

EQUIPO EDITOR

► ENGLISH VERSION pág. 176

# APRENDIZAJES

## Construcción, ambientes y extranjería

**Pablo Kelbauskas** (Montevideo, 1973). Arquitecto desde 2017 (Udelar). Profesor adjunto de Proyecto del Taller Berio (FADU-Udelar). Asistente académico de FADU, área Enseñanza, entre 2011 y 2017. Se dedica al ejercicio y la docencia del proyecto.

**Lucía Bogliaccini Faget** (Montevideo, 1978). Arquitecta desde 2008 (Udelar). Realizó el viaje de arquitectura en 2003 como estudiante y en 2012 como docente. Profesora adjunta de la cátedra de Anteproyectos del Taller Apolo (FADU-Udelar). Trabaja desde 1999 en arquitectura en los estudios Sprechmann-Danza-Tuset, Estudiocinco Arquitectos y Difuso Arquitectura.

**Gastón Ibarburu** (Montevideo, 1988). Estudiante de arquitectura (Udelar). Docente asistente en Cátedra de Matemática. Docente ayudante de proyecto del Taller Apolo (FADU-Udelar). Colaborador y asistente académico (decanato FADU), área Enseñanza, evaluación institucional y acreditación, gestión edilicia y diseño curricular, entre 2011 y 2017. Redactor del informe de gestión FADU 2009-2017. Exclaustrista y consejero estudiantil.

**Joaquín Russo** (Montevideo, 1987). Arquitecto desde 2016 (Udelar). Maestrando en Historia de la Arquitectura por la Universidad Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Estambul. Colaborador honorario del Taller Perdomo (FADU-Udelar) en 2012 y 2017. Docente asistente y ayudante en el Servicio de Enseñanza de Grado (FADU-Udelar). Colaborador académico (decanato FADU) en 2017, área gestión edilicia. Exclaustrista estudiantil.

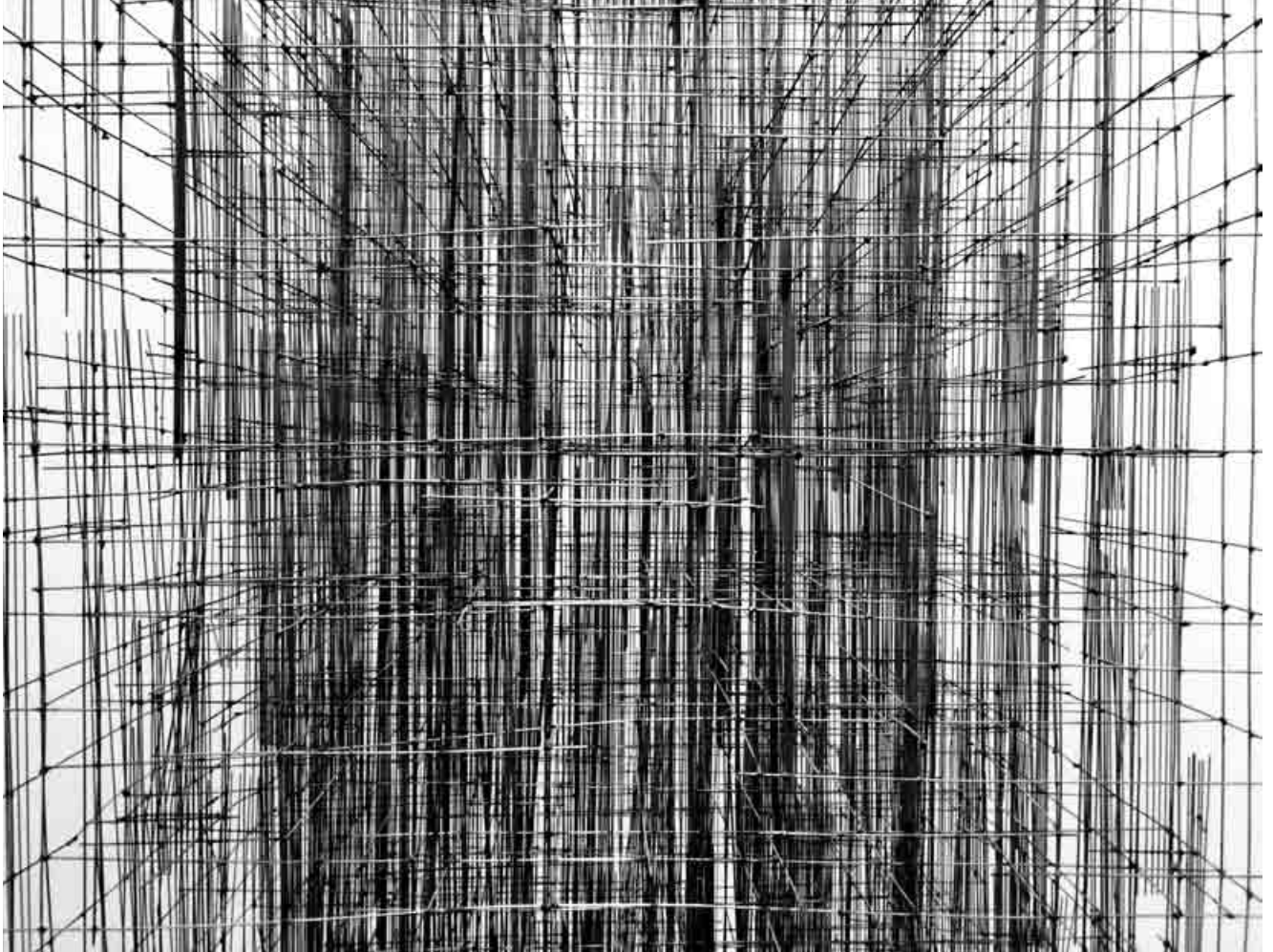


Fig. 1. León Ferrari, *Opus 113*, 1980, escultura, Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.

*Education is an admirable thing. But it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught.*

Oscar Wilde

### ENSEÑAR... ¿O APRENDER?

La convocatoria a la presentación de propuestas para el rol de editor de contenidos del campo temático de la *R16* se hizo sobre el tema de la enseñanza en la FADU. El vocablo que finalmente identifica a la presente edición es «aprendizajes». Podría tratarse de un malentendido, pero intenta ser una provocación.

Quizá por simple hábito —por haber escuchado tantas veces la expresión enseñanza-aprendizaje, así, con ambas palabras condenadas al encadenamiento—, o quizá por razones más profundas, asumimos que aquello que se aprende es lo que se enseña y aquello que se enseña es lo que se aprende, de manera relativamente lineal. El campo temático de la *R16* intenta bucear en los alrededores de este supuesto tranquilizador que se propone poner en cuestión, al mismo tiempo que se propone desviar el foco del singular acto de enseñar a los plurales actos de aprender. Para ello apelaremos a tres conceptos útiles que oficiarán de orientadores en la búsqueda y que se pretende que den sentido a la selección de artículos.

## 1 CONSTRUCCIÓN

Hasta no hace mucho tiempo, en algún taller de la Facultad una frase comandaba su sala docente: «La arquitectura no se enseña, se aprende». La imagen jerárquica no es exagerada: el postulado se desplegaba a lo largo de una viga del cerramiento superior, con letra clara y tamaño acorde a una lectura lejana. No era una frase más. Comandaba.

De igual manera que el título de este número de la revista —o que la frase de Wilde que abre este editorial—, podría tratarse de un malentendido: una falsa oposición entre términos que, por no ser coincidentes, se vuelven antagónicos y/o excluyentes tan sólo por esfuerzo retórico; en el caso concreto, quizá un burdo intento más de compensar cierto complejo de inferioridad de las disciplinas proyectuales, convirtiéndolas en algo casi mágico o, al menos, especial.

Pero es grato creer que se trataba tan sólo de una provocación útil. De hecho, a los docentes que forjaban allí sus primeras armas los instalaba en medio de una contradicción: eran testigos directos tanto del esfuerzo de veteranos antecesores en enseñar algo (¡que no se enseñaba!) como del que hacían (¡incontrastablemente!) jóvenes estudiantes en aprenderlo.

Esta tensión entre teoría y práctica era, de alguna manera, fermental: obligaba a reflexionar sobre lo que allí sucedía. Y entender, después de un tiempo nunca breve, la falsedad del postulado resultaba más formativo que escuchar la verdad ya revelada: el sujeto del aprendizaje —en este caso algún novel docente— era quien construía el conocimiento.

Esta metáfora —la de la construcción—, a la que la pedagogía apela con tanta insistencia, debería llamarnos la atención a nosotros —arquitectos y diseñadores—, constructores por definición. De ahí que la idea de los aprendizajes como construcción —¿o será que hablamos de enseñanza?— vertebró la selección de este campo temático.

Es evidente que esto implica una concepción que no es cualquiera, ni mucho menos inocen-

te. Pero más que una toma de partido en un debate de un campo disciplinar relativamente ajeno —el de la educación en general— para incursionar luego en el de la enseñanza de la arquitectura y el diseño, se propone el camino inverso: afirmarnos primero en nuestras propias herramientas y luego salir a las «inclemencias de la intemperie».

La metáfora de la construcción está lejos de ser la única que el conspicuo mundo de la teoría educativa toma prestada del prosaico mundo de los oficios. Recurre también a él incluso para explicar el rol del docente y sus prácticas, como la idea del andamio, esa modesta estructura provisoria que, sin embargo, permite alcanzar lo inalcanzable. Pero, sobre todo, si algo fascina a los educadores es la idea del taller. Ese espacio donde se produce y, mediante el propio acto de hacer, se aprende.

Hay suficientes indicios, entonces, para alimentar una sospecha: algo de lo que hacemos y nos diferencia merece ser visto con atención. No para alimentar la comodidad de la autocomplacencia sino para, afirmando el punto de apoyo, saltar más lejos.

La selección de artículos de este campo temático en la *R16* pretende, modestamente, permitir trepar a aquellos dispuestos al vértigo de lo que está siempre en discusión. Oficiar del mismo modo que el discutible postulado en el dintel: alentar intuiciones quizá indemostrables pero eventualmente útiles como provocación.

## 2 AMBIENTES

Cercana y vinculada a esta idea de los aprendizajes como construcción, yace la idea de los ambientes en que estos se desarrollan y, en particular, la pregunta de qué los vuelve más o menos propicios para que dichos procesos se potencien.

La denostada pero potente idea del juego, implícita en la simulación de los actos de proyectar y el despliegue literal en el espacio de construcciones físicas (modelos, prototipos), ca-



Fig. 2. Cena de despedida del edificio viejo de la Facultad de Arquitectura, 1947. FOTO: S/D DE AUTOR

racteriza y diferencia a las escuelas de arquitectura y diseño de cualquier otro tipo de espacio educativo. Esto es algo más que un folclorismo particularmente fotogénico. Vuelve evidente que no se trata sólo de la relación entre docente y estudiante: hay —al menos— un tercer componente que media en sus vínculos y que, en el mejor de los casos, propicia los aprendizajes. ¿O se trata de un actor más?

Pero el ambiente no refiere únicamente a lo que se traduce en aspectos físicos. Comprende también a las exposiciones que suceden en la Facultad o fuera de ella, los viajes que hacen sus estudiantes y docentes y los de quienes nos visitan, incluye los libros, canciones y películas, los avatares políticos del país y las peripecias económicas que rodean todo ello. Los encuentros latinoamericanos de estudiantes de arquitectura (ELEA), las actividades gremiales, las

celebraciones y esta misma revista, por tanto, son parte también de los procesos de enseñar y aprender en la Facultad, ya que definen un ambiente particular, con sus propias señas.

Las prácticas educativas, vistas así, resultan algo más amplio y complejo que una presunta aplicación lineal de los documentos curriculares (programas, planes de estudio) que (se supone) las guían. Son el producto de la interacción dinámica entre las definiciones de dichos documentos y múltiples variables, muchas veces más determinantes: los docentes y su formación, las condiciones locativas y de infraestructura, la formación previa de los estudiantes o las características del medio cultural en que la enseñanza se desarrolla.

Y si de generación de ambientes se trata tenemos, en tanto arquitectos y diseñadores, algo que decir. Sabemos diferenciar lo

simplemente útil de lo útil y bello. Es más, compartimos las fórmulas para —trabajosamente— conquistar ambas cualidades simultáneamente. Nuestras prácticas, plagadas de vicios y automatismos rituales, dejan entrever, también, que ese difuso saber disciplinar particular derrama en la actividad docente: no sólo permiten aprender lo que se proponen enseñar, sino que estimulan también procesos formativos paralelos no planificados.

### 3 EXTRANJERÍA

En tercer lugar, apelamos a la idea de extranjería, de forma tanto literal como metafórica, para referirnos a la condición de algunos fenómenos en principio ajenos pero que, por diversas razones, se vuelven relevantes y significativos para nuestras prácticas educativas.

Si entendemos que los procesos de cambio en las prácticas educativas son en general provocados por un cambio en las condiciones externas a las instituciones educativas, las cuales resultan por definición fuertemente inerciales y autorreferenciadas (esto constituye tanto su capital como su lastre), todo proceso de identificación de fenómenos emergentes en las prácticas educativas observa con detenimiento los movimientos en sus fronteras.

Los antecedentes históricos sobre el impacto de fenómenos literalmente foráneos en la Facultad pueden rastrearse profundamente hasta sus propios orígenes, cuando el modelo de la escuela de *Beaux Arts* de París dominaba el imaginario disciplinar y constituía la referencia en cuanto a la formación de arquitectos. Se importaron así métodos (esquicios, concursos, gran premio) e incluso un egresado de dicha escuela para dirigir las enseñanzas del proyecto de arquitectura en el país.

De forma más elíptica, la experiencia de la extranjería está implícita también en la extra, multi e interdisciplina, así como en los saberes que no son de carácter estrictamente disciplinar

pero que constituyen —paradójicamente— una parte medular de nuestras formaciones de grado. Solemos coincidir en que la Universidad no debiera brindar sólo una formación profesional, sino también formación de ciudadanos; que no sólo precisamos expertos, sino agentes capaces de interactuar con el medio. Pero, ¿cómo y dónde se produce este aprendizaje?, ¿quién y cómo lo evalúa?

La integración del Centro de Diseño Industrial (CDI) a la Facultad y la diversificación de las carreras de grado que se ha desarrollado en los últimos diez años han implicado la mayor incorporación de docentes y estudiantes de toda la historia de la Facultad: un verdadero proceso «migratorio» del que quizá no somos del todo conscientes. Se incorporaron más de 300 docentes, y el ingreso anual de estudiantes se duplicó en pocos años. Los orígenes de los nuevos integrantes de la fadu, por otra parte, son extraordinariamente diversos. Por primera vez en décadas, nuestros estudiantes no provienen únicamente del bachillerato de arquitectura. La mayoría de los nuevos docentes son formados en otras instituciones y en áreas disciplinares que no son la arquitectura. En la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) la mayoría cuenta con formación y experiencia docente previa en el CDI, cuyo origen se remonta a una larga experiencia de colaboración con Italia. En la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV) se incorporan diseñadores gráficos y docentes con formación en ciencias sociales o comunicación, y del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), ya que la carrera es un proyecto compartido con dicha escuela. En la Licenciatura en Diseño de Paisaje (LDP) conviven arquitectos con ingenieros agrónomos. En la Licenciatura en Diseño Integrado se incorporan ingenieros de diversas ramas. En algunas de las nuevas carreras aparece una proporción significativa de docentes con formación en universidades privadas. Algunos docentes son —literalmente— extranjeros. Llegan todos,



**Figs. 3.** Dorothea Tanning, *Self-Portrait*, 1944. SFMOMA

como es obvio, con sus propias tradiciones institucionales a cuestas, lo que incluye sus prácticas educativas. ¿Podría ocurrir todo esto sin la aparición de nuevas prácticas o la mutación de las existentes?

Por último, la idea de extranjería alude de forma indirecta, también, a una condición de género, ya que las mujeres se comportan, a juzgar por los lugares que ocupan en la FADU, como el contingente de «inmigrantes» más numeroso: son mayoría en el ingreso a las carreras y desempeñan, sin embargo, los roles menos calificados en la docencia. ¿Qué sucede en nuestras prácticas educativas para afirmar esa realidad o contestarla? ¿Cuánto pesan —por ejemplo— los relatos historiográficos llenos de héroes, siempre hombres?

Una vez hecho este incompleto repaso, ¿quién se atreve a decir que su vecino es extranjero?

#### **ACEPTE LAS CONDICIONES Y PULSE ENTER**

Aclarar lo que este campo temático pretende ser no es suficiente. Aclaremos también aquello que no pretende ser.

No es este un foro encumbrado de especialistas en educación, por más que apelamos a algunos de ellos. Quienes escriben conocen —todos ellos— el campo de batalla. Han sabido seguir planes y programas, y seguramente se han encontrado también, alguna vez, desnudos de toda táctica y estrategia en pleno frente.

No es este un decálogo de recomendaciones o un manual de buenas prácticas, por más que aparecen aquí registradas, también, algunas de ellas. Quizá la sospecha de que la perspectiva ha de cambiar obliga a lo provisorio. Quizá el

«péndulo» de las afirmaciones definitivas ha ido y venido tantas veces como para haber hecho mella.

No es este un mapa de la actualidad de la enseñanza en la Facultad, por más que las voces múltiples que aquí resuenan definen de alguna manera cierto campo y no otro. Aquí los diferentes registros se encuentran, se mezclan, confluyen a veces, se interpelan entre sí otras tantas. Es este apenas un intento de captar los ricos matices sonoros del encuentro, desde la convicción de que para mejorar debemos discutirlos.

Evidentemente podrán señalarse ausencias notables: la articulación de la investigación y la enseñanza, los procesos de evaluación de los aprendizajes y del desempeño de los docentes, sus condiciones de trabajo, los recorridos previos de los estudiantes... ¿Es que acaso algo en la Facultad no está relacionado con la enseñanza? Esta agobiante constatación resulta, sin embargo, tremendamente reparadora: el mapa es imposible.

Apenas nos queda salir de viaje con cierto rumbo. Registrar puntos notables. Instalar pequeñas señales para reconocer el camino andado; ambientes donde nos reconocemos a gusto. Levantar modestas construcciones provisionarias que nos permitan alcanzar, eventualmente, lo inalcanzable.

## CONTENIDOS

Con las tres ideas desarrolladas previamente como orientación —construcción, ambientes y extranjería—, el equipo editor del campo temático cursó las invitaciones a los diferentes autores, en general bajo la forma de solicitud de artículos sobre una temática que el equipo propuso y sobre la que cada autor desarrolló luego el enfoque que entendió oportuno.

El artículo «extranjero» que abre el campo temático, *Facultad*, a cargo de Marta Pelegrín, gira en torno a las relaciones entre la enseñanza de la arquitectura y el ejercicio de la profesión.

En *El péndulo proyectual* Jorge Nudelman pone en cuestión la centralidad-hegemonía del proyecto.

Gonzalo Bustillo, en *Políticas de competencia y cooperación*, aborda la forma organizativa de los talleres de proyecto, en particular el sistema de libre inscripción, y algunas de sus implicancias pedagógicas.

En *La cafetera, el inodoro y la torre*, Gustavo Scheps desarrolla la idea de la enseñanza del proyecto y su vínculo con la cuestión escalar y de definición del campo epistémico de las disciplinas de la arquitectura y el diseño.

En *Invisibles*, Gabriela Detomasi y Constance Zurmendi se proponen hacer evidentes aspectos de la Facultad que sólo una perspectiva de género puede quitar del cono de sombra.

Omar Gil se detiene en la experiencia de la Cátedra de Matemática como espacio de experimentación de estrategias, en *Metamorfosis de un curso en un espacio de aprendizaje*.

Natalia Mallada y Lorena Patiño, en *Un camino a recorrer*, indagan en lo que articula y diferencia la enseñanza de grado y de posgrado en la Facultad.

*Repensando el futuro de la educación superior: ¿qué desafíos podemos esperar?* es un artículo de Cristóbal Cobo, en el que las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relaciones que estas suponen aparecen como problema y oportunidad.

Dos entrevistas, una mantenida de manera presencial con Gonzalo Frasca, en torno a las relaciones entre juego y educación (*Enseñanzas del juego*), y otra realizada bajo la forma de cuestionario cerrado a Carolina Poradosú (*Las prácticas de extensión de la carrera de diseño industrial*) en su calidad de nueva directora de la EUCD, sobre las relaciones entre la enseñanza del diseño industrial y el mundo productivo, permiten al equipo editor inquirir acerca de temas específicos.

Jorge Gambini se cuestiona, en *Una vocación tecnológica*, el rol de las herramientas técnicas en los procesos de concepción de la



Fig. 4.  
FOTO: ANDREA SELLANES

arquitectura, e incluso en cómo se entiende a sí misma la disciplina.

Franca Rosi, primera directora del Centro de Diseño Industrial, fue invitada a hacer un *racconto* de los vínculos entre el mundo productivo y la enseñanza del diseño industrial, y sus resonancias en los orígenes del CDI, lo que se traduce en el artículo *Diseño industrial para el desarrollo del país*.

*Un debate en dieciocho imágenes* es una experiencia de reflexión colectiva sobre los ambientes de aprendizaje en la Facultad, a modo de surrealista cadáver exquisito y a partir de un mosaico de imágenes extraídas de las redes sociales.

Algunas reflexiones a partir del registro y procesamiento de un evento de discusión propuesto por el equipo editor sobre el grupo de viaje y las formas de aprender que este implica cierra el campo temático con *Fin de viaje*.

Entendemos que, de alguna manera y en diferentes sentidos e intensidades, todos ellos hablan de construcción, ambientes y extranjería, o invitamos, al menos, a recorrerlos con esta mirada intencionada.

Sólo queda desearle suerte en la inmersión. Llene sus pulmones.







