

# ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

1901-1955. LA INERCIA  
DEL MODELO *BEAUX ARTS*

Ana Cravino



Sociedad  
Central  
de Arquitectos



**ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA  
UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA**

1901-1955. LA INERCIA DEL MODELO *BEAUX ARTS*

**Cravino, Ana**

Enseñanza de arquitectura : una aproximación histórica : 1901-1955 :  
la inercia del modelo Beaux Arts . - 1a ed. - Buenos Aires : Nobuko, 2012.  
358 p. ; 21×15 cm. - (Teoría y crítica de la arquitectura / Jorge Sarquis)

ISBN 978-987-584-444-5

1. Enseñanza de la Arquitectura. I. Título

CDD 720.07

Colección SCA: Teoría y crítica de la arquitectura

Presidente de la SCA: Enrique García Espil

Dirección de la Colección: Jorge Sarquis

Diseño editorial: Hernán Bisman

Diseño gráfico: Karina Di Pace

Revisión de textos: María Canevari

Fotografía de tapa: Nicolás Kliczkowski

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, no autorizada por los editores, viola derechos reservados; cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© 2012 SCA/nobuko

ISBN: 978-987-584-444-5

Junio de 2012

Este libro fue impreso bajo demanda, mediante tecnología digital Xerox en **bibliográfika** de Voros S. A. Bucarelli 1160, Capital.  
info@bibliografika.com / www.bibliografika.com

Venta en:

Librería Técnica CP67

Florida 683 - Local 18 - C 1005AAM Buenos Aires - Argentina

Tel: 54 11 4314-6303 - Fax: 4314-7135

e-mail: cp67@cp67.com - www.cp67.com

FADU - Ciudad Universitaria

Pabellón 3 - Planta Baja - C 1428EHA Buenos Aires - Argentina

Tel: (54-11) 4786-7244

Ana Cravino

# ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

1901-1955. LA INERCIA DEL MODELO *BEAUX ARTS*



Sociedad  
Central  
de Arquitectos





## **COMISIÓN DIRECTIVA SCA**

### **PRESIDENTE**

Arq. Enrique García Espil

### **VICEPRESIDENTE 1º**

Arq. Luis María Albornoz

### **VICEPRESIDENTE 2º**

Arq. Darío Gabriel López

### **SECRETARIO GENERAL**

Arq. Roberto R. Busnelli

### **PROSECRETARIA**

Arq. Valeria del Puerto

### **TESORERO**

Arq. Fabián De La Fuente

### **PROTESORERO**

Arq. Marcelo Grisetti

### **VOCALES TITULARES**

Arq. Agustín García Puga | Arq. Adriana Dwek | Arq. Jorge Cortiñas | Arq. Javier Fernández Castro | Arq. Hugo Montorfano

### **VOCALES SUPLENTE**

Arq. Matías Gigli | Arq. Alberto Gorbatt | Arq. Rita Comando | Arq. Santiago Alric Ferre | Arq. Graciela Brandariz | Arq. Carolina Day | Arq. Antonio Ledesma | Arq. José Luis Sciarrotta | Arq. Nanette Cabarrou | Arq. Gabriel Turrillo | Arq. Álvaro Arrese | Arq. Jorge Lema

### **VOCAL ASPIRANTE TITULAR**

Sr. Joel E. Pereiro

### **VOCAL ASPIRANTE SUPLENTE**

Sr. Francisco Hesayne



## ÍNDICE

Prólogo, J. Sarquis	9
1. Introducción	13
2. Primeros antecedentes: los planes de 1896, 1901 y 1903	49
3. El espíritu del Centenario	73
4. A la luz de la Reforma	137
5. El retorno conservador	181
6. La irrupción de las masas	233
7. El curriculum de 1954: una breve transición	295
8. Balance de los primeros cincuenta años de enseñanza	335
9. Anexo. Planes de estudio	347



# Prólogo

Jorge Sarquis

En esta colección hemos publicado seis libros que relacionan la arquitectura con diversos aspectos que la condicionan, la significan, la aluden, la exigen, la historizan y la investigan. Pero su configuración finalmente la hacen los hombres y mujeres que la estudian, la enseñan y la practican.

Este es el primer libro de la disciplina que se mira a sí misma como tal en un aspecto central para analizar y revisar: la cuestión de la formación de los arquitectos, en la FADU-UBA, en el período moderno. Esta investigación histórica, nos será de gran utilidad para cualquier reforma que intente su adecuación a estos tiempos, en este lugar, ya sea la de su forma de pensarse, su plan de estudio, sus estructuras administrativas, o su rol y su destino social.

Pero no se agota allí su interés, pues el análisis de sus planes de estudio es prioritario en diversas casas de estudio de Latinoamérica, que muchas veces carecen de investigaciones que les permitan tener criterios probados acerca de su eficacia; además, sus conclusiones no lo son exclusivamente para esta Facultad de Arquitectura sino para tantas otras que —ante la crisis de la disciplina— aspiran a adecuar sus estructuras a estos nuevos tiempos.

Cuando escribimos *Creatividad en Arquitectura desde el Psicoanálisis*,<sup>1</sup> tiempo después pensé que debió haberse llamado *La creatividad en los arquitectos*... Pero luego reflexioné, y creo que fue una buena decisión, porque lo que realmente importa es la arquitectura.

No obstante, surge la pregunta: ¿es posible separar hoy ambas cosas? La disciplina es de quienes la aprenden y de quienes la practican. ¿No se sienten ambas mutuamente implicadas de alguna manera? A la mudez de la arquitectura, ¿podemos oponer la locuacidad de los arquitectos? ¿Es posible apreciar la arquitectura sin palabras? Helio Piñón escribió un libro en el cual mostraba fotos de obras de arquitectura moderna –excelentes, según su criterio– sin textos explicativos y sin mencionar a los autores de las obras. “Éstas se deben apreciar sin conocer el sujeto creador y sin argumentos” decía, reafirmando su reconocimiento como deudor de la concepción kantiana: es el sujeto el que pondera las cosas y da forma a las formas.

Posición extrema por cierto creo que los textos son necesarios y el conocimiento de los autores también y por muchas razones, mas allá de egos personales. Por eso, si queremos saber de los arquitectos y de la arquitectura moderna en la Argentina, este libro es fundamental. Y con ello nos vamos a involucrar en la reflexión acerca de las instituciones que se hacen cargo de su enseñanza, sin desconocer a las que se dedican a la consagración de sus valores, como la SCA, y las revistas y libros disciplinares.

El libro nos habla de la enseñanza de la arquitectura; y en el texto sobre creatividad antes citado –producto de una investigación específica– descubrí la importancia del receptor de la obra como destinatario o crítico; por eso he preferido hablar de Formación, que comprende la enseñanza, pero también el aprendizaje. Frase que Pichón Riviere sintetizó magníficamente en la palabra “enseñaje”. Si no hablamos de ambas partes del acto, estaremos suponiendo

<sup>1</sup> ADAMSON, G. – MARTINEZ BOUQUET, C. - SARQUIS, J., *Creatividad en Arquitectura desde el Psicoanálisis*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1985.

que de un lado están los que enseñan y del otro los que son alumnos (*a\_lumen*, es decir, gente sin luz), que van a buscar la iluminación del saber a incorporar. Desde luego, una concepción netamente iluminista, donde hay alguien que sabe y otros que no saben. *El maestro ignorante* de Ranciere<sup>2</sup> nos explica con suficientes argumentos que este imaginario, reinante en los profesores “explicadores”, no deviene en un hombre emancipado que establece una relación libre y productiva con el saber que está incorporando y, a la vez, constituyéndolo.

Por eso es importante desterrar una idea muy arraigada en las escuelas de enseñanza de la arquitectura, donde la aptitud está supervalorada y la actitud no tiene mérito, y se sintetiza en la frase: “lo que natura non da Salamanca non presta”. La aptitud más valorada es la de ser un artista creador, cuya fuente es esa inspiración que de un solo golpe genera una obra original y única, a la que se denominó “partido” por conjugar todas las exigencias que plantea el Programa de Necesidades, esto es de una exagerada reducción. Este procedimiento –extendido junto a la idea de proyecto en la Modernidad, en nuestra Facultad– es analizado detalladamente en este libro y explica las causas y razones de su imposición, como configurador de la forma arquitectónica, frente a otros que hoy se tratan y practican en algunas cátedras y centros de investigación.

En arquitectura, como en cualquier disciplina, hacen falta las dos condiciones citadas, aptitud y actitud; debemos comprender que el deseo del ingresante a esta Casa de estudio también está vinculado a la búsqueda de una identidad, mientras construye su yo arquitecto. Los docentes tenemos la obligación de atender a los que traen el menor capital simbólico o están posicionados en desventaja por diversas razones, en general económicas, y no atesoran conocimientos previos para enfrentar una formación superior, de mayor exigencia: la carrera de nivel universitario.

<sup>2</sup> RANCIERE, Jacques, *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

Este libro –*Enseñanza de la Arquitectura. Una aproximación Histórica. 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*– cumple de alguna manera con la revisión de las estructuras que formaron a los arquitectos en el período citado, y de ello podrá inferirse la relación entre sus egresados y la producción de la arquitectura. Hace una revisión de la conformación, no solo de la FADU, sino del campo intelectual de los arquitectos, sus protagonistas de la SCA, la Revista y otras entidades, con sus mecanismos de consagración y difusión, que cumplen un rol decisivo a la hora de elegir los senderos a recorrer por la institución.

Es cierto que existe una insistente tendencia a la autonomía disciplinar por su ascendencia proveniente de la *Beaux Arts*, y que este imaginario marca decisivamente a la arquitectura, creando en la formación de los arquitectos la sensación de que no hay espacio para la heteronomía, con una concepción teórica que, de cara a la sociedad, se presenta sin tendencia política declarada; y hacia adentro, su más fuerte presión se dirige a la valoración de la producción efectiva de obras, contra el necesario acompañamiento crítico histórico que de cuenta de sus virtudes y falencias.

De aquí que la sobrevaloración de la profesión de como resultado que, incluso en los concursos de profesores de la Facultad, este ítem tenga un peso excesivo en las decisiones de los jurados.

Para finalizar, me gustaría comentar algunas situaciones que analiza la autora al revisar los planes de estudio: la materia Proyectos se denominó, en los primeros tiempos, Composición, luego Diseño y desde hace muchos años, Arquitectura. Es como si en la carrera de Medicina, una materia se denominara Medicina.

Por último, el detallado análisis de los cambios habidos en los planes de estudio no es sino la expresión de múltiples determinaciones, que la autora posiciona desde las mismas fuentes para que cada lector o estudioso especializado en esta problemática, que hoy no son pocos, pueda confrontar y debatir para obtener la diversidad de posiciones que necesitamos en este tema.

## Introducción

Es frecuente comenzar una reflexión sobre la enseñanza de la arquitectura señalando que la misma está en crisis, que se encuentra en un momento crucial o que existe un profundo debate respecto a qué, cómo y por qué enseñar.

Si ampliamos nuestra mirada podemos ver que estos comentarios aparecen en otras disciplinas tan disímiles como la medicina y la ingeniería, mientras que otras carreras como la antropología y la sociología, por un lado, y la informática, el análisis de sistemas o la computación, por el otro, parecieran encontrarse en universos más estables, aun cuando sus campos profesionales sean más difusos, y sus fines particulares más complejos.

Por otra parte, si realizamos un recorrido histórico sobre la enseñanza de la arquitectura en la Argentina, y más precisamente en la Universidad de Buenos Aires, podemos descubrir que desde siempre el tema convocó a la reflexión, tal como se observa en los Suplementos de Arquitectura de la Revista Técnica de fines del siglo XIX, o en los primeros números de la Revista de Arquitectura que salieron a partir de 1915.

La evaluación de los planes de estudio por diversas agencias acreditadoras (CONEAU, COPAES, CAPES, etc.), la aparición de

múltiples espacios de ejercicio profesional o intercambio académico, regionales e internacionales (Espacio Europeo de Educación Superior, Mexa-Mercosur y Arcu Sur en América Latina) ha hecho que muchos empezaran a poner en crisis lo evidente, lo ya aceptado.<sup>1</sup>

De manera tal que las instituciones educativas se encuentran en un momento en que deben responder tanto a las demandas del Estado como a las de las asociaciones profesionales, e incluso, a los requerimientos de la sociedad en su conjunto, en un reclamo que exige necesariamente modificaciones en torno a la enseñanza, considerando entonces que la Educación Superior debería garantizar un desempeño adecuado de sus graduados, realizar una gestión eficiente, replantear sus objetivos y medir sus resultados.

En este sentido, en los últimos años hemos participado en una serie de encuentros como el *Congreso Nacional de Arquitectos –Mar del Plata, 1999–* y el *Congreso sobre enseñanza y práctica –Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires, 2003–* donde se ha reflexionado sobre la “brecha” entre la formación académica y la actuación profesional. Asimismo recordamos dos investigaciones realizadas a fines de los noventa sobre el tema, una del CAP-BA<sup>2</sup> y otra de Eduardo Bekinschtein,<sup>3</sup> las que además midieron el grado de satisfacción de los graduados con respecto a su formación. (Curiosamente, los más satisfechos, eran los más viejos...)

En nuestro país, la acreditación de las carreras de interés público corresponde a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada por la Ley de Educación

<sup>1</sup> La *Revista de Arquitectura* de la Universidad de los Andes realizó durante el 2011 una convocatoria para presentar artículos en su Nro. 9 sobre “Educación en Arquitectura”, enfatizando las modificaciones que sufrieran los planes de estudio de esta carrera.

<sup>2</sup> Realizada por la consultora ARESO, que dirige Julio Aurelio. Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires, Revista *Desde la Curutchet* N° 1, 2000.

<sup>3</sup> Ver BEKINSCHTEIN, Eduardo – ALDASORO, Alejandro, *Arquitectura Formación y Profesión. Los cambios en la enseñanza para mejorar la inserción laboral*, FADU-UBA, Buenos Aires, 2000.

Superior. Esto implica que, además de la carga horaria, se tendrá en cuenta para la evaluación periódica los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica (Art. 42 y 43 de la Ley 24521), y una serie de estándares respecto a la docencia, la investigación y la extensión.

Cabe señalar que, por otra parte, también tuvimos el privilegio de participar durante el 2002 y 2003 de la Comisión de Decanos y Representantes de Facultades de Arquitectura de Universidades de Gestión Pública y Privada, que se constituyó con el objeto de elaborar un documento conjunto para la acreditación de la carrera ante la CONEAU, bajo la Coordinación de la Secretaría de Políticas Universitarias; documento que fue ratificado por Resolución 498/2006 del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En estas circunstancias fueron más que interesantes las diferentes reflexiones sobre la enseñanza y el oficio, que los miembros de esta comisión –todos arquitectos, todos de diferentes procedencias– hicieron.

Ser arquitecto implica reconocerse dentro de una comunidad de pares –Sociedad Central de Arquitectos, Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo, Colegios de Arquitectos, Escuela o Facultad de Arquitectura–. En la construcción de consenso y en la configuración de un espacio de legitimación, las instituciones de pertenencia no solo se constituyen como agrupaciones educativas o gremiales, sino, también, se transforman en un espejo donde mirarse: lo que es y lo que *debería* ser. No es casual entonces que la primera fundación de la Sociedad Central de Arquitectos (1886) fuese previa a la de la Escuela de Arquitectura (1901): la constitución de la disciplina antes que la enseñanza.

Los planes de estudio de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires no han sido ajenos a estas cuestiones, se han modificado al ritmo de los vaivenes políticos, las transformaciones disciplinares, las novedades pedagógicas, las modas, las personas, etc. Muchos de estos cambios han sido superficiales,

otros más profundos. En este primer trabajo<sup>4</sup> nos aproximamos a la enseñanza de la arquitectura desde el aspecto curricular.

Recordaremos las palabras de un personaje creado por Umberto Eco: “Adso –dijo Guillermo– resolver un misterio no es como deducir a partir de los primeros principios (axiomas) y tampoco es como recoger un montón de datos particulares para inferir después una ley general (inducción). Equivale más bien a encontrarse con uno, dos o tres datos particulares que al parecer nada tienen en común y tratar de imaginar si pueden ser otros casos de una ley general (hipótesis) que todavía no se conoce y quizá nunca haya sido enunciada”.<sup>5</sup> Esta es, tal vez, la más clara defensa del falsacionismo popperiano que pudiera hacerse, no solo en el plano de la ficción, ya que Guillermo de Baskerville no es otro que Guillermo de Occam, el precursor del racionalismo cartesiano y del empirismo inglés.

Investigar sería entonces, desde este punto de vista, encontrar la conexión entre hechos inconexos, y no simplemente recolectar datos para generalizar conclusiones.

Así, nuestro trabajo va a implicar establecer conexiones entre diferentes aspectos de la realidad, para así poder descubrir o reconstruir el conjunto de decisiones que llevaron a los cambios curriculares de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires. Esto conllevará estudiar cada curriculum en un contexto más amplio que el del mero análisis de los planes de estudio.

<sup>4</sup> Esta publicación corresponde a una parte de la tesis de Maestría presentada y aprobada en el 2007: *Cambios curriculares en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en el período 1897-1977*. Maestría en gestión de proyectos educativos, Universidad CAECE. En la actualidad, estamos trabajando en una segunda parte dentro del Doctorado FADU-UBA, bajo la dirección de Juan Molina y Vedia.

<sup>5</sup> ECO, Umberto, *El nombre de la rosa*, Lumen, Barcelona, 1982, pág. 372.

## I. ¿Qué se entiende por enseñar arquitectura?

### Supuestos básicos

El currículum de una carrera no surge de una manera “espontánea”, pero tampoco de reflexiones meramente analíticas y racionales. Se entrecruzan en él diferentes tradiciones de enseñanza –que no son otras que la mimesis y las mutaciones de la propia formación–, diversos tipos de intereses, marcos teóricos muchas veces opuestos y contradictorios, prejuicios, valores, un conjunto heterogéneo de prácticas de lo que debe o debería hacerse, constituyendo todo esto un cuerpo de supuestos no fácilmente explicitable. Gouldner<sup>6</sup> no dudaría en calificarlos como supuestos básicos subyacentes, es decir, como conjuntos de ideas o creencias no conscientes, profundamente internalizadas, que gobiernan nuestras decisiones y acciones. Los supuestos básicos subyacentes, que Lores de Arnaiz<sup>7</sup> llama “metaparadigmas”, se ponen en juego en la sociedad, en sus instituciones y organizaciones, atravesando y enlazando teorías y paradigmas, construyendo así la base argumental de éstos.

Partiremos entonces de la explicitación de los siguientes supuestos:

- Los planes de estudio de las carreras universitarias responden a lo que los profesionales “desean” ser y no a lo que “deben” ser. Es decir, se sustentan muchas veces en un sistema de representaciones o imaginario construido por la comunidad profesional, más que en las demandas de la realidad.
- Los planes de estudio de las carreras universitarias mantienen un “Núcleo duro”, como diría Lákatos,<sup>8</sup> difícil de reformar en el transcurso de los años.

<sup>6</sup> GOULDNER, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

<sup>7</sup> LORES ARNAIZ, María del Rosario, *Hacia una Epistemología de las ciencias humanas*, Editorial Belgrano, Buenos Aires, 1986.

<sup>8</sup> LAKATOS, Imre, *Escritos filosóficos 1: La metodología de los Programas de investigación científica*, Alianza, Madrid, 2007.

- Los perfiles profesionales y la formación académica se modifican, pero no siempre concomitantemente.
- Los planes de estudio tienen una carga ideológica, entendida ésta a la manera de Klimovsky.<sup>9</sup>
- Existe un currículum oculto que es necesario sacar a la luz.

Habiendo hecho estas aclaraciones debemos volver a los que nos compete específicamente: la enseñanza de la Arquitectura.

La formación de los arquitectos involucra el conocimiento de variables multidimensionales: esto es, distintas disciplinas con diferente tipo de racionalidades, saberes, destrezas y habilidades contrapuestas. Desde lo puramente técnico, lo tecnológico, lo científico, lo artístico y lo proyectual. Es claro que esta última dimensión es la que define la identidad del arquitecto, diferenciándola de la de otros profesionales que trabajan sobre el hábitat.

Existen varias características que convierten a esta práctica proyectual en algo factible de ser aprendido y tutorizado pero no enseñado, señala Donald Schön:

1. Un proceso de diseño competente es una forma de conocimiento en la acción. ( ) Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes deben practicar si quieren aprender a diseñar —y sugiere, además, que su práctica debe implicar la reflexión en la acción— pero no explica por qué no pueden aprender a diseñar en el orden propio de un currículum profesional normativo: primero teorías en el aula, después un prácticum que las aplica.
2. Diseñar es una habilidad integral. ( ) Por lo tanto, uno no

<sup>9</sup> Gregorio KLIMOVSKY identifica cuatro sentidos del término ideología: como marco teórico, que es necesario explicitar; como lugar social que ocupa cada individuo, que le otorga una perspectiva diferente (Sociología del conocimiento); como intereses espurios; por falta de conocimiento, es decir por ignorancia se sostienen argumentos que pueden ser falaces o que aún no han sido corroborados (Tal vez la más difícil de eliminar). Todos ellos afectan nuestra percepción del mundo, pero —de acuerdo a la opinión de Klimovsky— son superables. KLIMOVSKY, Gregorio y otros, *Ciencia e ideología. Aportes polémicos*, Ediciones Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1975.

puede aprender de una forma atomizada, aprendiendo primero a desarrollar unidades más pequeñas y luego a ensamblar esas unidades en un proceso de diseño global; pues las piezas tienden a interactuar entre sí y a derivar sus significados y consecuencias del proceso global del que están formando parte.

3. Un proceso competente de diseño depende de la habilidad del diseñador para reconocer y apreciar cualidades del diseño deseables y no deseables.

4. Lo que es cierto de la descripción y el reconocimiento de las cualidades del diseño lo es, también, en términos generales, para la descripción y el reconocimiento de un diseño competente.

La descripción del propio conocimiento en la acción que uno posee, es en sí misma, una competencia, y los diseñadores pueden poseerla en mayor o menor medida. Los diseñadores pueden aprender a mejorar las descripciones del diseño –a hacerlas más complejas, precisas y útiles para la acción– por medio de una reflexión continuada sobre sus propias ejecuciones competentes.

5. Diseñar es una actividad creadora. La conversación reflexiva que un diseñador establece con los materiales de una determinada situación puede generar nuevos descubrimientos, significados e invenciones.<sup>10</sup>

Estos conceptos nos permiten comprender las diferentes lógicas de aprendizaje: si bien en muchas disciplinas se puede enseñar un conjunto de teorías validadas o corroboradas, para que, luego de ser aprendidas por los alumnos, éstos realicen sus ejercicios o simulaciones prácticas, este fenómeno no es aplicable al conocimiento proyectual. La conflictividad de esta aseveración se hará más evidente después de la caída del sistema *Beaux Arts* –que se sustentaba en la idea de composición– y su reemplazo

<sup>10</sup> SCHON, Donald, *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Madrid, 1998, pág. 93.

por un sistema o método<sup>11</sup> de determinación formal<sup>12</sup> del Movimiento Moderno, lo que va a determinar una inflexión entre un saber de base deductiva (el del *Beaux Arts*) y otro, moderno, basado en la inducción/abducción y la experiencia.

## **II. Cambios en la Cultura - Cambios en la Profesión - Cambios en la Enseñanza**

Se ha dicho que las verdaderas transformaciones de la Arquitectura han sucedido con el Renacimiento, la Revolución Industrial y el advenimiento de la Modernidad:

Durante el Renacimiento, hacia el 1500, se fue independizando el diseño respecto de la construcción, lo cual determinó un cambio en el rol del arquitecto –quien desempeñaba antiguamente las funciones de constructor y proyectista–, otorgándole entonces una dignidad intelectual que antes no poseía. Por eso se dice que, al separar estas dos funciones, León Batista Alberti inventó el oficio del arquitecto.

En Francia, la enseñanza de la arquitectura se imparte durante el Antiguo Régimen en la *Académie Royale d'Architecture*, fundada en 1671; institución que gozaba de gran prestigio y se preocupaba de conservar la tradición clásica francesa, pero incorporando gradualmente algunas de las nuevas experiencias del progreso técnico. No obstante, a partir de las innovaciones y descubrimientos que va a generar la Revolución Industrial, el saber artístico y el saber científico comienzan a bifurcarse, y en 1748 se manifiesta esta ruptura con la creación de la Escuela de Ingenieros de Mézières.

<sup>11</sup> Hablar de un método es obviamente una simplificación, pero este tipo de reflexiones excede este libro. Vale recordar el ciclo de conferencias y simposios iniciados en Londres, Birmingham y Portsmouth a comienzos de la década del sesenta sobre este tema, y los trabajos de Jones, Alexander, Asimow y Broadbend al respecto.

<sup>12</sup> ARGAN, Giulio, *El concepto de Espacio Arquitectónico*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.

La Revolución Francesa determinará la disolución de la Academia de París, para luego restablecerla con la denominación de “Instituto”; hacia 1816 recuperará el nombre de Academia de Bellas Artes. Pese al devenir de estas instituciones, el título de arquitecto carecía de todo valor: cualquier persona que deseara dedicarse a la arquitectura podría hacerse llamar “arquitecto”, sin importar la formación que poseyera. Paralelamente a esta “desregulación” de la profesión, los institutos de enseñanza de las ingenierías se vuelven más exigentes. Es por eso que el *Conseil des Bâtiments Civils* crea la *Ecole Centrale des Travaux Publics*, la que luego pasó a denominarse durante el gobierno de Napoleón, Escuela Politécnica, siendo su finalidad la formación de una elite de profesionales técnicos al servicio del Estado.<sup>13</sup> El modelo politécnico, paulatinamente, se consolidaría en Europa Central, el norte de Italia y Alemania, siendo este último país el que reformaría de manera radical su sistema educativo para responder a las necesidades de la industria.<sup>14</sup> De esta manera el universo quedó dividido entre arquitectos e ingenieros, como antes entre diseñadores y constructores.

La Modernidad en arquitectura se impuso a través de las vanguardias, y constituyó el escenario idóneo para el ensayo de propuestas innovadoras que pretendían definir un producto a la medida de la sociedad que se estaba transformando, pues se consideraba que el arte en general –y la arquitectura en particular– podrían actuar como motor de las reformas sociales que este nuevo mundo requería.

Las vanguardias surgen en períodos donde la visión del porvenir es optimista, tal como va a ocurrir entre 1920 y 1930 en Europa. No es el verdadero futuro el que las moviliza, sino la creencia en poder construir uno mejor. Tal desafío implicaba una

<sup>13</sup> BRAHAM, Alan, *The Architecture of the French Enlightenment*, Universidad de California-Los Angeles, Londres, 1980, pág. 252.

<sup>14</sup> Ver DERRY T. K. - WILLIAMS, Trevor I., *Historia de la Tecnología 1750 hasta 1900*; Tomo 2, Siglo Veintiuno de España Editores, 1977, Madrid.

nueva ruptura, esta vez entre tradición y Modernidad, entre el espíritu viejo y decadente, y uno nuevo, en manos de los jóvenes. Emblema de esta Modernidad sería la visita de Le Corbusier a Buenos Aires.

Sostiene Nicolás Casullo: “La Modernidad es un mundo de representaciones que, desde la titánica lucha de la razón ordenadora, refundó valores, saberes y certezas. Estableció paradigmas para la acción y la reflexión, para la crítica y la utopía. Fijó identidades para la multiplicidad de lo real, denominadores comunes para el acceso al conocimiento y códigos de alcance universal para interrogarse sobre las cosas y los fenómenos.”<sup>15</sup>

Para los arquitectos, entonces, la Modernidad significó nuevas tecnologías, programas diferentes, códigos estéticos revolucionarios, y también, y como resultado de ello, la lucha por imponer estas ideas en el campo de la propia disciplina y, consecuentemente, en la enseñanza.

### **III. Un poco de historia sobre la Universidad de Buenos Aires**

La Universidad de Buenos Aires nació en 1821, apenas cinco años después de la declaración de la Independencia. En el *Edicto de Erección de la Universidad de Buenos Aires*, firmado por el gobernador de la provincia, Martín Rodríguez, junto al entonces ministro de Gobierno, Bernardino Rivadavia, se sostiene que: “Es uno de los primeros deberes del gobierno entrar de nuevo a ocuparse de la educación pública...”<sup>16</sup>

Desde un principio, la orientación académica de la Universidad estuvo dirigida hacia la “Modernidad” y la “Ilustración”, enseñándose en sus cátedras ideología laica, en oposición a la teología que

<sup>15</sup> CASULLO Nicolás, *El debate modernidad-postmodernidad*, El cielo por asalto, Buenos Aires, 1993.

<sup>16</sup> Ver sitio web de la Universidad de Buenos Aires, <[www.uba.ar](http://www.uba.ar)>.

se dictaba en la más tradicional Universidad de Córdoba. Empero, el primer rector fue el presbítero Antonio Sáenz, quien reclamaba la creación de la Universidad “para no caer en una generación de barbarie a que estamos próximos”.

Tanto la caída del gobernador Manuel Dorrego en 1828, y el posterior control político del gobernador Juan Manuel de Rosas, como el estrangulamiento presupuestario (provocado por el bloqueo francés y por el recorte del financiamiento estatal), dificultaron el normal funcionamiento de la Universidad.

Solo después de 1852, la Universidad de Buenos Aires comenzó a dar señales de recuperación, obteniendo como primera sede el edificio del antiguo Colegio de San Carlos, en la tradicional Manzana de las Luces (que sería, por décadas, el asiento emblemático de la Escuela de Arquitectura). Ese mismo año se creó la Facultad de Medicina, en 1863 el Colegio Nacional de Buenos Aires, y a partir de 1878 comenzaron a entregarse los primeros títulos de “Competencia en arquitectura”.<sup>17</sup> Empero, se tardaría casi

<sup>17</sup> El título de Arquitecto otorgado por la Universidad de Buenos Aires era, prácticamente en el período 1878-1901, la revalidación de estudios efectuados en otras instituciones, o la certificación de obras de importancia, debiendo presentar una tesis de graduación. Sin embargo, solo cuatro arquitectos de esa decena de pioneros formalizaron esta presentación; el resto, realizó proyectos. Ver CANDIOTTI, Marcial, “Bibliografía doctoral de la Universidad de Buenos Aires y catálogo cronológico de Tesis”, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Tomo XLIV, 1920, pág. 568-576. Ejemplo de ello:

1. Ernesto Bunge, reválida 1878, había estudiado en la Escuela de Artes de Krefeld (Dusseldorf) y en la Real Academia de Berlín.
2. Juan Antonio Buschiazzi estudió Ingeniería en el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, recibiendo de ingeniero en 1969. En 1878 presentó un “examen de estado” sobre su obra realizada, para obtener el título de arquitecto.
3. Juan Martín Burgos estudió Arquitectura e Ingeniería en la Academia de San Luca de Roma, presenta la reválida en 1878, mediante una tesis. Posteriormente sería profesor del curso de Arquitectura en la Universidad de Buenos Aires.
4. Enrique Aberg estudió en la Real Academia de Bellas Artes de Estocolmo, revalidó su título en 1879 con una tesis titulada “Las casas de Baños”.
5. Juan Bautista Arnaldi revalida en 1879; había estudiado en la Universidad de Génova.
6. Ramón Giner se recibe en 1880.
7. Joaquín Belgrano revalida su título en 1881. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de París, presentó una tesis sobre “Teatro diurno”; profesor de Arquitectura en la

veintitrés años en completar la decena de graduados: Alejandro Christophersen sería el undécimo en 1901.<sup>18 19</sup>

Entre 1861 y 1874, durante el rectorado de Juan María Gutiérrez, los principios de autonomía universitaria y gratuidad de la enseñanza aparecieron vinculados a la organización de la Universidad. Durante la gestión de Gutiérrez también se creó el primer Departamento de Ciencias Exactas.

Para la Universidad, como para el país, este también fue un período de definición institucional: en 1885, la llamada Ley Avellaneda –concebida por el rector y ex presidente de la Nación, Nicolás Avellaneda—<sup>20</sup> estableció el principio de autonomía, la designación

Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó desde 1880 en el Ministerio de Obras Públicas de la Nación.

8. José María Iturrigarro cursó la carrera, recibíndose hacia 1881.

9. Miguel Salvador Estrada terminó la carrera hacia 1895 o 1896, pero no presentó el proyecto final.

10. Miguel Berón de Astrada realizó el proyecto de un "Cuartel de Artillería" entre 1899 y 1900.

11. Alejandro Christophersen: se le revalidó el título sin pago de arancel y sin rendir examen (1901) por ser profesor del Curso de *Arquitectura* en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Christophersen había estudiado *Arquitectura* y *Escenografía* en la Academia de Artes de Bruselas, y en la Escuela de Bellas Artes de París.

Ver asimismo PARRA DE PEREZ ALEN, Martha, *Estadística de Arquitectos diplomados y reválidas en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, 1878-1969, 1969*, mimeo.

<sup>18</sup> Candiotti afirma en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* que "Ha sido muy difícil formar la colección completa de tesis de ingenieros, arquitectos y agrimensores en este período, pues, aunque la impresión de ellas era obligatoria se trata de folletos de pequeña edición... ( ) Pero no es esto todo: en la Facultad no se encuentran las tesis de esa época ni impresas ni manuscritas... ". CANDIOTTI, Marcial, op. cit., pág. 570. Es posible que tanto los criterios de graduación, como el registro de la documentación hayan sido en este período bastante laxos, ya que como el mismo Candiotti señala, de los más de 200 arquitectos graduados, los proyectos finales reglamentados fueron apenas 94. CANDIOTTI, Marcial, op. cit., pág. 696.

<sup>19</sup> Por otra parte nos queda la inquietud acerca de por qué Raymundo Batlle, graduado con una tesis publicada en 1877 sobre "Habitaciones para obreros", no fue incluido en esta lista por Martha Parra, ya que su tesis se encuentra consignada en Candiotti y figura en 1882 como arquitecto, miembro de la Comisión encargada de la Exposición Escolar en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1882, Año 1, N°. 6, pág. 161-164.

<sup>20</sup> Aunque como veremos más adelante, el proyecto original –más democrático y de avanzada– fue mutilado por las Cámaras de Senadores y Diputados.

de profesores por el Poder Ejecutivo y la creación de un fondo universitario.<sup>21</sup>

Por decreto del 7 de febrero de 1881 fue creada la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, que una década más tarde –también por decreto del 1 de julio de 1891– se transforma en Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que incluía las carreras de Ingeniería, Química, Historia Natural y Arquitectura. La sede estaba en la Manzana de las Luces.<sup>22</sup> En ese entonces, el plan de estudio de Arquitectura tenía unas pocas materias menos que Ingeniería Civil y, en sustancia, era un título intermedio al de dicha carrera. En 1896 se modifican los planes de todas las carreras de la Facultad, cursando arquitectura apenas dos alumnos, y dos años más tarde, once.<sup>23</sup>

En esos años, la Avenida de Mayo se encontraba en plena construcción luego que el intendente Torcuato de Alvear derribara la vieja Recova de la Plaza de Mayo –que simbolizaba el período colonial que se intentaba desechar– e inaugurara el eje vial entre la Casa de Gobierno y el Congreso de la Nación, aplicando las tradiciones urbanísticas implantadas en París por Haussmann. En el clima de una sociedad liberal y positivista, con una elite gobernante que aprovechaba eficazmente su capacidad de producción agropecuaria, y con el arribo de grandes contingentes de inmigrantes, se realiza la construcción de una importante infraestructura edilicia imitando los modelos urbanos y arquitectónicos europeos,

<sup>21</sup> RIVAROLA, Horacio – DANANI, Delia, *Política y Educación*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1961.

<sup>22</sup> Sitio web de la Universidad de Buenos Aires. CALDELARI, María, et al., *Fragmentos de una memoria. 170 Aniversario de la Universidad de Buenos Aires*, EUDEBA, Buenos Aires, 1992.

<sup>23</sup> Estas cifras provienen del trabajo de Martha Parra de Pérez Alen. No obstante, en los Anales de la Universidad de Buenos Aires se discrimina el número de alumnos cursantes en 1899: Ingresantes 1896: 2; 1897: 4; 1898: 4 y 1899: 2, sumando entonces 10 alumnos en 1898. PARRA DE PEREZ ALEN, Martha, *Breve reseña histórica de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires*, FADU-UBA, mimeo, 1976. Anales de la Universidad de Buenos Aires, Imprenta y Casa editora Coni Hermanos, 1900, Tomo XIII.

especialmente los provenientes de Francia. Jorge Francisco Lier-nur<sup>24</sup> es contundente cuando en su libro sobre *Arquitectura Argentina del siglo XX*, titula el capítulo correspondiente a este período con la sentencia “Construir el país, imaginar la Nación”. La utilización del término “construcción” no es una metáfora sino un hecho real: había literalmente que construir un país, organizar la Nación en todos sus aspectos: políticos, administrativos, productivos, legislativos, y también edificios.

Hasta la creación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires, en 1901, la profesión era ejercida por arquitectos —extranjeros o educados en el extranjero— de diversa procedencia y formación, ingenieros, constructores e idóneos, en un difuso e incierto campo profesional, que requería definiciones para legitimar su espacio de actuación. No es casual, entonces, que ese mismo año se vuelva a fundar la Sociedad Central de Arquitectos, no solo con el objeto de defender las incumbencias de un oficio aún difuso, sino además para constituirse en un árbitro de aquellas cuestiones ligadas a la ciudad y la arquitectura.

#### **IV. Modelos de formación**

La mirada exclusivamente disciplinar de los planes de estudio, enturbia la comprensión de por qué se produjeron los cambios curriculares, impide comprender qué otras alternativas se descartaron, cuáles fueron las estructuras que se consideraron preferenciales y en especial, qué concepción del currículum se defendía de manera tácita.

Aceptar un enfoque más amplio que el meramente disciplinar, implica, entonces, reflexionar acerca de lo que se entiende por formación universitaria, debatir sobre los diferentes perfiles profesionales que una determinada formación propone, poner en crisis

<sup>24</sup> LIERNUR Jorge Francisco, *Arquitectura en la Argentina*, FNDA, Buenos Aires, 2001.

tradiciones de enseñanza, construir escenarios futuros desde un enfoque prospectivo y no solo predictivo, indagar sobre las teorías de aprendizaje, los procedimientos didácticos, la selección de contenidos y el diseño de las prácticas; significa, en esencia, reconocer la fabulosa herramienta política que puede ser un currículum, a la hora de generar cambios en la sociedad; pero también entraña la comprensión de los riesgos que un diseño curricular errado puede provocar.

Como bien señala Elliot Eisner: "El currículo se convierte tanto en un método para desarrollar modos de pensamiento, como en una estructura simbólica que define una jerarquía de valores para la juventud", agregando luego que una de las tareas más decisivas y difíciles de los expertos en educación es la de "aprender a ver lo que hemos aprendido";<sup>25</sup> es decir revisar las propias tradiciones. Desde otro enfoque, se sostiene que: "Los miembros que plantean preguntas embarazosas sobre lo que 'todos saben' en una cultura compartida corren un serio riesgo de ser tratados como creadores de problemas o como idiotas."<sup>26</sup>

Es por ello que nos vemos en la obligación de iniciar nuestro trabajo con un breve análisis de los diversos enfoques y componentes del currículum.

Partiremos de la aceptación del pensamiento de Kemmis acerca de que las ideas sobre el curriculum no son universales. "Más bien, el curriculum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes".<sup>27</sup>

<sup>25</sup> EISNER, Elliot, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós, Barcelona, 1998, pág. 96.

<sup>26</sup> SHAPIN, S. – SHAFFER, S., *El Leviathan y la bomba de vacío*, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

<sup>27</sup> KEMMIS, Stephen, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988.

Asimismo, como han recalcado Gress y Purpel: “una definición de currículum proporciona no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también proporciona una posición filosófica y una posición de valor implícitas en ella”.<sup>28</sup>

#### IV.I. Definición de currículum<sup>29</sup>

Como sostiene Grundy “Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo”. Y define al currículum como “construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.<sup>30</sup>

Para definir currículum, Conteras utiliza una expresión de Westbury: “un currículum es una idea que se convierte en una cosa”, aclarando que “es la materialización de un conjunto de intenciones”.<sup>31</sup> Sin embargo, afirma que el currículum debe reflejar algo más que intenciones, debe indicar cuál es el modo en que se espera que se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace. Es esta preocupación la que le da verdadero valor programático, moral, y no lo mera formulación de objetivos: como ha señalado Stenhouse, la preocupación del currículum es conseguir salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas.

De la misma manera, Tanner y Tanner<sup>32</sup> definen al currículo como experiencias de enseñanza planificadas y guiadas, y resultados de

<sup>28</sup> Citado por CONTRERAS DOMINGO, José, *Enseñanza, Currículum y Profesorado*, Akal, Madrid, 1990, pág. 181.

<sup>29</sup> Debemos recalcar que dejaremos de lado las definiciones restrictivas de “currículum” que lo reducen a un simple Plan de Estudios, para indagar acerca de concepciones más holísticas.

<sup>30</sup> GRUNDY, S., *Producto o praxis del currículo*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

<sup>31</sup> CONTRERAS DOMINGO, José, op. cit., pág. 179-180.

<sup>32</sup> TANNER, D. -TANNER, L., *History of the School Curriculum*. MacMillan-Collier, New York-London. 1990. Citado por ROMAN PEREZ, M. y DIEZ, E., *Aprendizaje y currículo. Diseños curriculares aplicados*, FIDE, Santiago de Chile, 1998.

aprendizaje pretendidos, formulados a través de la reconstrucción sistemática del conocimiento.

Debemos considerar, además, que las transformaciones en la estructura social, económica y tecnológica que se han dado a escala mundial durante el siglo XX modifican drásticamente el escenario donde se desenvuelve la enseñanza. Por ello, Brunner define a las “revoluciones”<sup>33</sup> educacionales” como los “cambios de paradigma bajo el cual se organiza la tarea social de la educación”,<sup>34</sup> destacando que dichas transformaciones se suceden como consecuencia de aquellas otras, que se producen en el entorno que rodea la educación.

También es útil incluir la definición de currículum que da De Alba, donde señala que es una:

“... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Siguiendo a KUHN, quien define como “revolucionario” a todo episodio no acumulativo donde un paradigma viejo es reemplazado, total o parcialmente, por otro nuevo e incompatible.

<sup>34</sup> BRUNNER, J. J., *Educación: escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL, Santiago de Chile, 2000, pág. 4.

<sup>35</sup> DE ALBA, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1998, pág. 38-39.