

GUSTAVO SCHEPS

LA CAFETERA, EL INODORO Y LA TORRE

Una reflexión en nueve esbozos pragmáticos

Gustavo Scheps (Montevideo, 1954). Arquitecto (1978, Udelar). Doctor en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura (2008, ETSAM, Madrid). Ingresó a la docencia de proyecto en 1985 (Taller Folco). Fue profesor titular del Taller Scheps (2005-2017) y decano de la FADU-Udelar (2009-2017). Profesional independiente. Arquitecto en DGA-Udelar (1992-2009). Autor de escritos de reflexión disciplinar.

1. Giovanni Ponti (Italia, 1891-1979). Arquitecto, diseñador industrial, artista y publicista, es un ejemplo extremo de amplitud en la usual condición polimática del hacer de la arquitectura y el diseño. La Cornuta Pavoni (1948); Losa sanitaria Standard (1953); Torre Pirelli (1956).

¿Qué tienen en común la máquina de café expreso La Cornuta, el inodoro Ideal Standard y la Torre Pirelli? Respuesta: todos fueron proyectados por Gio Ponti.¹

¿Cómo maneja un arquitecto/diseñador temas tan diferentes?

Hoy se hace necesario reajustar los fundamentos de esta formación críticamente, desde nuestra circunstancia. No hacerlo —por hábito o por comodidad— supone dar por saldados asuntos centrales e inciertos, y lleva al estancamiento autolegitimante. La naturaleza de la formación no es una verdad a descubrir, sino algo a construir. Arquitectos y diseñadores —habitados a operar en marcos de incertidumbre— pueden intuir en esto un proyecto en el que participar para adecuar y potenciar la arquitectura y el diseño en los profundos cambios sociales y culturales de nuestro tiempo.

1

El perfil académico de nuestra Facultad se define en un proceso centenario, que mantuvo al proyecto como eje y al taller como dispositivo pedagógico principal. Ya desde los años treinta del siglo xx la noción de arquitectura incorporó lo urbano y el paisaje. Hacia los años cincuenta, la integración escalar se vio fortalecida y ampliada al unificarse en los talleres verticales completos e incorporarse formalmente el diseño. La Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) y las carreras de diseño de Paisaje, Comunicación Visual y Diseño Integrado afirmaron y enriquecieron esta evolución, al punto de que la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) es hoy el más completo ámbito académico nacional orientado a la enseñanza y creación de conocimiento en el proyecto y la transformación del hábitat. Esta condición le exige recalificar y ampliar su aporte específico a la sociedad e impulsar un debate epistémico que acompañe las disciplinas al cambio cultural global de nuestro tiempo.

2

Arquitectos y diseñadores suelen ser identificados con (y por) los productos que generan; incluso en parte del mundo académico. La errada sinécdoque empobrece. La fascinación por el *producto* (priorizando obras y autores) traba el entendimiento y la evolución de las disciplinas. Si la formación se aplica a operar en ciertas clases preconcebidas de *objetos*, hablaremos de la transmisión de una *técnica* o del *oficio*. El modelo pedagógico que sustenta esta enseñanza es el docente que, desde su experiencia (su saber hacer),

define y ejemplifica lo que está bien o mal. El oficio es relevante como auxilio de la intuición para operar en el contexto de incertidumbre característico del proceso de proyecto. Pero a la vez limita, en tanto camino probado para generar algo que —de antemano (más o menos)— se anticipa. El *producto* (cualquiera sea su rango escalar) condiciona las herramientas a aplicar; y la herramienta, el resultado. Es un circuito tautológico. Predeterminar objetos de estudio es poco útil para nuestras disciplinas en tiempos de cambio. Y no es todo lo que se espera de la formación universitaria.

3

La formación orientada a generar productos reclama contenidos que les son funcionales, y —en su mayor parte— el dominio de disciplinas ajenas, de cuya interacción surge la heteronomía en que —afantasmados— se *corporizan* arquitectos y diseñadores. Mutilada su especificidad, al *neoartesano* manejador de *tecniquerías*² (en el mejor de los casos) se le reservan roles más bien ornamentales, que resbalan de lo anodino a la frivolidad y el servilismo. O a renunciar a su identidad. Esta formación padece, por un lado, la perpetua inflación de contenidos y la obsolescencia del saber; por el otro, no resuelve la *integración* del conocimiento, confiada a la incierta *caja negra* intuitiva del estudiante.

Sostener la autonomía disciplinar devuelve la posibilidad de miradas y aportes específicos y originales. El enfoque asume que *hay* alguna *raíz* de especificidad; el problema es definir *cuál*. La respuesta puede estar en el proyecto.

4

Diseñadores y arquitectos *saben* de qué hablan cuando dicen *proyecto* o *diseñar*.³ Además de referir a un proceso o a su producto —y esto es importante por lo específico—, se invoca un tipo particular de *pensamiento*, que sostiene la *praxis* y habilita el resultado. No son (sólo) los conocimientos y habilidades que tienen ni (menos) sus productos lo que los define, sino —sobre todo— cómo *gestionan* sus saberes y destrezas.

Donde otros ven *objetos*, arquitectura y diseño proponen *relaciones*; con un manejo estratégico de la *forma* entendida ya no desde lo visual, sino como la configuración de lógicas que definen *el todo* y *las partes* de una entidad compleja, multiescalar; que establecen su autoconsistencia y su relación con el contexto.

La formación de arquitectos y diseñadores desarrolla una heurística específica que les permite generar los productos con los que se los identifica. Pero no sólo eso. El «pensamiento *proyectual*» es un *código fuente* disciplinar. Fundamenta su aporte a la interdisciplina y permite desarrollar otras *especies* de proyectos en dominios habitualmente no asociados con sus prácticas.

5

Al profundizar, las especializaciones fragmentan la descripción de la realidad. *Cada vez sabemos más, cada vez entendemos menos*. La tendencia a la especialización forma una firme alianza con el reconocimiento de la arquitectura y el diseño sólo en sus productos; desde un énfasis instrumental alienta a trozar en ramas o particiones escalares el campo disciplinar.

2. Jorge Luis Borges toma el término de Miguel de Unamuno y lo aplica en «La supersticiosa ética del lector», incluido en Borges, J. *Discusión*. Buenos Aires: Gleizer Editor, 1932.

3. Es notorio que la noción de proyecto y la especificidad del taller (confundido con el taller de prácticas) son fuertes barreras semánticas para interactuar con ámbitos alejados de la arquitectura y el diseño.

4. Zumthor, P. «Enseñar Arquitectura, aprender Arquitectura», en *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gusta vo Gili, 2004.

Asumiendo con pragmatismo que no hay una esencia por descubrir, sino definiciones a proponer, si se busca impulsar un aporte valioso y genuino a la comunidad, más que subrayar diferencias obvias, se requiere el ejercicio creativo de proponer denominadores comunes. ¡Claro que son distintos lo urbano, lo territorial, lo edilicio y el diseño industrial! Pero es contradictorio definir un campo de conocimiento que trata el *continuo* del hábitat a partir de la *fragmentación* que sugieren sus productos o sus instrumentos: lo extinguiría por desmembramiento.

Desde un nivel más abstracto que el operativo, el paradigma del *pensamiento de proyecto*, transversal a las especialidades, asume que *análogos procesos mentales* aplican *diferentes herramientas* operativas y conceptuales (a desarrollar y adquirir) para operar *proyectualmente* en —por ejemplo— lo urbano, lo edilicio, la comunicación visual, en la obra, la crítica o la investigación.

6

La enseñanza (y no sólo de la arquitectura y el diseño) enfrenta una contradicción: la formación de los formadores —responsables de construir el diálogo— suele dificultar la comunicación con los estudiantes de la *era digital* al confundir a menudo lo sustantivo (lo que debe transmitirse) con la herramienta (tal vez obsoleta) con la que nos lo explicaron. Entre la añoranza y la fascinación, la cultura asiste a su propia mutación sin encontrar las herramientas cognitivas para comprenderla y orientarla.

¿Cómo abordar hoy una formación que opera en el complejo y difuso espacio del hábitat, que carece de un *corpus* único de saberes y cuya adquisición —en su mayor parte— no es acumulativa ni lineal? ¿Cómo evaluar el avance en una disciplina integradora, que articula sensibilidad y razón —lo objetivable y lo no verbalizable—, cuando sus temáticas, procedimientos e instrumentos cambian, y los problemas que se le plantean suelen carecer de antecedentes? ¿Cómo trabajar en espacios a menudo tan poblados, por estudiantes tan diferentes de los que fuimos?

7

La formación de grado debe transmitir los conocimientos y destrezas que habilitan para la práctica profesional, y debe enseñar a aprender. Priorizar el desarrollo del conocimiento *propio de la arquitectura y el diseño*, apoyando su forma *específica de pensamiento*, ampara la esencia disciplinar y cimenta la adaptabilidad al cambio. Es un *saber* que, instalado como motor cognitivo, permite profundizar, especializar, actualizar; renovar lo aprendido —que siempre será incompleto—. Más que formar *para* el proyecto, se requiere una formación *desde* el proyecto.

El pensamiento no se enseña; se guía con cuidadas didácticas y acaso algo de la ma-
yética socrática. Peter Zumthor ha escrito que a estudiantes de arquitectura

Lo primero que se les ha de explicar es que no se encontrarán con ningún maestro que plantee preguntas ante las cuales él sepa de antemano la respuesta. Hacer Arquitectura significa plantearse uno mismo preguntas, significa hallar, con el apoyo de los profesores, una respuesta propia mediante una serie de aproximaciones y movimientos circulares. Una y otra vez.⁴

Esto sitúa al estudiante en el eje de su propia formación.

8

El *proyecto* es posiblemente la única constante en todas las facultades y escuelas de arquitectura y diseño. Más que por lo que allí se *aprende*, porque es donde con más naturalidad se cultiva la especificidad disciplinar.

Los talleres de nuestra Facultad, con su singularidad, heterogénea complejidad y capacidad de adaptación, son potentes instrumentos pedagógicos. Es en su ambiente —rico, estimulante, de permanente renovación y desafío— donde al desarrollar el *pensamiento proyectual* (integrador, multiescalar, analógico, abductivo) se tratan en su más pura naturaleza los temas centrales de la disciplina.

La masividad puso en crisis el modelo maestro-aprendiz, pero alentó el estudio de las lógicas disciplinares y el diseño de mecanismos que aseguraran la coherencia —y se nutrieran del potencial— de grupos docentes numerosos y de dispar formación. Hoy, situaciones de hipermasividad puntual, que acaso los talleres no puedan resolver por sí mismos, llaman —antes que a imponer restricciones— a crear alternativas responsables para sostener la calidad y calificar a los equipos docentes.⁵

9

Buena parte de nuestra actividad parece estancada en una zona de confort caduca, mirando su ombligo añejo. Su adecuación ha sido demasiado lenta. Acaso esta sea una de las explicaciones para la pérdida de presencia e incidencia de la arquitectura y el diseño en la cultura. Acelerar su revisión desde los fundamentos epistémicos, con ética y rigor, permitirá formar arquitectos y diseñadores capaces de incorporarse y aportar en el cambio. Que, además de hacer bien lo que se espera que hagan, amplíen sus incumbencias y muestren a la sociedad que es más lo que de ellos se puede y debe esperar y exigir.

5. El Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura (DEAPA) agrupa a los nueve talleres. Cuenta con cerca de 330 docentes presupuestados (sin contar a los honorarios). Considerando la inscripción total en 2018 (que incluye aún un número especialmente alto de estudiantes, debido al rezago histórico impuesto por la existencia de cupos en las materias teóricas, lo que paulatinamente se irá corrigiendo), se puede cubrir la demanda con una carga horaria promedio (muy razonable) de entre 18 y 20 horas, máxime cuando la mayor parte de los cursos se cumplen en parejas (o con más integrantes), lo que disminuye el número de trabajos de referencia por docente. Sin embargo, para absorber la volatilidad y variabilidad de las inscripciones, debería apelarse a cohesionar el DEAPA impulsando un intercambio de docentes que permita aprovechar —mejorar— su formación.



