porque el curso ya pasó por acá, ahora vamos a hablar de otra cosa. A partir de ahora el curso va por otros carriles, que tienen que ver con el desarrollo de las ideas que ya se tienen. Esta etapa de ajuste incluye tres vueltas de correcciones en cascada separadas por una semana, que nos parecía el tiempo de elaboración adecuado. El régimen semanal es fuertísimo, y está bien que así sea. Partimos de la hipótesis del curso en el que lo pusimos en práctica: unos cincuenta o sesenta estudiantes, todos juntos en las dos primeras vueltas. Eventualmente, el grupo puede partirse en dos o tres, dependiendo de la capacidad del equipo docente, de contar con docentes capaces de hacer esto por sí solos. Estas críticas en las instancias del grupo estudiantil completo, son trabajo del encargado del curso, de un profesor grado tres.



[IMG]: José Pesce, Raúl Velázquez
Concurso Ampliación Facultad de Arquitectura
Primer premio



Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto
 Testimonio Raul Velázquez, 1999
 FARQ | UdeLaR

Testimonio Raúl Velázquez, 1999
 (continuación)

cual si tenés una idea bien por vos y si no, conseguila, porque el curso ya pasó por acá, ahora vamos a hablar de otra cosa. A partir de ahora el curso va por otros carriles, que tienen que ver con el desarrollo de las ideas que ya se tienen. Esta etapa de ajuste incluye tres vueltas de correcciones en cascada separadas por una semana, que nos parecía el tiempo de elaboración adecuado. El régimen semanal es fuertísimo, y está bien que así sea. Partimos de la hipótesis del curso en el que lo pusimos en práctica: unos cincuenta o sesenta estudiantes, todos juntos en las dos primeras vueltas. Eventualmente, el grupo puede partirse en dos o tres, dependiendo de la capacidad del equipo docente, de contar con docentes capaces de hacer esto por sí solos. Estas críticas en las instancias del grupo estudiantil completo, son trabajo del encargado del curso, de un profesor grado tes.

Las correcciones en cascada

Las correcciones en cascada consisten en que un estudiante corrige a otro, y nada más que eso. El docente, el taller suministra una serie de puntos que salen de aquellos cuatro, más o menos específicos según el programa y el proyecto concreto. Tienen media hora. Ese es el escenario habitual.

Algo que muchas veces los docentes pasan por alto, es que todos los proyectos estén expuestos en un panel desde el primer momento: esto es imprescindible para que se establezca cierta distancia en la relación del grupo con los proyectos y el expositor. El docente vuelve a la media hora, cuando se supone que los estudiantes entraron en comprensión del proyecto del compañero y eventualmente elaboraron alguna crítica con respecto al planteo que se les había suministrado al comienzo de la clase.

La cascada coloca al estudiante en una situación muy peculiar en la cual le cuesta introducirse: discutir sobre proyectos de otros. Sigue habiendo una reticencia a opinar sobre el proyecto del compañero, porque es pasarse al enemigo y darle argumentos al profesor para que lo termine reprobando, es jugar en el otro equipo. Algo que la gente no hace con mucha soltura, por lo menos al principio. Una vez que se rompe esa resistencia, el estudiante se encuentra en condiciones más propicias para aprender. La dificultad más grande que uno

tiene para aceptar una crítica de su proyecto, es que le tiene mucho afecto porque puso horas de trabajo y puso pasión. No sabe, sobre todo al principio de la carrera, manejar el límite entre mi proyecto y yo, yo soy mi proyecto: si el docente dice que mi proyecto está mal, me descalifica a mí. Es algo que la madurez y la seguridad en uno mismo dan, y no es tan fácil de conseguir. Cuando uno se pone a criticar un proyecto que es de otro, eso se pierde, porque se vuelve una cuestión mucho más racional. Superada la cuestión afectiva de ponerse a hablar de cosas ajenas, el estudiante está viendo cuestiones objetivas. No tiene esa relación personal con el proyecto que lo ata a sí mismo. Ve los errores del otro, logra racionalizarlos sin que sea dramático. Además, su proyecto está ahí colgado y se va a hablar de él un rato más tarde o un rato antes, por lo que es imposible que deje de hacer pasajes desde lo que se está diciendo del proyecto del otro al propio. Está permanentemente comparando el proyecto de uno con el del otro. En la corrección tradicional, al menos en su escenario habitual, esto no se produce si el docente no lo hace voluntariamente.

El éxito de esta práctica depende en gran medida de la capacidad escénica del docente. Este es un punto de crisis, ya que se trata de una cuestión para la cual el docente no está entrenado. En la corrección tradicional se maneja con el estudiante como con un amigo, o como un padre que da consejos. Acá hay otras habilidades en juego. Se coloca al docente medio de los cursos de anteproyecto en una situación a la que no está acostumbrado, es un individuo que normalmente no tiene ninguna formación pedagógica y lo que trasmite, como dijimos anteriormente, es su experiencia personal. Para algunos docentes de taller de aquella época, cosas tan elementales como ponerlos frente al grupo con los proyectos detrás, eran incómodas.

Evaluación del método.

El planteo es rígido en cuanto a sus etapas y a las fechas que ponen entre una y otra. También es rígido al suponer que el proceso de diseño es un proceso lineal, de cuestiones globales a cuestiones particulares: que uno primero tiene que tener una intención, después un partido y después empieza a diseñar, y que cuando diseña el problema ya es de oficio. Esta es una de las cosas que más ha cambiado en el Taller. El proceso de diseño no es lineal, no se va de lo general a lo particular, ni tampoco lo contrario. Los procesos van y vienen, hay etapas de cualquier tipo, a veces muy difíciles de controlar. Cuando se pretende dar clases a un grupo de estudiantes, que además son muchos, y aunque no fueran muchos de todas maneras es un grupo,

hay que pensar en un estudiante promedio y hacer un esquema abstracto de cómo el proceso debería ser para poder aplicarlo a todos ellos. De lo contrario, habría que hacer un curso a la medida de cada estudiante. En la medida en que este planteo es rígido, resulta mucho más difícil adaptarlo a circunstancias particulares. Plantea que hay un momento, una semana en la cual el tipo llega a sus intenciones y otra en la cual hace el partido. Es bastante claro para cualquiera que haya proyectado alguna vez arquitectura, que uno puede tener un partido y desarrollarlo, y a la quinta semana llegar a la conclusión de que no sirve y empezar de nuevo. Pero el estudiante no tiene la oportunidad de hacer cosas así.

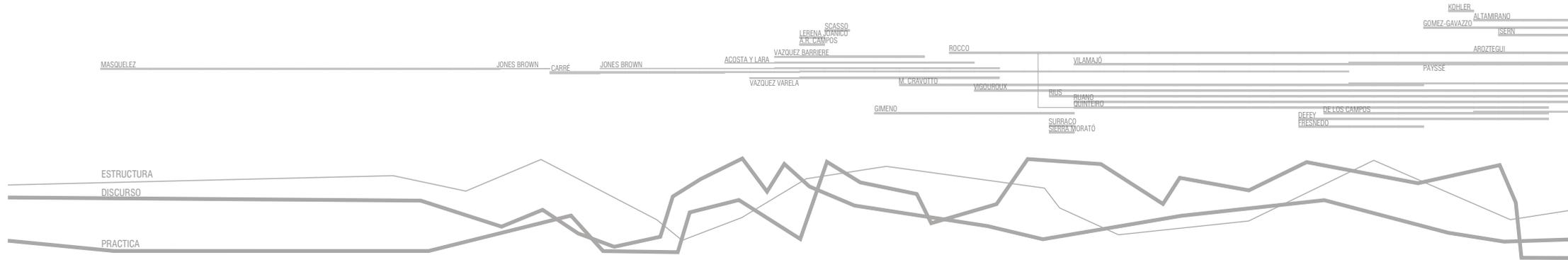
Por otro lado hay una cuestión sobre las intenciones o la idea fuerza: el Taller proponía eso como un problema y le daba al estudiante pequeñas ayudas sobre el lugar y el programa como para llegar a ellas; pero no ponía en práctica métodos precisos para que él tuviera ideas, pudiera evaluarlas, llegar a conclusiones sobre ellas y manejarlas. Planteaba algo que considero un residuo de las versiones relativas al oficio y de otras cuestiones más bien clásicas en conocimiento: lo primero que consigue cuando sabe lo que quiere es un partido, entendido éste como un esquema organizativo volumétrico del proyecto. No siempre es así, no puede afirmarse de antemano que así sea. El origen proyectual, en términos formales, puede ser perfectamente una cuestión de detalle. Pasar de la intención al partido y del partido a la forma, es un esquema cartesiano de pensamiento que no es aplicable a la realidad. Lo relativizan aún más algunos de los avances tecnológicos.

Situación actual.

Hoy el Taller divide el desarrollo del curso en tres módulos. El primer módulo es el de las Intenciones, de las ideas-fuerza. Aquí es donde el docente tiene mayor libertad. El método lo asumía pero no estaba suficientemente explicitado. Si bien el Taller debe evidenciar sus contenidos y hacerlos objetivos, también los distintos docentes pueden hacer énfasis en ciertos aspectos y explicitarlo. Esto es además una manera de tematizar el curso según el docente que lo está dictando. En un curso de sesenta estudiantes, con diez o doce subgrupos y tres o cuatro docentes, hay por lo menos tres o cuatro cursos, por una cuestión hasta de estilo. En un momento el Taller decidió que debía llevar esa situación al límite: en el módulo uno, donde se desarrolla el tema de las ideas, cada docente toma el camino que quiere dando lugar a cosas sumamente distintas, desde planteos hiperreflexivos sobre cuestiones muy abstractas hasta cuestiones más proyectua-

les. El tipo de ejercicios que se desarrollan son infinitos. Esto a veces tiene efectos negativos, pero también tiene algo que el método no tenía: un lugar donde un docente cualquiera, desde el grado uno hasta el grado tres, tiene algo para decir que no está previsto, donde se desarrolla su creatividad. En materia de cuestiones pedagógicas, más allá que a veces unos estamos de acuerdo y otros en contra, en todos los talleres los docentes están permanentemente inventando cosas, métodos, ejercicios, etcétera. Es algo que afectivamente es importante para el docente y era necesario tener un lugar donde desarrollarlo. Surgen también ejercicios medio raros de interpretación del lugar que varían enormemente, que pretenden encontrar mecanismos didácticos y conceptuales que le permitan al estudiante elaborar las ideas. Lo que estaba propuesto en el método era más bien una exigencia desarrollada con pocas ayudas.

1890 1895 1900 1905 1910 1915 1920 1925 1930 1935 1940 1945

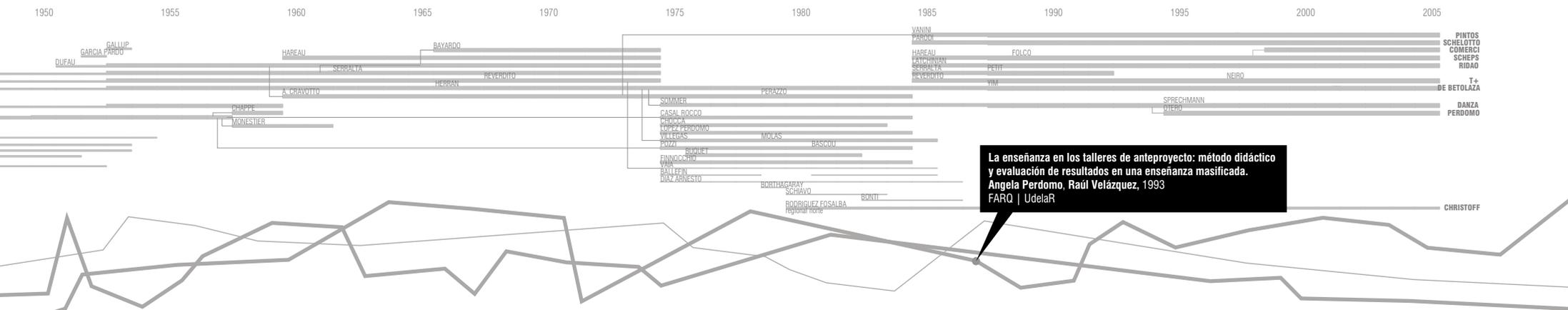


PRACTICA:\CORRECCIONES\

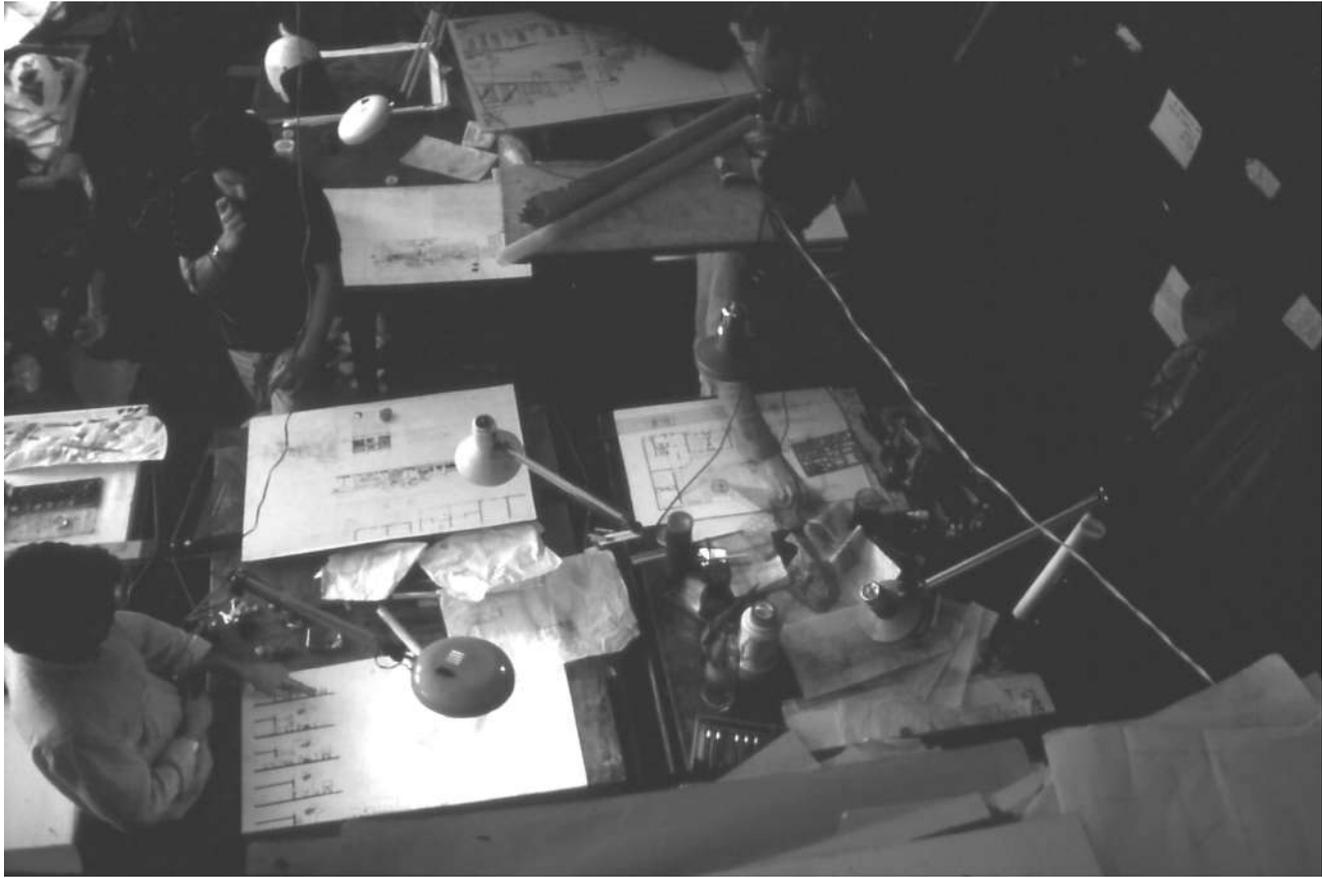
Angela Perdomo y Raúl Velázquez, 1993

Masividad y pasividad

La enseñanza tradicional, basada en una fuerte relación personal entre estudiante y docente, donde este último brinda su experiencia acumulada a través de correcciones individuales del trabajo del alumno, tiene en el presente, además del efecto señalado por el profesor Bayardo en el sentido de que el estudiante se convierte en mero reproductor de las ideas del docente, el agravante de la pasividad estudiantil que se ha tratado de resolver incrementando proporcionalmente el número de profesores. Necesariamente, esto implica el ingreso de nuevos docentes, muchos sin la suficiente experiencia profesional que el método tradicional de la corrección individual requiere.



La enseñanza en los talleres de anteproyecto: método didáctico y evaluación de resultados en una enseñanza masificada.
 Angela Perdomo, Raúl Velázquez, 1993
 FARQ | UdelaR



[IMG]: Taller Vanini, entrega(1993)
 fotografía de Conrado Pintos



Capítulo anexo

Presente

El presente *investigaciones más formales, sea cual fuere el ámbito de las mismas.*

En un trazado de leve rigidez, hemos recorrido la historia de los Talleres en diversas claves, las que entendimos primordiales para el primer acercamiento a la construcción de una genealogía posible. Bajo diversos ángulos de lectura, el impulso de la historia pone hoy nuestra tarea frente a una realidad que transita en la complejidad de los tiempos que corren, la fragilidad académica local y la dispersa intencionalidad de los individuos que ha caracterizado la última década. Lejos ya de la restauración del proceso de intervención, de la puja de generaciones rezagadas y de la convivencia con las surgentes, la legitimidad perdida se construye desde diversos ángulos.

Consolidación de un Plan nuevo para los tiempos que corren. Nuevas acepciones, nuevos procesos, desconocidas consecuencias, procesos de experimentación y multi-relación con disciplinas vecinas y distantes. Un Plan nuevo hacia una red cambiante que solidifique la esencia disciplinar y permeabilice el límite de nuestra competencia, para atender a los tiempos actuales.

Una intensa actividad de intercambio, seminarios, procesos cortos de fuerte feedback, a modo de testeo, de constante promoción del conocimiento.

Una fuerte política de publicación y difusión de los avances y prácticas desarrolladas, ya sea en los ámbitos de la praxis de Talleres como en la in-

Una política agresiva de postgrados, que impulse la competencia de nuestros docentes, promoviendo generaciones de amplio espectro de acción, aceptando la multi-sectorial manera de dispersarse el conocimiento de la disciplina y consolidando los perfiles más centrales de la praxis local, resolviendo al unísono el perfilamiento profesional y la absorción de conocimiento ajeno e integrado para reinventar la disciplina y su práctica en cada acción.

Una muestra

A modo de muestra de la dispersión actual, de un punto concreto de nuestro pensamiento y acción, mostramos como ventana al presente, el material difundido en ocasión de una exposición de trabajos de proyectos realizada en nuestra Facultad en el año 2005. Como emulación de los antiguos Salones de Proyecto que exponían las producciones destacadas de alumnos de principio de siglo XX, esta exposición rompe con la inercia lánguida de la muestra de trabajos de semestre. Realizada en los momentos posteriores a las evaluaciones docentes, permitió transitar organizadamente los salones con el apoyo de pequeños escritos conceptuales que presentaron el marco en que cada taller movilizó su práctica en el primer semestre del mencionado 2005.

No es una foto de estudio, y probablemente no sea un estado cabal de la cuestión, pero sin prejuicios plantea un escenario cotidiano, de tránsito casi inadvertido, que voluntariamente el DEAPA se dispuso a parar y, sin grandilocuencia, presentarnos por un instante al espejo, donde más allá de las miradas ajenas, la mirada propia constituyó el mayor aporte.

PROYECTAR ARQUITECTURA

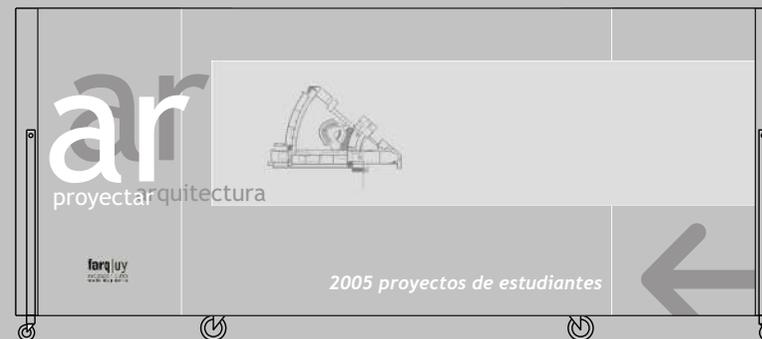
Cada año los Talleres de la Facultad de Arquitectura producen más de dos mil proyectos. Esto se traduce en el montaje de una exposición con el trabajo de los estudiantes en cada fin de semestre. Para quienes integramos esta casa de estudios constituye, por lo rutinario, casi un acto reflejo, y para quienes la visitan desde fuera probablemente resulte algo casi espontáneo. Sin embargo, constituye la culminación de esforzados procesos de enseñanza y aprendizaje, síntesis de múltiples reflexiones académicas, y un evento en sí mismo que ya es parte de la identidad de nuestra Facultad.

En los últimos tiempos, el propio volumen de lo producido ha vuelto dificultoso el proceso de conocer y contrastar las diferentes producciones y por tanto diferentes posturas, métodos y herramientas disciplinares.

Entendiendo que la información y la discusión son requisitos indispensables de la calidad, y que el proyecto dialoga con otras áreas del conocimiento dentro y fuera de los límites de la disciplina y la Facultad, el DEAPA (Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura) se ha propuesto exponer los trabajos de los tres primeros cursos de anteproyecto, los dedicados al diseño edilicio, en un marco unitario e integrado.

Se pretende potenciar la legibilidad del área de proyecto como cuerpo a la vez que ilustrar la diversidad propia de una cátedra múltiple. Conferir al esfuerzo de estudiantes y docentes un marco acorde. Permitir y promover el conocimiento de lo producido por parte de docentes y estudiantes, y difundirlo más allá del ámbito propio de los Talleres y la Facultad.

Juan C. Apolo
Coordinador DEAPA



TALLER CHRISTOFF

OBJETIVOS DOCENTES

Proponer una temática programática común para la totalidad del taller, que permita instancias de reflexión colectiva sobre algunos de los aspectos conceptuales del debate arquitectónico contemporáneo.

Realizar un ejercicio de simulación de la realidad priorizando las dimensiones físico/formal, perceptivo/espacial, funcional/organizativa para primer y segundo año, e incorporando la dimensión socio/ambiental y tecnológico/construiva para tercer año.

Proponer las exploraciones proyectuales, como mecanismo de experimentación e investigación sobre un objeto real, acordes al grado de formación de los estudiantes y en concordancia con los acentos temáticos propuestos en cada año curricular.

Incentivar al estudiante en el manejo de los diferentes modos operativos/reflexivos (exploración, manipulación selección, estructuración y formalización) en la etapa analítica propositiva del proceso de proyectación.

Temáticas conceptuales:

- . la dimensión social de la arquitectura.
- . los equipamientos y la construcción de ciudadanía.
- . la accesibilidad al territorio.
- . infraestructuras y equipamientos sociales.
- . lo urbano y la dimensión ambiental.
- . las periferias y el paisaje. Las centralidades locales.
- . el sistema y las lógicas edilicias.
- . redes y estrategias. Lo programático y lo espacial. Genérico/concreto.
- . la construcción de la imagen.
- . materialidad, poética e identidad.

TALLER COMERCI

ESTE SEMESTRE EN ESTE TALLER

Los trabajos del primer semestre del 2005 se inscriben dentro de las exploraciones que el taller lleva a cabo cada año sobre la arquitectura y su enseñanza. En el entendido de que vemos al taller como el lugar donde nos interrogamos sobre la arquitectura y los modos en que docentes y estudiantes investigamos su aprendizaje como un hacer conjunto en la construcción del proyecto.

Hemos focalizado nuestra atención en la gestión del proyecto como tema principal para todos los cursos, considerando sus modalidades y la profundización del tema según los cursos y los problemas planteados. Es así que dentro de estas consideraciones nos tomamos como escenario de los ejercicios el entorno de la costa ciudadana, puesto que el problema del borde costero ha sido desde el año 2004 el eje de nuestros ejercicios.

De este modo, el planteo de las problemáticas intenta aproximarse a los patrones y procedimientos que los arquitectos han formulado y formulan para desarrollar la tarea de encontrar o inventar las conformaciones materiales que sean capaces de responder al complejo de las diferentes demandas que se consideran en cada caso.

La intención de los cursos es que en su desarrollo los alumnos investiguen los instrumentos de pensamiento y producción que sean capaces de motorizar sus ideas, a la vez que les permitan acceder a la complejidad de las problemáticas en un proceso de aprendizaje que se materializa en un proyecto, el cual deja constancia en la singularidad de su trayecto como la memoria del conocimiento adquirido, pasible de ser enriquecido o puesto en cuestión en un proceso constante.

Este planteo básico se realiza en todos los cursos y a todos los niveles. Los ejercicios toman carácter diferente según el entorno de los problemas parciales desarrollados, en un procedimiento de considerar diferentes momentos intermedios, estados precarios del proyecto en el cual se asume un producto que es el ejercicio, un ensayo de posibilidades que tiene su valor principal en el aprendizaje y su manifestación en el proyecto arquitectónico como un hacer complejo, el cual concreta un modo de ver, un modo de construir.

TALLER DE BETOLAZA

MIRAR Y PROPONER CON ACTITUD CRÍTICA

El mundo de la globalización debe entenderse como el espacio de intercambio de enfoques subjetivos múltiples e interdependientes que, en la medida en que renuncian a buscar una validación universal, permitirán nuevas y más auténticas formas de solidaridad humana.

INVENTAR Y HACER

Más allá de los cambios que se suceden a diario, la práctica del diseño arquitectónico se alimenta de una doble vertiente: la creación artística y el oficio. La labor del arquitecto consiste en crear imágenes responsables que prefiguren el mundo del mañana a partir de las inquietudes del presente.

ENSEÑAR A SER AUTÉNTICO

"Ser auténtico es querer estar permanentemente alerta, estar disponible para las lecciones de la historia, trabajar para rectificar una cultura que está continuamente cuestionada en sus detalles y en sus fundamentos... es finalmente rehusarse a ser vehículo de la modelización cultural, rechazar copiar para crear, rechazar seguir para elegir su propio camino. Hay que trascender esos lugares falsos, sin alma, sin encanto, sin calor, sin calidad, por la convicción, la sinceridad, la voluntad y el amor a la vida." (Jean Nouvel, 1994)

TALLER NEIRO

En pos de la construcción paulatina en el alumno de una estructura metodológica - conceptual apropiada para la tarea proyectual en arquitectura y de la consolidación del dominio de la composición arquitectónica, ambas herramientas imprescindibles, aparecen algunos principios orientadores que se enumeran a continuación:

. Contemplación de la naturaleza ética de la composición arquitectónica: quién produce; qué es lo que produce; para quién lo produce; de qué medios dispone y cómo se los emplea. Esta cuestión supone para el alumno: una lectura de la realidad en términos de ecosistema y una primera toma de partido sobre los elementos a sustentar, a privilegiar. En tanto esta es una tarea de equipo plasmable en el programa, implica una reflexión colectiva que exige la obtención de un resultado original, no en el sentido de lo novedoso, sino en el aspecto de una nueva visión del origen temático, seria y sostenible, ajena a caprichos, estereotipos o modas.

. Conformación a partir de estructuradores topológicos, o aquellos aspectos esenciales de la composición que tienen que ver con el orden y organización de los espacios en consideración, referidos tanto a sus interrelaciones internas en pos de obtener una unidad discernible, como en su conexión con la escala superior.

. Uso del lenguaje entendido como un sistema de símbolos que sirve a la comunicación y que es para el estudiante - arquitecto el desafío de obtener una clara relación de formas y contenidos, de manera que el usuario pueda realizar una lectura fluida de los propósitos y aconteceres humanos en los espacios que se le ofrecen.

. La participación de lo tecnológico - constructivo bajo dos aspectos: el primero, la comprensión por parte del alumno de su presencia subyacente en todo pensamiento arquitectónico, o sea, la idea de sustentabilidad, y, el segundo, que dicha idea de sustentabilidad así como la consideración de infraestructuras básicas deben estar presentes desde el momento en que aparecen en el proceso los que hemos llamado "estructuradores topológicos".

TALLER PERDOMO

“El futuro me interesa porque es ahí donde voy a pasar el resto de mi vida” (O. Clarck)

Para construir el futuro primero hay que imaginarlo
Las 5 dimensiones del acto de proyectar:

1. la realidad: como interpretación intersubjetivamente compartida, nunca como algo externo y a priori.
2. la ilusión: realidad tan verdadera como la realidad científicamente comprobable.
3. la imaginación: como la capacidad de establecer relaciones insospechadas y señalar caminos para descubrir nuevos problemas. Que se pregunta no el ¿porqué? de las cosas sino que sueña con cosas que nunca existieron y se pregunta ¿por qué no?
4. la organización: como proceso de toma de decisiones. No hay un gesto genial y único. Noción de lo compuesto o ensamblaje como fusión de sistemas múltiples.
5. el orden en la complejidad: se abandona la aspiración de TOTALIDAD del objeto acabado, sustituyéndola por la de sistema complejo --de multiplicidad de dispositivos-- que muestra una identidad que puede entenderse como unidad, pero con diferenciación interna.

El resultado:

. una arquitectura donde el usuario es el intérprete de diversas informaciones que interactúan y cambian de importancia según los casos, o cohabitan en categorías entrelazadas, combinadas en un sentido abierto y plural, es decir: indeterminado.

. concepción asociada a los acontecimientos, es decir a la aproximación a la realidad no sólo desde lo formal sino desde la búsqueda de lo relacional y lo estratégico -en muchos casos, una arquitectura que tiene algo de provisional, de instalación, de apropiable y de efímera.

. una arquitectura que --comprometida con un futuro deseable y sustentable--, procura proponer sin imponer, jugando con los espacios, los materiales, las texturas, el diseño, la geometría, el color y la imaginación.

TALLER PINTOS

ARQUITECTURA QUE SE CONCIBE PARA UN DESTINO, PARA UN LUGAR Y PARA UN TIEMPO

Arquitectura para un destino, porque su razón de ser es albergar y estimular las actividades que en estas estructuras se desarrollan a lo largo de su extensa vida. Una arquitectura escenario antes que protagonista, ya que es el usuario quien la completa en su percepción, dejándose estimular por ella, pero dotándola de particulares contenidos.

Arquitectura para un lugar, porque no existe a nuestro modo de ver la obra autónoma. Cada intervención modifica inevitablemente el ámbito en que se realiza, completándolo provisoriamente y transformándose en parte integrante e inseparable de ese entorno. Arquitectura para un tiempo, porque no sólo los programas dan testimonio del mismo, sino que la propia arquitectura materializa la imagen que nos damos, y ubica nuestro pasaje en la construcción del entorno.

El taller es el ámbito en que el estudiante adquiere destreza en la práctica proyectual, desarrollando su capacidad compositiva, su pensamiento crítico, su sentido estético y el rigor metodológico que regula el proceso creativo. Es, entonces, de vital importancia preservar y alentar la libertad de elección en el campo de las propuestas organizativas, espaciales y formales, de modo de asegurar el protagonismo del estudiante, respetando y estimulando su particular sensibilidad. Pero tal libertad solo es concebible si se desarrolla enmarcada por una postura responsable en lo doctrinario y rigurosa en la persecución de altos niveles de coherencia la exigencia de consistencia de los proyectos comporta un conocimiento que trascienda la simple observación superficial, reclamando un análisis detenido de las relaciones entre la propuesta de uso, la estructura espacial y la particular manera en que la forma se organiza (en el ámbito de su propia e intransferible legalidad) como respuesta y estímulo a las necesidades programáticas.

TALLER RIDAO

TALLER / LUGAR PARA NUEVOS OFICIOS
LABORATORIO PARA LA INNOVACION

El Taller discurre hoy entre la construcción del concepto del Oficio, y su potencial como Laboratorio generador del conocimiento y la innovación.

La peripecia de nuestra disciplina implicada en una contemporaneidad de paradigmas cambiantes, exige abandonar las visiones de la enseñanza de Taller como un lugar donde sólo se aprendería la “buena composición” .

La centralidad del Taller en la currícula se reconquista a partir de promover la investigación proyectual sobre hipótesis abiertas y desalentar la repetición de lugares comunes, aun cuando vistan los efímeros ropajes del éxito profesional o editorial.

Assumir el presente supone poner en duda nuestras viejas respuestas e ingresar desprejuiciadamente en la comprensión de fenómenos sociales y territoriales que se desarrollan con velocidad inusitada y carácter irreversible y que modifican la identidad disciplinar. Significa adoptar una posición pragmática en esa realidad y apropiarse con creatividad de sus oportunidades, en procura de un aporte disciplinar concurrente con las transformaciones favorables hacia una sociedad mejor.

Implica construir las didácticas desde un enfoque que privilegie el desarrollo de capacidades para la innovación.

Nuevas preguntas para nuevos requerimientos. Nuevas figuras a nuevos imaginarios. Acuerdos y Debates, en el tránsito de este camino construyen hoy nuestro pensamiento colectivo. El Taller Ridao se imagina como una especie de “pentagrama base”, que asegura mantener la reflexión propositiva de sus integrantes dentro de márgenes inteligibles, alentando en su vida cotidiana el desarrollo del pensamiento autónomo.

En eso estamos.

TALLER SCHELOTTO

DESPUÉS DE LA CRISIS ¿QUÉ?
INSTRUCCIONES PARA LA FUGA HACIA DELANTE II

Respuestas proyectuales para un escenario de cambios

El año 2004 nos propusimos como Taller atravesar toda la propuesta docente con un hilo temático: alternativas sociales, culturales y económicas para superar la crisis, la fragmentación social y territorial y la exclusión social. Temas y preocupaciones del Uruguay que al mismo tiempo son parte de la mutación sociocultural mundial.

En 2005 la sociedad uruguaya enfrenta nuevos desafíos, en el escenario del cambio: encarar y superar la emergencia social; comenzar a transitar un camino de crecimiento y desarrollo económico con equidad; definir un proyecto nacional en un contexto de internacionalización e integración regional: participar de los cambios sociales y culturales.

Todos ellos son prioritarios, si bien algunos revisten mayor urgencia. Ello ocurre en un contexto favorable al cambio y la innovación, con una expectativa positiva de parte de todos los actores. La formación universitaria y en particular la arquitectura requieren de proyectos que permitan el aprendizaje de herramientas, la discusión de conceptos y la puesta a prueba de abordajes teóricos e instrumentales. Enmarcado en un ambiente de responsabilidad universitaria, atenta a las demandas y requerimientos sociales.

En consecuencia, en 2005 el Taller se ha propuesto, al igual que en 2004, investigar en respuestas proyectuales para un contexto signado por la incertidumbre y la innovación. Los temas: articulación transescalar de las intervenciones territoriales, nuevas alternativas para áreas urbanas consolidadas, estructuración de las periferias urbanas, el habitar contemporáneo, espacios para la cultura y la integración social. Nuestra producción en el primer semestre es el resultado representativo del Taller, entendido como colectivo de estudiantes y docentes.

TALLER SCHEPS

Es un proyecto académico compartido. Un esfuerzo conjunto por entender la disciplina y su circunstancia. Como organismo deberá demostrarse vigente, adaptativo y necesario, creativo, cohesionado, activo y estimulante; creciendo y regenerándose -vivo, en fin-, para justificar su existencia. Deberá saberse y sentirse construido desde el rol de cada uno de sus miembros, para ser reconocido como un colectivo que se autodefine, responsable de la continuidad de los procesos, desde la historia y sus versiones, hacia ramas consistentes, imprevisibles, del futuro.

El Taller como espacio cultural (desde su especificidad, su formato y múltiples pluralidades) permite trabajar el conocimiento significativo en cuestiones cuyos límites resultan difíciles de establecer (¿cuánto y cuándo sabe un arquitecto, si su saber es un potencial latente?); y nos permite construir entornos estimulantes, sinérgicos donde interactúen los colectivos y la introspección, en libertad y con rigor, interrogando y forzando los límites de la Disciplina. Es un objetivo impulsar un mensaje de ética y compromiso con la Arquitectura desde una orientación explícita y firme conceptualmente, pero no impositiva sino respetuosa -y atenta- a la crítica.

No hay completitud en el conocimiento proyectual. No existe un corpus definitivo de contenidos a internalizar sino que se progresa en el manejo de la complejidad. Sitio, tema y escala han sido los más frecuentes reguladores de esta complejidad, que deberán administrarse complementariamente con sus nuevas caras -vg. indeterminación, gestión, entorno productivo, oportunidad, estrategia, tecnología-.

Aspectos del pensamiento arquitectónico, operados desde el taller: el pensamiento estratégico, escalas imbricadas, la ideación como creación y reconocimiento, la interacción del mundo externo y el interno, articulados por la "mirada creativa", apoyada en la sensibilidad y pautada por la razón.

El Taller sintetiza el conjunto de conocimientos que imparten las restantes asignaturas. Pero la síntesis que el Taller ejerce no debe escapar a sus propios objetivos y contenidos. El Taller no emula un proceso de proyecto real. Si bien pueden -y deben- ser leídos como Arquitectura, sus productos no son proyectos en estricto sentido, sino el resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje, y han de considerarse en relación con estos procesos, sus contenidos, objetivos y didácticas. En el medio, justo en el medio, entre los productos y los procesos, en lo que cada estudiante y cada docente ha recogido está el verdadero resultado del trabajo del Taller.

TALLER SPRECHMANN

LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO NUEVO PARA LA ARQUITECTURA

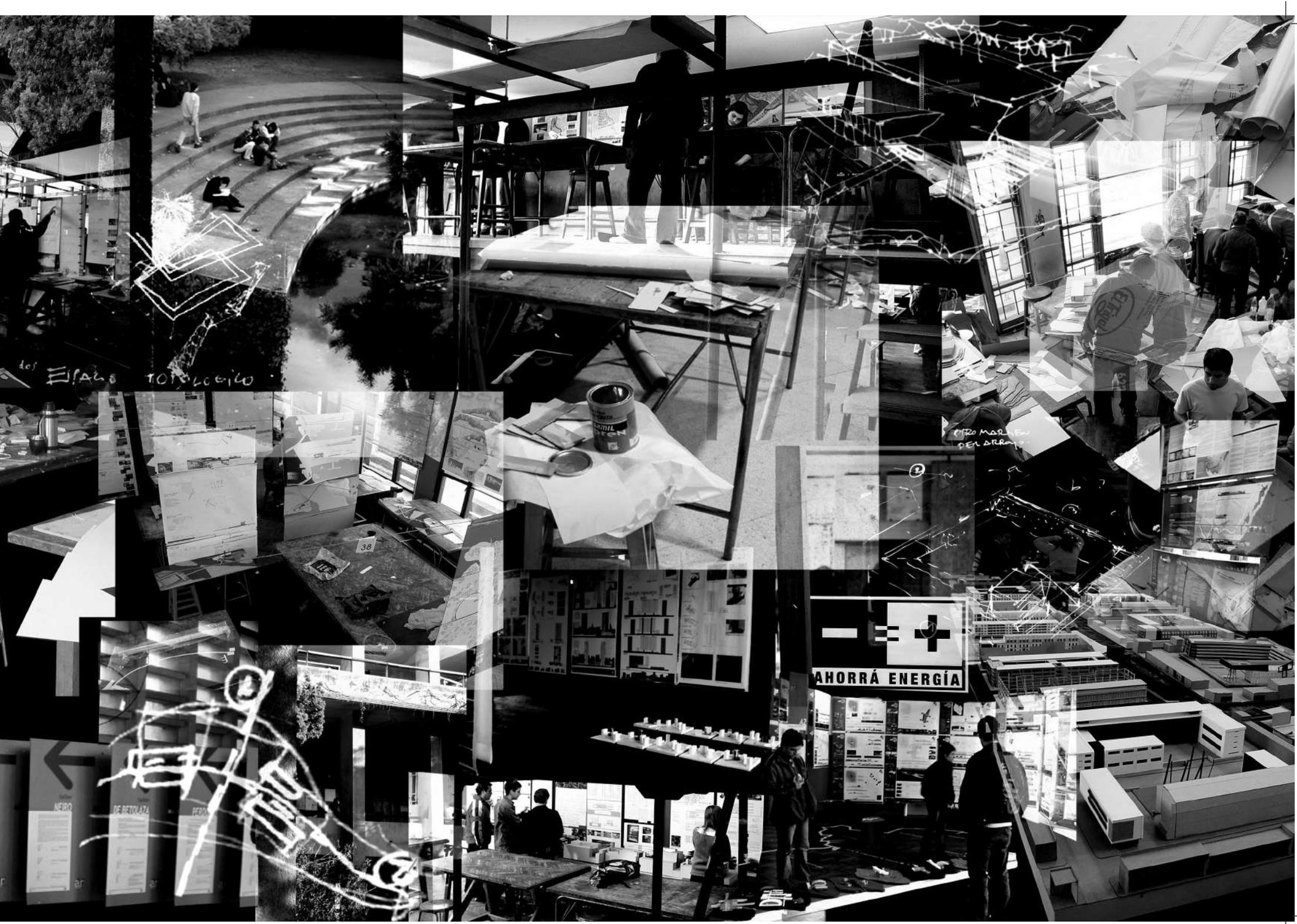
La arquitectura en tanto disciplina técnica y artística se construye desde su producción material (objetos edilicios) y cultural (pensamientos, percepciones, relatos, teorías, actitudes).

El Taller intenta desde el espacio académico construir un pensamiento a la vez técnico y artístico indistintamente estimulado por la producción y por la cultura. Un espacio vital, viable y vigoroso para la arquitectura aquí-hoy, que no niegue ni la producción más pragmática resultante de la lógica del mercado ni la intelectualización más radical emergente de los corpus teóricos contemporáneos.

Fundamos nuestro pensamiento en similares soportes que algunas manifestaciones culturales jóvenes locales como el rock, el cine, la publicidad, las artes plásticas en general. Nos planteamos ahondar en sus búsquedas estéticas y éticas como posibles constructoras de una nueva "actitud generacional" inexorablemente llamada a construir el Uruguay de este otro nuestro siglo.

Es que tenemos la convicción que sólo así construiremos una nueva "cabeza" para este arquitecto futuro que logre interactuar más positivamente con los cambiantes estímulos exteriores.





dos ELABO TOPOLOGICO

OFFICINA MAR EN PEN ARRAN

AHORRÁ ENERGÍA

←
NIERO
DE BETOLAZA
PEZCO

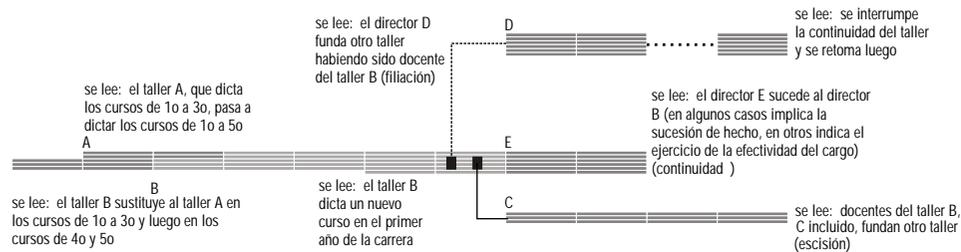


Genealogía

Genealogía

El árbol genealógico constituye una forma intencionada de desplegar la información. Las bandas horizontales representan la evolución cronológica de cada uno de los talleres y el espesor de las bandas remite a la cantidad de cursos involucrados. Esta disposición hace evidente las permanencias, las interrupciones y las simultaneidades (generaciones), así como las repercusiones que las contingencias académicas (planes de estudio) o incluso políticas (intervención) producen en la estructura de talleres.

En segundo lugar aventura una hipótesis de vínculos entre los talleres, identificando tres grupos de "parentescos": **la sucesión, la filiación y la escisión**. El primero lo constituyen los grandes ejes sucesorios, por ejemplo, el conformado por Isern/Herrán/Yim/De Betolaza; y en ellas el pasaje de una titularidad a la siguiente coincide con la asunción de hecho, en algunos casos, y con la consagración legal del cargo en otros. Las segundas indican un ejercicio de la docencia por parte del director previamente en otro taller; por ejemplo el caso de M. Payssé respecto a J. Vilamajó (línea punteada), mientras las últimas suponen un quiebre de la estructura de un taller en dos vertientes, por ejemplo el caso de Otero respecto a Sprechmann (línea continua).



PEGAR ACÁ GENEALOGÍA



COMENTARIOS Y CORRECCIONES

Los comentarios y correcciones que despierte en el lector esta publicación serán bienvenidos e incorporados en próximas ediciones

apolo@abcvo.com.uy
deapa@farq.edu.uy

Juan Apolo / DEAPA / Facultad de Arquitectura
Br. Artigas 1031 / CP 11200
Montevideo
Uruguay

Fuentes

BIBLIOGRAFÍA POR TALLER

TALLER	TEXTO	FUENTE
ALTAMIRANO	Precisiones sobre un taller de arquitectura	<i>Revista de la Facultad de Arquitectura nº 2, 1960</i>
BASCOU	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
BAYARDO	Reflexiones Hacia una autodidáctica dirigida	<i>Ed CEDA, Montevideo, 1966</i> <i>Montevideo, 1990</i>
BUQUET	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
CARRE	Conferencia inaugural de los cursos de 1918	<i>ARQUITECTURA nº 24 tomo IV pág 18, 1918</i>
CASAL ROCCO	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
CHOCCA	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
CRAVOTTO	La iniciación en la composición arquitectónica	<i>Revista de Facultad de Arquitectura nº 4, 1963</i>
DUFAU	La enseñanza de la arquitectura	<i>Revista de Facultad de Arquitectura nº 5, 1964</i>
FOLCO	Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4	<i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i>
HAREAU	Un taller de arquitectura Talleres: hacia la reestructura de la Facultad.	<i>Revista de Facultad de Arquitectura nº 6, 1965</i> <i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i>
HERRAN	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Encuesta a directores de taller	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
ISERN	Taller Isern	<i>Revista de Facultad de Arquitectura nº 7, 1966</i>
LATCHINIAN	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i>
LOPEZ PERDOMO	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
MOLAS	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Encuesta a directores de la taller	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Revista TRAZO nº 6-7, 1982</i>
OTERO	P D T	-
PARODI	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i>

TALLER	TEXTO	FUENTE
PAYSSE	Una forma de enseñar arquitectura ¿Dónde estamos en arquitectura?	<i>Anales de la Facultad de Arquitectura nº 8 pág. 66, 1945</i> <i>Montevideo, 1968</i>
PERAZZO	Encuesta a directores de taller	<i>Trazo nº 6-7, 1982</i>
PETIT	Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3	<i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i>
REVERDITO	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4 -----	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i> <i>Revista de la Facultad de Arquitectura nº ---, 1971</i>
SCHELOTTO	Propuesta de Ordenamiento Territorial de la microorregión La Paloma/La Pedrera	<i>Universidad de la República, Probidés, Montevideo, 2001</i>
SERRALTA	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. El Unitor	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Ediciones Trilce, FCU, Montevideo, 1995</i>
SOMMER	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad.	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i>
SPRECHMANN	Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4 Presentación El eterno retorno del espíritu nuevo 1994: Experimentación y espíritu nuevo Sobre el futuro de los talleres de	<i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i> <i>Revista DOMINO nº 1, 1994</i>
SURRACO	Orientaciones para la enseñanza	<i>Tesis para llamado a Profesor Titular, 1929. Legajo personal Archivo de Facultad</i>
VANINI	Talleres: hacia la reestructura de la Facultad. Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4	<i>Revista TRAZO nº 15, 1985</i> <i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i>
VIGOROUX	La arquitectura y nuestro tiempo	<i>Revista CEDA nº 9 pág 20, 1938</i>
YIM	Los talleres responden con proyectos. Anteproyecto 3 Anteproyecto 4	<i>Revista TRAZO nº 24, 1992</i> <i>Revista TRAZO nº 25, 1993</i>

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Revista Arquitectura (desde 1914)
Revista de la Facultad de Arquitectura (1952-1973)
Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura (1932 a 1953)
Anales de la Facultad de Arquitectura (1938 a 1952)
Revista Trazo (desde 1981)
Plan de Estudios 1952. Facultad de Arquitectura, Montevideo, 1979
Revista Dominó, Taller Sprechmann. Montevideo, 1994
No Place, Taller Sprechmann. Montevideo, Montevideo, 2003
Explora, Taller Sprechmann. Editora Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2003
Arquitectura en Uruguay (1980-1990). Publicación del Grupo de Viaje G 84. Montevideo, 1991
Mariano Arana, Lorenzo Garabelli: Arquitectura renovadora en Montevideo 1915-1940. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1991
Nelson Bayardo: Reflexiones. Editorial CEDA, Montevideo, 1966
Nelson Bayardo: Hacia una autodidáctica dirigida. Montevideo, 1990
Mario Payssé Reyes: ¿Dónde estamos en arquitectura?. Montevideo, 1968
Monografías ELARQA N° 2: Mauricio Cravotto. Editorial Dos Puntos, Montevideo, 1995
Revista ELARQA N° 32, 35 y 43. Editorial Dos Puntos. Montevideo, 1999, 2000, 2002
Guías ELARQA de Arquitectura, tomos 1 a 7. Editorial Dos Puntos, Montevideo, 1991 en adelante
Diez: una década de arquitectura universitaria. Publicación de la Dirección General de Arquitectura, Universidad de la República. Montevideo, 1997
Arquitecturas sin título. Publicación del Grupo de Viaje G 89. Montevideo, 1996
Arquitectos jóvenes en Uruguay (1986-1991). Publicación del Grupo de viaje G 85. Montevideo, 1992
Propuesta de Ordenamiento Territorial, Microrregión La Paloma/La Pedrera. Taller Schelotto, Montevideo, 2001
¿Qué historia? Publicación del Grupo de Viaje G 86. Montevideo, 1993
Angela Perdómo, Raúl Velázquez: Método didáctico y evaluación de resultados en una enseñanza masificada, Facultad de Arquitectura, Montevideo, 1993

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Carlos Altezor, Hugo Barachini: Historia urbanística y edilicia de Montevideo. Montevideo, 1971
Sarah Bollo: Literatura uruguaya (1807-1975). Montevideo, 1977
Gabriel Peluffo: Historia de la Pintura Uruguaya. Montevideo, 1999
Keneth Frampton: Historia crítica de la arquitectura moderna. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1981
Josep María Montaner: Después del Movimiento Moderno. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1993
Bauhaus. Publicación del Instituto de Relaciones Culturales con el Exterior. Stuttgart, 1976
Spiro Kostof: El arquitecto, historia de una profesión, Madrid, 1977

TESTIMONIOS

Testimonios para el rescate y la sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto, UAP (unidad de apoyo pedagógico), Facultad de Arquitectura, 1999

Entrevistas realizadas por los autores:
Jorge Schinca, Perla Estable, San Carlos Latchinian, Conrado Petit, Hugo Gilmet, Jorge Galíndez, Carlos Acuña, Luis García Pardo, Thomas Sprechmann, Francisco Nogueira, Eduardo Folco

ARCHIVO

Archivo de Facultad de Arquitectura
Archivo de Bedelia
Archivo del Consejo de Facultad
Archivo del Instituto de Historia de la Arquitectura

CREDITOS FOTOGRÁFICOS

Las fotografías provienen, en todos los casos, de las fuentes bibliográficas citadas o del equipo de investigación, excepto en los casos en que se especifica.

Agradecimientos

Al Decano, Salvador Schelotto, por haber alentado la publicación del trabajo.

A los Asistentes académicos.

A los Directores y encargados de los talleres existentes durante el período de la investigación:

Daniel Christoff, Francesco Comerci, Marcelo Danza, Alberto De Betolaza, Eduardo Folco, José E. Neiro, Marcelo Payssé, Angela Perdomo, Conrado Pintos, Andrés Rídao, Teresa Rodríguez, Gustavo Scheps, Thomas Sprechmann.

A los entrevistados:

Luis García Pardo, Pèrla Estable, San Carlos Latchinian, Jorge Schinca, Francisco Nogueira, Carlos Acuña, Hugo Gilmet, Jorge Galíndez.

A las Secciones de Facultad: Sección Personal, Sección Consejo, Sección Bedelía, Sección Biblioteca.

A las Unidades de apoyo: Unidad de Apoyo Pedagógico, por brindarnos acceso al material generado en las Jornadas Testimonios para el rescate y sistematización de la experiencia nacional en la enseñanza del proyecto.

Al Instituto de Historia de la Arquitectura, al Servicio de Medios Audiovisuales, al Instituto de Diseño

A la librería del CEDA

A la biblioteca de la Sociedad de Arquitectos del Uruguay.

Los autores agradecen a las empresas que patrocinando y auspiciando la iniciativa, permitieron acceder a los recursos que la concretaron.

GERDAU LAISA

Estudio Gómez Platero, Darko Lighting, Stiller, Atijas-Weiss

Patrocina:



Colaboran:

Estudio **GómezPlatero**

Arquitectos



