

**Universidad Politécnica de Cataluña
Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona**

Elena Salvatori

**DE LA ORIGINALIDAD A LA COMPETENCIA: LA
ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA EN LA UFRGS,
PORTO ALEGRE, BRASIL – 1962 A 1994**

Tesis Doctoral

Director de tesis: Prof. Dr. ANTONI RAMÓN I GRAELLS

Programa de Doctorado en Teoría e Historia de la Arquitectura

Departamento de Composición Arquitectónica – ETSAB/UPC

Barcelona, septiembre de 2005

Esta tesis se elaboró con patrocinio del Gobierno brasileño, a través de beca concedida por la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – CAPES-MEC, período 2000 a 2004

RESUMEN

La presente tesis investiga la evolución de la enseñanza de Arquitectura en Brasil y la constitución del campo profesional local y su relación con el contexto socio-económico. Para ello se indaga el por qué de reproducirse recurrentemente la idea de una relación frágil entre la Escuela y la realidad profesional. Se toma la carrera de arquitecto de la UFRGS como el caso a estudiar. Se analiza el perfil sociológico de los profesionales ahí formados y la evolución de los ejercicios académicos, en un período en el que los profesionales participaron activamente de la elaboración de los Planes de Estudio. Aunque se establecieron sucesivos ajustes en la enseñanza para corresponder al cambio de la auto-imagen de los arquitectos, los procesos académicos y los sociales evolucionaron según dinámicas propias. Uno de los retos actuales para la enseñanza es conciliar las demandas didáctico-pedagógicas, que buscan una identidad profesional única, y la diversidad de las demandas del mercado, que implican en cierta especialización. Otro es recuperar el sentido cultural de la Arquitectura, relegado por el pragmatismo profesional que predominó en la última década del siglo XX.

ABSTRACT

This thesis investigates the evolution of Architectural education in Brazil as well as the creation of a base of local professionals and their relationship with the socio economical context. For this purpose we search the reasons why there is a feeling of recurring fragile relationship between the School and the professional reality. We take the degree of Architect from UFRGS as the study case. We analyze the sociological profile of professionals who attended that University and the evolution of academic exercises during a period in which professionals actively participated in preparing the Study Programs. Although successive adjustments were established in education to adapt to the change of image of architects, academic and social processes evolved separately. A current challenge for education is to reconcile didactic-pedagogical demands looking for a unique professional identity and the diversity of market demands implied in some specializations. Another challenge is to recover the cultural sense of Architecture somewhat banished by the professional pragmatism that prevailed in the last decade of the 20th century.

**DE LA ORIGINALIDAD A LA COMPETENCIA: la enseñanza de
Arquitectura en la UFRGS, Porto Alegre, Brasil – 1962 a 1994**

Tesis doctoral

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES Y OBJETIVOS.....	4
LA CONDICIÓN DE ARQUITECTO	6
MÉTODO DE TRABAJO	11
Fuentes primarias.....	13
Encuesta con arquitectos diplomados por la UFRGS	13
Otras entrevistas	14
Trabajos de Fin de Carrera - TFC.....	14
DESARROLLO DE LA TESIS	15
Convenciones y nomenclatura utilizada.....	17
1. LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UFRGS: HISTORIA, ANTECEDENTES Y CONTEXTO.....	19
1.1. LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO PROFESIONAL EN BRASIL.....	20
La profesión de arquitecto y la formación escolar.....	30
1.2. LA ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA EN LA FA-UFRGS	33
La adopción del modelo de la École des Beaux-Arts, 1952.....	33
La afirmación de una identidad profesional, 1962.....	38
La fragmentación de la formación, 1968-72.....	43
Hacia una formación integrada y un nuevo perfil profesional, 1982.....	45
La sustitución del Plan de Estudios mínimo por Directrices Generales, 1994	49
2. EL ARQUITECTO FORMADO POR LA FA-UFRGS	53
El género en la Arquitectura.....	54
2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ARQUITECTOS ENCUESTADOS.....	59
2.1.1. Perfil sociológico.....	59
La formación y la actualización profesional.....	60
Vínculos y ejercicio profesional	61
Organización del trabajo	63
Territorio socio-profesional	65
El éxito profesional.....	68
2.1.2. La problemática de cada generación	70
La experiencia académica.....	70
La relación con los profesores	70

La relación entre los estudiantes	74
La vida académica	76
Formación y vida profesional.....	84
La teoría y la práctica.....	84
Aspectos pedagógicos	89
Contenidos impartidos	93
2.1.3. Tres modos de entender la Arquitectura	98
2.2. AUTO-IMAGEN Y CONTEXTO	104
Representaciones de la Arquitectura y auto-imagen de los arquitectos.....	104
Las cuatro generaciones profesionales formadas por la FA-UFRGS entre 1966 y 1996	119
3. LOS PROYECTOS ACADÉMICOS EN EL PERÍODO DEL <i>CURRÍCULO MÍNIMO</i>	130
3.1. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN EN LA FA-UFRGS.....	131
Comisión de calificación: 1966	131
Orientación y Evaluación: la sistematización de la asignatura en la década de 1970	133
La introducción del panel crítico: 1988.....	138
Panel público y Tribunal: 1991	141
La transformación del Trabajo de Titulación en Trabajo Final de Graduación (TFG): 1997	149
3.1.1. EL TRABAJO DE TITULACIÓN, 1966 A 1996	151
Objetivos y procedimientos	151
Criterios de Evaluación	154
Los planos del Trabajo de Titulación	158
Los temas de proyecto.....	163
3.1.2. LAS ETAPAS DE EVOLUCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	165
3.2. LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN ENTRE 1966 E 1996.....	169
3.2.1. LOS TEMAS DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN Y SU CONTEXTO	170
Naturaleza y ámbito del tema: cuestiones de mercado profesional y del papel social del arquitecto.....	170
El emplazamiento de los Trabajos de Titulación de la FA-UFRGS.....	174
La integración de áreas costeras, insulares y portuarias	174
La recuperación de las áreas urbanas degradadas	176
La ocupación de los terraplenes públicos	178
Tradición o Vanguardia: dos caras de la innovación en Arquitectura	179
Temas, contexto e identidad profesional: auto-imágenes de los casi arquitectos	183
3.2.2. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN	186
La perspectiva en el Trabajo de Titulación: de ilustración a instrumento	188
Los planos del trabajo de titulación: esquemáticos y descriptivos	189
El dibujo y una cierta idea de Arquitectura	192
3.2.3. LOS PROGRAMAS ARQUITECTÓNICOS	193
Perspectivas funcionales.....	193
De la originalidad a la competencia	195
El ámbito del proyecto	196

Reglas y excepciones.....	197
Aspectos simbólicos en los programas propuestos.....	198
3.2.4. MORFOTIPOLOGÍA E CARACTERÍSTICAS FORMALES	200
Cuestiones de proporción y escala.....	200
Cuestiones de configuración y morfología	203
3.3. LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA TÍPICA DE CADA ETAPA	
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	205
Ejercicios de la Etapa 1: Autodeterminación del estudiante, 1966 a 1976.....	206
Ejercicios de la Etapa 2: Transición hacia el sistema de orientación, 1977 a 1980.....	209
Ejercicios de la Etapa 3: Orientación crítica individualizada, 1981 a 1991	210
Ejercicios de la Etapa 4: Transición hacia el TFG, 1991 a 1996	214
CONCLUSIÓN	219
BIBLIOGRAFÍA	230
ANEXOS	241
ANEXO A: Relación de los arquitectos encuestados.....	242
ANEXO B: Relación de TFC analizados (tema/orientador).....	243
ANEXO C: Guión analítico – TFC.....	244
VOLUMEN 2: FA-UFRGS: TRABAJOS DE TITULACIÓN DE LA ÉPOCA DE LOS	
CURRÍCULOS MÍNIMOS.....	CD-R adjunto
VOLUMEN 3: FA-UFRGS: ENCUESTA CON DIPLOMADOS.....	CD-R adjunto

INTRODUCCIÓN

Antecedentes y objetivos

Cuando reingresé en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur en 1997, esta vez como profesora, un proceso natural me condujo a integrarme en los esfuerzos comunes de construir la memoria de la Escuela. La primera investigación personal tuvo por objetivo desvelar lo que realmente ocurrió en la enseñanza de Arquitectura en el período post 1964, año del golpe político que instauró una Dictadura Militar en Brasil y desestabilizó momentáneamente todas las instituciones¹. El sentido común decía que la calidad de la enseñanza había disminuido mucho; la experiencia propia, como estudiante de la FA-UFRGS entre 1971 y 1977, no aclaraba las razones del presunto descenso. Por razones administrativas, el trabajo se planeó para ejecutarse en dieciocho meses, limitándose la investigación al período entre 1964 e 1982. Los resultados preliminares llevaron a que se alargase el tiempo histórico de la investigación, estructurándose un nuevo proyecto que evolucionaría hacia la presente tesis doctoral.

Aunque la intención original fue estudiar la repercusión de la acción represiva del Estado en la enseñanza de Arquitectura, se concluyó que era injustificado reducir el análisis al período de la vigencia de la Dictadura (1964-1984), pues los cambios se insertaban en un proceso social más amplio. Hubo sí una desorganización momentánea de la Escuela debido la destitución de profesores, en 1964 y 1969;

¹ SALVATORI, Elena. 1999. *O processo projetual para arquitetos formados na UFRGS, 1964-1982*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigación]

también hubo la implantación de una Reforma Universitaria entre 1968 y 1972, que cambió la estructura institucional e interrumpió la implementación de reformas acordadas entre clase profesional y Escuelas. Pero los hechos demostraban que la persecución de los profesores arquitectos no supuso la reprobación de la Arquitectura como Institución. A pesar del constante malestar, en este período se recogieron los frutos de la imagen profesional consolidada en la década de los 50. Los arquitectos se beneficiaron del brote de desarrollo promovido por el Estado totalitario, estando presentes por primera vez en los grandes proyectos de infraestructuras y equipamientos sociales y urbanos.

Se delimitó el período de investigación de 1962 a 1994, coincidente con el intervalo de vigencia de los “Currículos Mínimos” de Arquitectura y Urbanismo establecidos por el Consejo Federal de Educación. El “Currículo Mínimo” correspondía a un Plan de Estudios patrón, que establecía las materias obligatorias impartidas por las Escuelas existentes, con el objetivo de obtener profesionales de perfil idéntico en las distintas regiones del País. El Plan de Estudios patrón atendió, por primera vez, a las reivindicaciones de la clase profesional respecto a la formación de los arquitectos, con objetivo de definir su especificidad en el mercado de trabajo. La queja del desfase entre los contenidos impartidos por las escuelas y la realidad de la profesión reapareció con regularidad en el discurso de los arquitectos brasileños y entre los estudiantes a partir de los años 30, cuando la profesión se volvió más visible socialmente. El período resultó interesante pues se suponía que entonces las diferencias entre enseñanza y práctica profesional se reducirían; lo que al no ocurrir indicó una cuestión no superada. Por un lado, la propuesta concertada entre profesores, alumnos y representantes profesionales, en 1962, no logró implantarse plenamente; por otro, la enseñanza, una vez más, parecía no incorporar con presteza suficiente los cambios demandados por el mercado profesional.

La investigación tuvo como principal objetivo aclarar la interrelación histórica entre los motores y realizaciones del campo profesional y la enseñanza de Arquitectura en Brasil y el por qué se reproduce recurrentemente la idea de una relación frágil entre ambos. Estas cuestiones, como se verá, serán contestadas por la dinámica propia del campo profesional local, tensado entre la constitución de la Arquitectura como disciplina, la volubilidad de las condiciones socio-económicas y la gran permeabilidad de las instituciones brasileñas a los cambios contextuales.

La condición de Arquitecto

La también recurrente discusión sobre el “problema de la Arquitectura” revela otro desfase o quizá una cierta fricción en las relaciones entre los arquitectos y el contexto donde ejercen su actividad. Este fue el punto de partida del trabajo de Durand (1972)², que concluye que tal “drama” proviene de la forma como se constituyó la profesión. Al contrario de la mayoría de disciplinas que se originaron de una exigencia concreta de la división social del trabajo en el marco del desarrollo tecnológico, la autonomía institucional de la actividad resultó de la concepción de que la edificación no era sólo un problema técnico, sino una cuestión ideológica, manifiesta en sus aspectos estéticos y funcionales. La actividad luego se relacionó con las ideas de creatividad, complejidad y trascendencia y, asociado a la idea de creatividad, la convicción sobre la necesidad de atributos personales especiales y distinguidos³. La literatura – los textos históricos, teóricos y doctrinales – revelan la continuidad del papel ocupacional; la práctica confirmó su necesidad por el planteamiento de problemas sin antecedentes de solución. Por este motivo, se puede comprender la continuidad de un sistema de creencias que define la categoría de los arquitectos como un estamento, cuya cohesión precede a su organización formal. La acción pedagógica, realizada por el mismo grupo de referencia, tiende a una homogeneidad ideológica, pues el aprendizaje se da por adhesión a cierta colectividad. También se comprende por qué, a pesar del reciente desarrollo de la sociedad de masas, se ejerza la profesión dentro de un estatuto legal anticuado y se defina el éxito del arquitecto en términos carismáticos, manteniendo la ilusión de que es todavía el personaje central del proceso productivo del cual participa.

Algunas de estas creencias se configuraron en el Renacimiento, cuando Alberti definió que el ejercicio de la Arquitectura se destinaba a individuos extraordinarios, dotados de vocación y de genio innato. Hombres que “a través de precisos y maravillosos razón y métodos (...) con el pensamiento y la invención (capaces) de concebir y (...) realizar (...) las obras con la mayor belleza, (para) adaptarse al uso del género humano”. Con tal objetivo, debería de emplear “las más nobles y más curiosas ciencias. Así debe de ser el arquitecto” (Alberti, 1485, *apud* Elvan Silva, 1999:263). Vitruvio, en el siglo I AC, ya expresaba que la personalidad del arquitecto era inseparable de su obra; el arquitecto típico era culto, “curioso, observador, paciente y metódico”, dominaba “el arte del dibujo”, la geometría y la filosofía; su formación debía ser

² DURAND, José Carlos García. 1973. *A profissão de arquiteto (estudo sociológico)*. São Paulo, CREA-SP.

³ De acuerdo con SILVA, Elvan. 1999. *O imaginário do ofício na arquitetura: origem e auto-imagem de uma profissão*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [Informe de investigación]

orientada tanto para la síntesis como para el análisis, su saber más enciclopédico que el de un médico o abogado. A las cualidades excepcionales se sumaba la idealización de la relación del arquitecto con la sociedad, debiendo aquél enseñar probidad y honradez para el cumplimiento de su misión y una clara jerarquía de los valores morales y estéticos, frutos de una consistente formación.

A estas concepciones se adjuntan otras a partir del siglo XVIII, respecto a la capacidad transformadora social y cultural de la Arquitectura, lo que anticipa doscientos años la teoría de la Arquitectura Moderna. Para Claude-Nicolas Ledoux (1728-1799) el arquitecto conlleva un papel pedagógico indiscutible y un gran potencial en la administración del orden social, pudiendo ejercer funciones políticas, legislativas, culturales y administrativas. El énfasis en el papel reformador de la Arquitectura resurge con la vanguardia arquitectónica de principios del siglo XX, tal como lo expresó Siegfried Giedion (1888-1968): “la arquitectura moderna tiene que crear los moldes adecuados a la vida íntima del hombre”, siendo su “finalidad más noble, ser el intérprete de una forma de vida que proviene del nuestro tiempo o que nuestro tiempo exige”. El arquitecto necesita de un espíritu heroico para vencer la oposición, vinculado a una actitud altamente ética, y tiene el deber “de realizar los anhelos inconscientemente latentes en el hombre actual, hasta que éstos se vuelvan una necesidad para él” (1958, *apud* Elvan Silva, 1999:276-277).

Un discurso relativamente nuevo es el que distingue la Arquitectura de la mera construcción. La distinción no existe en la teoría clásica instaurada por Alberti en el Renacimiento, pero se manifiesta crecientemente desde el siglo XVIII hasta consolidarse con la Revolución Industrial del siglo XIX. En esta época el pensamiento filosófico opone el Arte a la mecánica y la belleza a los aspectos prácticos, en un contexto productivo donde la importancia creciente de la Ingeniería en la producción de edificios sugiere la división entre técnica y estética. Por otro lado, la presentación de la Arquitectura como una tarea compleja y trascendental dotada de características inmateriales como la “belleza” y la “emoción” que provoca, además de quedar en un ámbito no verificable objetivamente, genera discursos ininteligibles para los no iniciados. Se entiende también por qué los arquitectos, en varias circunstancias de la historia de la Arquitectura, necesitaron del mecenazgo estatal o privado como condición de éxito.

La profesión de arquitecto en Brasil

El primer reglamento profesional instituido en Brasil, a través del Decreto 23.569 de 1933, se limitaba a garantizar el ejercicio profesional de ingenieros, ingenieros-arquitectos, arquitectos y agrimensores para los poseedores de diplomas nacionales u homologados en el Consejo regulador, también creado por el mismo Decreto. El arquitecto compartía sus atribuciones con los ingenieros, a excepción de las obras de carácter esencialmente artístico o monumental, sobre las cuales mantenía la exclusividad. Según Barreto (1983,

op.cit.), la legislación estaba de acuerdo con la auto-representación de los arquitectos de la época, confiados en el triunfo final del genio creativo. La misma autora sintetiza los elementos ideológicos presentes en el discurso de los arquitectos brasileños entre 1930 y 1950, principalmente los formulados por Lúcio Costa (1902-1998), que tuvo un papel fundamental en la constitución de la profesión en Brasil. La situación concreta de la arquitectura como obra de excepción realizada para las elites se convertía, en el discurso, en la definición de la arquitectura como construcción que tenía “intención plástica”, es decir, valor artístico; se substituyó el fin del liberalismo – a través del avance del capitalismo monopolista – por la representación de que se caminaba hacia un nuevo equilibrio, el de la sociedad industrial; el arquitecto, siendo tanto productor independiente como empleado o empresario de la construcción, se representaba como artista creador, que asumía idealmente la condición de profesional liberal.

De acuerdo con Durand (1973:10), persistía el carácter profesional definido en el *Code des Devoirs Professionels* francés de 1895, basado en la *independencia* – con relación al cliente y al mercado de la construcción –, en la *confianza* establecida entre arquitecto y cliente – que acepta las decisiones del arquitecto como las más convenientes – y *responsabilidad* – que atribuye papel central al arquitecto en el proceso constructivo y autoridad para representar al cliente delante de los otros agentes involucrados en la realización del proyecto.

En aquél entonces no existían motivos para que los arquitectos defendiesen un mercado de trabajo específico; al contrario, la escasez de profesionales de nivel superior fue reconocida por la Resolución 108, de 1955, que permitía a técnicos de nivel medio la prestación de servicios de proyecto y ejecución de obras de “menor importancia y responsabilidad”, en lugares donde aquellos no estaban presentes⁴. Mientras el mercado de arquitectura permaneció fuertemente vinculado a obras para las clases sociales dominantes y los arquitectos formaban parte de un grupo profesional restringido – aunque el discurso de la Arquitectura Moderna constituyera un campo de actuación potencialmente inagotable –, no se registraron mayores problemas.

A finales de la década de los 50, los arquitectos brasileños querían distinguirse por el carácter intelectual de su actividad, reivindicando para sí la competencia exclusiva en el área del proyecto arquitectónico, que ocupó desde entonces un lugar destacado en los Planes de Estudio de las Escuelas. También propugnaban una formación “generalista”, no admitiendo otras especialidades que la de Urbanista, obtenida al nivel de Post-Grado, lo que, por otro lado, aseguraba una gran movilidad en el mercado de trabajo.

⁴ En 1985, el Decreto 90.922 detalló el límite de las actividades de los Técnicos en Edificación, que podían “proyectar y dirigir edificaciones de hasta 80 m², que no constituyan conjunto de viviendas, y realizar reformas que no comprendan estructuras de hormigón o acero”.

La Ley 5.194 de 1966, todavía vigente, reguló las profesiones del área tecnológica en Brasil – Ingeniería, Arquitectura y Agronomía –, discriminando detalladamente las actividades profesionales de proyecto, ejecución de edificaciones, asesoría, peritajes, enseñanza, etc., reservadas a estas titulaciones de grado superior. Pero no delimitaba claramente el ámbito de responsabilidad de cada especialidad, explicitando que estas actividades se realizarían de acuerdo con la calificación técnica obtenida en cada Escuela o Facultad. Que el Plan de Estudios de la carrera de ingeniero incluyera una asignatura llamada “Arquitectura” habilitaba a sus titulados a ejercer actividades pertinentes. Lo mismo pasaba con la carrera de arquitecto, que mantenía asignaturas de “Topografía” y de cálculo de “Hormigón Armado”, permitiendo que el arquitecto se responsabilizara por estas actividades. El agrónomo podía también responsabilizarse de la construcción de edificaciones rurales. Es decir, la autonomía asegurada a las instituciones de formación profesional resultó en la intensificación de la competencia en el mercado de trabajo, muchas veces bajo el argumento que la constitución de un equipo aumentaría los costos de la construcción, debiendo un único profesional satisfacer a todas las demandas del cliente.

A pesar de las Escuelas intentaren corresponder a la auto-imagen de los profesionales anclada en el ideal liberal, también en 1966 la Ley 4950 determinó la remuneración mensual mínima para los arquitectos contratados por empresas privadas, beneficio extendido para los funcionarios públicos por la Resolución 012/71⁵. Es decir que, por otro lado, se reconocía los cambios concretos de la reorganización del mercado de la construcción, constituido crecientemente por grandes empresas. La creación de nuevos puestos públicos técnicos con ocasión de la ampliación del sistema de planeamiento estatal, resultó en la creación de los sindicatos regionales de arquitectos en la década de los 70. Pero la representación del arquitecto como libre empresario de su creatividad persistió, por lo menos hasta mediados de la década de los 70, cuando se obligó al registro de los servicios profesionales contratados. En 1953, la Resolución 09 ya instituía el registro facultativo de los trabajos técnicos, científicos, artísticos o intelectuales, de carácter *original*, como forma de garantizar los derechos de autor, “frecuentemente perjudicados por falta de garantías legales”. Y la Resolución 094, de este mismo año, obligaba al registro de los contratos de obras y servicios, pero no lo de los trabajos técnicos de proyectos, obras o servicios contratados verbalmente, lo que era facultativo hasta 1977. Sólo en este año se instituyó la “Anotación de Responsabilidad Técnica” (ART) obligatoria para todo tipo de actividad profesional, destinada a salvaguardar los intereses de ambas partes contratantes y también los derechos de autoría.

⁵ Esta resolución fue revocada posteriormente por la creación de un estatuto propio del funcionalismo público.

La progresión de los instrumentos de control y regulación desvela la complejidad del mercado de trabajo y de las relaciones de producción en estas fechas. En 1992, la Resolución 366 menciona a todos los cargos y funciones de la Administración estatal que requieren servicios técnicos específicos, es decir, de profesionales registrados en el Consejo, número ampliado en la Resolución 430/99. Y reconociendo también la complejidad del sistema formativo, compuesto por un gran número de Escuelas y carreras especializadas, se instituye una “Tabla de Títulos Profesionales” reglamentados por el sistema de los Consejos Regionales, a través de la Resolución 472/02. Esta tabla evidencia que, entre las ocho profesiones comprendidas por el sistema – Ingeniería Civil, Eléctrica, Mecánico-Metalúrgica, Química, Geología y Minas, Agrimensura, Agronomía y Arquitectura –, sólo esta última prácticamente no presenta especialidades. Es decir, al nivel de graduación reconoce los títulos de “arquitecto”, “arquitecto-urbanista” y “ingeniero-arquitecto” – este último casi desaparecido – y, al nivel de bachillerato, las especialidades de “delineación”, “decoración” y “maquetaría”. Pero si se considera las 17 carreras de graduación de la Ingeniería Civil, que aún mantiene 13 carreras cortas de nivel superior y 10 en el bachillerato, o las de la Ingeniería Eléctrica, con 21, 16 y 17, respectivamente, pasando lo mismo a las otras profesiones, se constata muy concretamente la resistencia de la categoría en ubicarse inequívocamente en el sistema productivo actual.

La evolución de los instrumentos de regulación profesional en Brasil ilustra, didácticamente, las asertivas de Fernández Alba (1975)⁶ referentes al comportamiento de la profesión en España. En aquél entonces ya se detectaba la “gran resistencia al cambio por parte de la actual organización profesional y legislación administrativa”, que impedían “una *diversificación de la enseñanza*, (...) con mayor número de alternativas profesionales, (...) lo cual llevaría implícito una enseñanza mejor cualificada”, que incluso podría recibir más alumnos. De acuerdo con el mismo autor, la reacción se debía a las probables consecuencias de la democratización de Universidad y de la enseñanza de Arquitectura, compensadas necesariamente “por la pérdida de los privilegios actuales que detenta la profesión” (1975:20-21, *itálicos en el original*).

En la misma obra, Elizalde⁷ desvela los condicionamientos que impedían una aproximación más concreta del arquitecto con las necesidades de la sociedad, siendo preparado para desempeñar un cierto *rol* social, integrado en un status corporativo y en una estructura legal que sancionaba y *prescribía* su actuación. El

⁶ FERNÁNDEZ ALBA, Antonio (director). 1975. *Arquitectura y enseñanza: aproximaciones a su ideología y práctica en la España contemporánea*. Madrid, Tucar Ediciones.

⁷ ELIZALDE, Javier. “Análisis crítico de la realidad social que configura el trabajo de arquitecto en España”. In Fernández Alba, 1975, *op. cit.*

mantenimiento de la “imagen vocacional”, como “creador del ámbito físico donde se desarrolla la vida social del hombre” y de la “función social” de la Arquitectura, *naturalizaban* su relación con el contexto productivo, evitando poner en cuestión el marco social donde realizaba su trabajo. Para no abdicar de su status privilegiado, estaba “acostumbrado a resolver sus frustraciones mediante sublimaciones estéticas” (1975:116, *op.cit.*). La responsabilidad que el arquitecto asumía ocultaba su dependencia en el proceso productivo, no se correspondía a la realidad tecnológica y tampoco garantizaba la calidad arquitectónica, vistas por los promotores inmobiliarios como “un límite innecesario de la rentabilidad” de la construcción masiva (1975:132, *op. cit.*).

Aunque se pueda reconocer características semejantes en las regiones más desarrolladas del País, el mercado de trabajo brasileño refleja las contradicciones y complejidad de la sociedad local, que sobrepone diversas realidades productivas en el mismo momento histórico. Es muy conocido el término acuñado por Bacha (1974)⁸, que llama a Brasil de “Belindia”. El apodo resultante de la fusión de “Bélgica” e “India” define al país como el conjunto de algunas pequeñas islas de riqueza y desarrollo y una sociedad inmensa y pobre, sobre la cual aquéllas “flotan”. Como se verá más adelante, la resistencia de los arquitectos a la especialización también tiene un papel estratégico en la supervivencia profesional, en una situación de inestabilidad económica cíclica y de gran movilidad social, donde la tecnología constructiva progresa muy lentamente.

Método de trabajo

Esta tesis se ha dedicado inicialmente a descubrir la *problemática obligatoria* de las generaciones de arquitectos cuya formación en la Facultad de Arquitectura de la UFRGS transcurrió en el período del “Currículo Mínimo”. El estudio de la problemática obligatoria, de acuerdo con la definición de Bourdieu (1992)⁹, es un método eficiente para definir diferentes generaciones de intelectuales, dibujando el perfil epistemológico de cierto campo científico:

... se podría determinar áreas y generaciones intelectuales y culturales a través de un levantamiento de los conjuntos de cuestiones obligatorias que

⁸ BACHA, Edgar. 1974. “O economista e o rei da Belíndia: uma fábula para tecnocratas”. In: *Jornal Opinião*. São Paulo, s/e.

⁹ BOURDIEU, Pierre. 1992. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva.

definen el campo cultural de una época (...); un estudio comparativo de los temas de disertación y discursos académicos (...) traería una contribución importante a la sociología del conocimiento al definir la problemática obligatoria, es decir, una de las dimensiones más fundamentales de la programación intelectual de una sociedad y de una época... (Bourdieu, 1992:207, original francés)

Pero, para el mismo autor, las cuestiones fundamentales del campo científico o cultural específico permanecen las mismas, generación tras generación, lo que mantiene su continuidad histórica. Las diferentes generaciones sólo se distinguen por la preeminencia de unas cuestiones sobre las otras en cierto momento histórico; mientras algunos aspectos son relevados, otros son olvidados o pasan a un segundo plano de acuerdo con el contexto socio-cultural:

... el campo cultural se transforma por reestructuraciones sucesivas y no a través de revoluciones radicales, algunos temas se llevan al primer plano mientras otros se relegan sin ser completamente abolidos, lo que asegura la continuidad de la comunicación entre las generaciones culturales... (Bourdieu, 1992:208, original francés)

Para descubrir las cuestiones fundamentales y la evolución de la problemática obligatoria del campo de la Arquitectura, en el espacio-tiempo definido, se ha buscado constituir la clase profesional como un objeto de estudio, es decir, quitarse cualquier familiaridad con la misma para mirarla como si fuera desconocida. Se ha realizado una encuesta entre los arquitectos formados por la FA-UFRGS en el período considerado, no sólo importantes para definir las cuestiones que originaron el presente estudio sino también determinar los rumbos de la investigación subsiguiente. A partir de este trabajo de campo se constituyó una segunda fuente de datos primarios, representada por los ejercicios académicos elaborados en el período y se amplió el estudio de la historia reciente de la profesión y de la enseñanza de Arquitectura en Brasil, buscando establecer los fundamentos de las diferentes orientaciones.

Para Hillier (1971)¹⁰, la tarea de comprender la Arquitectura debe desarrollarse siguiendo tres ejes: el de su historia interna – el conjunto de ideas, teorías, prácticas y habilidades –, el de su historia externa – los factores coyunturales, sociales, económicos, culturales y otros – y el de su metateoría o propio paradigma – es decir, las formas de justificarse a sí misma como actividad útil –. En cierta forma este autor ya se aproximaba a la perspectiva hermenéutica, indicando nuevas posibilidades para el estudio de los fenómenos específicos de la Arquitectura. La presente investigación adoptó el mismo punto de vista, no

¹⁰ HILLIER, Bill. 1971. "Au-delà du fonctionnalisme: réflexions sur l'architecture social-démocrate en Grande-Bretagne" *In Partisans*. Maspero, marzo-abril, :117-130.

aceptando las correlaciones unívocas y exclusivas, evitando los extremos del psicologismo y del historicismo y buscando la relación entre el evento y su sentido. Principalmente confrontando discurso y hecho, seleccionándose las expresiones más adecuadas o de análisis factible y los hechos que facilitaran correlaciones útiles a los objetivos buscados.

En este caso, el contexto fue definido por la evolución y correlación de los campos económico, político y social con las realizaciones del campo profesional. Los proyectos académicos, representados por su realización máxima, el Trabajo de Fin de Carrera, se han analizado como discursos comparables entre sí, con las teorías y realizaciones coetáneas de la Arquitectura local e internacional y con las declaraciones de los entrevistados. Se ha investigado también la conexión de algunos de los conceptos expresados con las problemáticas universales del campo, como las de la creatividad y auto imagen, las ideologías y las teorías. Estas parecen ser las cuestiones por excelencia de la Arquitectura desde su identificación como disciplina autónoma, cuya forma sufre las influencias de las transformaciones en las relaciones de producción de cada época.

Fuentes primarias

Encuesta con arquitectos diplomados por la UFRGS

La primera mitad de la encuesta asumió el carácter de entrevistas no dirigidas, con el objetivo de definir las cuestiones abordadas espontáneamente por los arquitectos, dentro del procedimiento sugerido por Bourdieu (1992). La segunda mitad de la encuesta se orientó hacia estas cuestiones – experiencia de la Facultad, visión de Arquitectura e ideologías de proyecto, teorías y presupuestos de trabajo que, curiosamente, coinciden con la perspectiva hilleriana – conduciendo un poco más los temas de conversación.

Las entrevistas se realizaron entre 1997 y 2000. La elección de los profesionales investigados se hizo de forma aleatoria, con el objetivo de trabajar con un grupo que representara la media, buscando no trabajar sólo con casos excepcionales, arquitectos distinguidos e intelectuales. Las condiciones eran que el entrevistado hubiera tenido al menos un período de trabajo profesional y que no se dedicara exclusivamente ni al Planeamiento Urbano ni a la enseñanza. Éstas se establecieron por la necesidad de obtener unos patrones comparativos, pues uno de los objetivos de aquel momento consistía en investigar la manera de proyectar de los arquitectos formados por la FA-UFRGS. La condición de que no fuera profesor en tiempo completo buscaba eliminar los casos de aquellos que se dedicaban a la actividad reflexiva y crítica sin la contrapartida de la práctica profesional. También se entrevistaron, por cuestiones logísticas, a arquitectos que vivían en Porto Alegre o que se encontraban ahí en el momento de la entrevista. Se dio preferencia a arquitectos no conocidos por la investigadora,

condición que fue imposible de mantener entre los titulados de determinadas épocas.

Las entrevistas se distribuyeron de manera que incluyesen arquitectos titulados en todos los años del período investigado, siempre que fuese posible, y, aunque el método pusiese especial atención en el aspecto cualitativo de las respuestas, se buscó entrevistar a por lo menos un representante de cada promoción. Es decir, entrevistar dos diplomados cada año desde 1966 – fecha de la primera promoción de estudiantes totalmente formados dentro de la filosofía del “Currículo Mínimo” implantado en 1962 – hasta 1996 – cuando éste fue efectivamente sustituido por las “Directrices Curriculares” –. No siempre fue posible mantener el objetivo, por motivos ajenos a este trabajo. En el primer semestre de 1969, por ejemplo, se promovieron diez alumnos, de los cuales dos nunca ejercieron la profesión, uno se dedicaba exclusivamente al magisterio superior, uno se murió, otro vivía fuera del Estado y los restantes no constaban ni en la relación del Consejo profesional ni en la guía telefónica. Pero la redundancia de los temas abordados por los entrevistados indicó la suficiencia de la muestra (cerca de 3,0% sobre el total de 1.784 titulados de 1966 a 1996). Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas; todos los datos no esenciales o que podrían identificar a los entrevistados fueron suprimidos.

Otras entrevistas

A lo largo de las entrevistas, los arquitectos mencionaron a otros que tuvieron papeles importantes en algunos de los eventos mencionados. Eran tanto arquitectos conocidos en el medio profesional como profesores de la Facultad que, por su trabajo, publicaciones, capacidad reflexiva y su compromiso con las cuestiones profesionales o de la enseñanza, obtuvieron reconocimiento y ampliaron su influencia en el medio académico. Se buscó entrevistar también a estos arquitectos, en su condición de informantes privilegiados, pues podrían aportar datos adicionales o formular juicios críticos.

Al final se realizaron cincuenta y cinco entrevistas con cincuenta y cinco arquitectos, de acuerdo con la relación presentada en el Anexo 1, cuyas transcripciones constituyen un volumen complementario a esta tesis (V. 3). Todas las entrevistas fueron grabadas y después transcritas, eliminándose o transformando algún detalle que pudiera identificar al informante.

Trabajos de Fin de Carrera - TFC

La decisión de estudiar los proyectos académicos proviene de la exigencia metodológica, ya que en ellos se sintetizan las influencias de las realizaciones del campo profesional en la enseñanza. Como no existe archivo histórico de los

trabajos estudiantiles en la Facultad de Arquitectura de la UFRGS, se trató de reunirlos desde 1997; primero entre los arquitectos entrevistados, después entre otros arquitectos diplomados en la escuela. La selección de trabajos fue aleatoria, como lo fue la de los entrevistados y por los mismos motivos: trabajar con la producción académica media. Tal vez la única característica común a los proyectos, además de ser producidos en la misma Facultad, es pertenecer a arquitectos “coleccionistas”, que no desecharon a los proyectos académicos.

La opción por limitar el estudio a los TFC consideró otros factores. Uno sería la dificultad en montar una muestra de trabajos significativa de todos los niveles de la formación de un período tan largo. Un labor de este tipo aumentaría mucho la dedicación, el tiempo, el presupuesto y, lo más importante, el número de proyectos a analizar. Lo que convendría probablemente considerar el tema de cada curso específico de proyecto, además de las peculiaridades de los programas de las asignaturas que varían a lo largo del tiempo, que no eran objeto del proyecto. Se sabe también que los temas son fijados generalmente por los profesores de acuerdo con los objetivos específicos de las asignaturas, no siendo necesariamente ejercicios completos o revelando la visión del alumno acerca de su actividad profesional. La hipótesis fue que esta visión sería más significativa desde el punto de vista del alumno que está en la situación límite, en el umbral de la profesionalización, muchos ya con experiencia de trabajo o perspectivas definidas. Se sabe también que el TFC no es el trabajo que más entusiasma al alumno, o al que más se dedica, en función de sus crecientes compromisos con el mundo no académico. Justo por esto puede expresar con más fidelidad la síntesis que hace a finales de la carrera, presentando una mezcla entre los elementos considerados suficientes para su aprobación, es decir, lo considerado por los profesores como lo esencial para la actividad profesional, y su propia visión de la Arquitectura como disciplina y como expectativa de trabajo.

Otro objetivo del trabajo consistió en obtener por lo menos un proyecto de cada promoción de 1966 a 1996, pero hubo una ligera variación en virtud de las dificultades de la recogida en algunos de los años. Se analizaron al final cincuenta y cuatro proyectos, de acuerdo con la relación del Anexo 2. El análisis de cada proyecto se encuentra resumido en un volumen complementario a la presente tesis (V. 2), donde se incluyen reproducciones de algunas plantas significativas del trabajo original.

Desarrollo de la tesis

El cuerpo principal de la tesis se divide en tres capítulos, además del apartado final con las conclusiones de la investigación. La tesis se acompaña de dos

volúmenes complementario, que publican las fuentes primarias establecidas por la presente investigación: las entrevistas realizadas con arquitectos formados en la FA-UFRGS en el período considerado y Trabajos de Fin de Carrera presentados en este mismo período.

El Capítulo 1, “La Facultad de Arquitectura de la UFRGS: historia, antecedentes y contexto”, pp. 19 a 52, aborda la evolución de la enseñanza de Arquitectura en Brasil y, especialmente, Porto Alegre, considerando su relación con la imagen social de la profesión y el efectivo mercado de trabajo. Las políticas modernizadoras de los Gobiernos, a partir de los años 30, promovieron indirectamente la Arquitectura Moderna – capaz de exhibir la imagen emblemática de un Brasil grande y desarrollado –. Los arquitectos modernos aprovecharon para influir en la enseñanza, intentando superar los modelos tradicionales de Escuela, lo que se logró a mediados del siglo. Pero las demandas corporativas se enfrentaron con el nuevo paradigma universitario de la década de los 70, que retardó el avance disciplinar. Cuando éste fue retomado, la demanda era establecer una enseñanza de patrón internacional y a la vez suficientemente genérica para contemplar las diferencias locales.

El Capítulo 2, “El arquitecto formado por la FA-UFRGS”, pp. 53 a 123, dibuja el perfil sociológico de los titulados desde su fundación, en 1952, y expone también los resultados de la encuesta realizada. Se han identificado cuatro generaciones profesionales en el período de los “Currículos Mínimos”, correspondientes a las diferentes representaciones del papel social de la Arquitectura, a su vez relacionadas a los diferentes contextos en que la formación se desarrolló. El cambio de las condiciones objetivas desplazó el discurso de las cuestiones político-ideológicas, tributario de la herencia moderna, hacia la búsqueda de una dimensión puramente disciplinar para la Arquitectura. No era sino una manera de justificar la disolución de su papel transformador frente a realidad del mercado mundializado.

El Capítulo 3, “La producción de la Escuela en el período del *Currículo Mínimo*”, pp. 130 a 218, analiza el Trabajo de Fin de Carrera en la FA-UFRGS, llamado entonces de “Trabajo de Titulación”, en dos aspectos principales: las influencias de la evolución del pensamiento arquitectónico y de los cambios institucionales en la organización interna de la asignatura y la evolución de los trabajos académicos en los aspectos temáticos, gráficos y morfotipológicos. A lo largo del período investigado se experimentó el paralelismo entre dos fenómenos: por un lado la transición de la pedagogía tradicional del tipo maestro-aprendiz hacia un procedimiento que enfatiza el carácter intelectual y amplía el ámbito teórico-reflexivo de la actividad de formación; por otro, la reducción del alcance de la acción proyectual y la atención a las demandas más concretas del mercado de la construcción.

Las “Conclusiones”, pp. 219 a 229, recuperan los resultados de los análisis realizados en los capítulos anteriores, formulando una visión más amplia sobre

las influencias manifiestas en la producción académica del período de los “Currículos Mínimos”.

El primer volumen complementario (V. 2), “FA-UFRGS: Trabajos de Titulación de la época de los Currículos Mínimos”, reúne los dibujos más significativos de los cincuenta y cuatro Trabajos de Titulación analizados, en orden cronológico, y un pequeño resumen del análisis realizado. El segundo volumen (V. 3), “FA-UFRGS: Encuesta con diplomados”, presenta las cincuenta y cinco entrevistas realizadas por orden de fecha de promoción. La organización de los volúmenes complementarios ha tenido el objetivo de facilitar el acceso a estas fuentes primarias de datos, especialmente de parte de investigadores brasileños. Por este motivo el texto de ambos volúmenes se presenta en portugués. Debido a su tamaño se ha decidido presentarlos en un CD-R adjunto a la cara interna de la portada de esta tesis.

Convenciones y nomenclatura utilizada

El texto ha adoptado algunas convenciones, con el objetivo de facilitar su lectura. Los títulos y subtítulos se presentan en fuente negrita; los términos extranjeros se presentan generalmente en fuente itálica, pero este recurso se puede utilizar también para destacar algún aspecto particular de las citas. Las citas y términos utilizados por otros autores o entrevistados se encuentran entre comillas, con la respectiva referencia cuando necesario; y siempre que estas citas consisten de más de cuatro líneas, se presentan en un párrafo retrocedido. También se ha utilizado el recurso de la negrita para enfatizar algunos aspectos del análisis, rompiendo el aspecto macizo de algunos párrafos. Las notas al pie presentan las referencias bibliográficas completas de las citas o autores consultados y, algunas pocas veces, informaciones complementarias de menor importancia.

Mantener o traducir los nombres extranjeros ha obedecido al criterio de inteligibilidad del texto. En general, se ha optado por mantener la grafía original de nombres propios y de ciudades, mientras los de las instituciones fueron traducidos al castellano. El gran número de instituciones y entidades mencionadas ha sugerido la adopción de siglas para mejor fluidez, estando identificadas en la tabla que se presenta a continuación.

TABLA DE SIGLAS

ABEA:	Asociación Brasileña de Enseñanza de Arquitectura (ex Asociación Brasileña de Escuelas de Arquitectura)
CAE:	Comisión de Evaluación de la Enseñanza (en portugués “Comissão de Avaliação do Ensino”)
CEAU:	Comisión de Enseñanza de la Arquitectura y Urbanismo, del MEC
CREA:	Consejo Regional de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía (en portugués “Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia”)
CREA-RS:	Consejo Regional de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía, Sección RGS
EI:	Escuela de Ingeniería, Porto Alegre
ENBA:	Escuela Nacional de Bellas Artes de Río de Janeiro
FA-UFRGS:	Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur
FAUUSP:	Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo (ex Escuela Politécnica de São Paulo)
FNA:	Facultad Nacional de Arquitectura, de Río de Janeiro (ex ENBA)
IAB:	Instituto de Arquitectos de Brasil
IAB-RS:	Instituto de Arquitectos de Brasil, Sección RGS
IBA:	Instituto de Bellas Artes, de Porto Alegre
MEC:	Ministerio de Educación y Cultura
PA:	Porto Alegre
RGS o RS:	Río Grande del Sur, Estado de la República de Brasil cuya capital es Porto Alegre
UFRGS:	Universidad Federal del Río Grande del Sur
URGS:	Universidad del Río Grande del Sur, antes de su federación
UIA:	Unión Internacional de Arquitectos

1. LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UFRGS: HISTORIA, ANTECEDENTES Y CONTEXTO

El establecimiento de la enseñanza de Arquitectura y el del campo profesional en Brasil es relativamente reciente; el Curso de Arquitectura de la Academia Imperial de Bellas Artes de Río de Janeiro, que sería el único del País por más de cincuenta años, era una institución pública que recibía estudiantes de origen modesto desde su creación en 1826. Esta se debió a que la corte portuguesa se había instalado en Brasil en 1808 huyendo de las guerras napoleónicas y necesitaba entonces implementar equipamientos e Instituciones que apoyaran el desarrollo del recién promocionado Reino Unido de Brasil. Se implementó la enseñanza oficial de las artes y oficios industriales, principalmente después que la corte acogió la llamada “Misión Francesa” en 1816.

La Academia Imperial de Bellas Artes integró al Plan de Estudios nuevas y especializadas asignaturas en 1854, creando la figura del profesor catedrático y una estructura de enseñanza que se mantuvo hasta 1959, año de su extinción. Esta Institución se denominó Escuela Nacional de Bellas Artes por el Estado Republicano promulgado en 1889. Durante todo el siglo XIX, esta Academia/Escuela formó un número reducido de arquitectos, pero a partir de principios del siglo XX empezó a recibir estudiantes provenientes de estratos sociales más cultos, atraídos por las oportunidades que el desarrollo económico y urbano proporcionaba entonces. Un síntoma del cambio de las condiciones del mercado de trabajo fue la creación de diversos Cursos de Arquitectura en nuevas

Escuelas de Ingeniería o Bellas Artes en las principales ciudades del país a partir de fines del siglo XIX¹¹.

Tampoco la profesión y los arquitectos experimentaron largos períodos de estabilidad, pues el siglo XX fue pródigo en cambios estructurales que afectaron todos los ámbitos de la vida mundial, principalmente en su segunda mitad, cuando se extendieron las posibilidades de comunicación e intercambio global. Se pueden identificar algunas etapas y algunos sucesos que influenciaron el desarrollo de la Arquitectura en Brasil, pero el fenómeno se puede entender más bien como un proceso capaz de sobreponer diferentes realidades, a veces contradictorias, en el mismo momento cronológico – como ha subrayado Segawa (1999)¹² –. La historia de la Arquitectura está relacionada tanto con la evolución del pensamiento arquitectónico y el cambio de la visión filosófica del mundo, como con el crecimiento de las poblaciones urbanas, el surgimiento de nuevas clases sociales y la progresiva globalización de la economía. También se relaciona con el cambio del paradigma político que, en el caso brasileño, pasa de la República al Estado Nacional Estadista en los años 30 y de éste al Estado Mínimo en los 90, lo que repercutió en todas las Instituciones sociales. Entre las décadas de los 30 y de los 80, diversos Gobiernos de diferentes orientaciones promovieron la realización de obras emblemáticas que utilizaron las formas de la Arquitectura Moderna como símbolo del progreso del País. Algunos autores subrayan también la coincidencia entre la constitución de la autonomía del campo de la Arquitectura en Brasil y la construcción de la hegemonía del ideario del Movimiento Moderno que, en ciertos momentos, se confunden.

1.1. La constitución del campo profesional en Brasil

Del tercio final del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial, Brasil experimentó lo que se llamó de la “Ilustración Brasileña”, época marcada por el cientificismo y por el universalismo; se creía que el camino del progreso era único para todos los pueblos, haciendo falta sólo acelerarse el paso para lograrse

¹¹ FIORI, Renato Holmer. 1992. *Arquitetura moderna e ensino de arquitetura: os cursos em Porto Alegre de 1945 a 1951*. Porto Alegre, CPGH-PUCRS. [tesina] & BARRETO, Sônia Marques da Cunha. 1983. *Maestro sem orquestra: um estudo da ideologia do arquiteto no Brasil: 1820-1950*. Recife, PPGS-UFP. [tesis doctoral]. También en PASSAGLIA, Luiz Alberto do Prado. 1991. *A Influência do movimento da Arquitetura Moderna no Brasil na concepção do desenho e na formação do arquiteto*. São Paulo, PGFAUUSP. [tesina]

¹² SEGAWA, Hugo. 1999. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. São Paulo, EDUSP.

una plaza al lado de los países más desarrollados del mundo occidental¹³. La proclamación de la República en 1889 parecía ser el medio privilegiado para los cambios, pero la I Guerra marcó el retorno a cierto romanticismo nacionalista, al entendimiento que se necesitaba desarrollar el patriotismo, organizar la defensa de la soberanía e crear instituciones que garantizaran la ampliación de la democracia. Una cuestión que se impuso de forma creciente fue la búsqueda de una identidad nacional, discusión expresada también en el campo de la Arquitectura, de la Literatura y de las Artes, que organizó la histórica exposición de Arte Moderno de 1922.

Influida por los positivistas la arquitectura republicana promovió en Brasil una especie de neoclasicismo tardío para los edificios oficiales, mientras la construcción civil producía tanto ejemplares eclécticos al gusto del siglo XIX, como copia de estilos pintorescos – el “español”, “mexicano” o “inglés” – hasta bien adentrado el siglo XX. Algunos arquitectos identificados con las tesis nacionalistas proponían el estilo neocolonial como símbolo de la cohesión nacional, que llegó a ser exigido en algunos concursos públicos de proyecto. Otros luego adoptaron el Art-Déco, presentado en la Exposición Internacional de Artes Decorativas e Industriales Modernos de 1925 en París, por facilitar el uso de motivos ornamentales de inspiración diversa; en el caso brasileño, éstos serían los motivos de las poblaciones autóctonas, inaugurando la corriente “nativista”. Pero la adhesión a las tesis modernas europeas fue progresiva y luego se volvió hegemónica en el segmento de la burguesía industrial y los sectores medios en ascensión, pues, según Barreto (1983), se adecuaban mejor a su ideario modernizante y al deseo de distinción social. En el caso de la Arquitectura se asociaba a una justificativa ética: que la arquitectura moderna era la única “verdadera”, sólo comprendida por las elites culturales.

Pero la estructura política de la llamada Primera República tenía fundamentos en las oligarquías rurales, principalmente los empresarios cafeteros paulistas, que fueron a la bancarrota con el crack de la Bolsa de Nueva York en 1929. En el año siguiente, 1930, se implantó un régimen dictatorial conocido como el *Estado Novo*, que perduró hasta 1946, cuyo principal objetivo era crear rápidamente un nuevo orden social y económico. De perspectiva modernizadora, buscaba el desarrollo nacional autónomo, liderado por un Gobierno fuerte e intervencionista. Sus realizaciones fueron tan bien recibidas que el Dictador Getulio Vargas (1883-1954) volvió, en 1951, como Presidente elegido por voto directo de la población. Su Ministro, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), fue el próximo Presidente – el que construyó Brasilia.

¹³ ORSO, Paulino José. 2001. *O surgimento tardio da Universidade Brasileira*. Campinas, EDT-Educação Temática Digital, V. 3, n. 1, p.1-13, diciembre.

A partir del *Estado Novo* empieza una etapa muy favorable a la expansión del campo profesional, no sólo por las obras demandadas por el Estado sino también por el efectivo progreso económico, industrial y urbano, que fueron incrementados, más tarde, por los excedentes de las exportaciones durante la II Guerra. La competencia entre arquitectos de diferentes tendencias se intensificó, pues, aunque el Gobierno tenía muchas contradicciones internas, los arquitectos identificados con la Arquitectura Moderna de vertiente corbusiana fueron favorecidos en los encargos estatales, una vez que las otras corrientes se identificaban con las tesis *integralistas*, versión brasileña de los “camisas negras” de principios de siglo. Se había creado un contexto social receptivo; además de la construcción de algunas obras modernas aisladas, el arquitecto ruso Gregori Warchavchik (1896-1972) – trabajando entonces en una empresa constructora paulista¹⁴ – publicó en 1925 un primer manifiesto en defensa de las ideas de la Arquitectura Moderna, al cual siguieron otros. Y en 1930 Brasil acogió el IV Congreso Panamericano de Arquitectos, donde la corriente moderna se consagró y cuya defensa asume el propio Instituto de Arquitectos de Brasil.

Desde luego el arquitecto Lúcio Costa (1902-1998) marcó una fuerte influencia en el desarrollo posterior de la Arquitectura Moderna en Brasil, no sólo por la relación que mantenía con los poderes instituidos sino por la capacidad de explicitar sus principios teóricos de una forma sistemática. Habiendo estudiado en Inglaterra y Suiza antes de ingresar en la ENBA, conoció a Le Corbusier (1887-1965) en 1929, con ocasión de la visita de éste a Brasil. En 1930 fue indicado también para la Dirección de la ENBA por el Ministro de la Cultura y Salud del gobierno Vargas, que intentaba de este modo contemplar las demandas de los estudiantes de Arquitectura de la ENBA por una formación más actualizada. Más tarde, en 1935-36, el mismo Costa fue protagonista de un suceso responsable por la larga cisió entre arquitectos académicos y modernos, cuando, influyendo en la anulación del concurso público de proyectos para el edificio del Ministerio, fue contratado para coordinar el nuevo proyecto. El proyecto vencedor, de estilo Art-Déco con motivos decorativos marajoaras¹⁵, había sido elaborado por el entonces Director de la ENBA, el arquitecto “nativista” Archimedes Memoria (1893-1960).

Para integrar el equipo que proyectó el edificio del Ministerio de la Educación y Salud – referencia importante de la historia de la Arquitectura Moderna en Brasil –, Costa llamó a otros participantes con propuestas modernas: Affonso Eduardo Reidy (1909-1964), Carlos Leão (1906-1983) y Jorge Machado Moreira (1904-1992) y los asistentes Ernani Vasconcelos (1909-1988) y Oscar Niemeyer (n. en

¹⁴ *Paulista* o natural de São Paulo, Estado brasileño cuya capital es la ciudad de São Paulo.

¹⁵ El arte marajoara, desarrollada entre los siglos V y XIV, proviene de la isla de Marajó en el delta del río Amazonas y fue estudiada por investigaciones arqueológicas a partir de fines del siglo XIX.

1907). Se invitó al propio Le Corbusier para participar en el proyecto en la condición de asesor. A este proyecto le siguieron otros, que dieron visibilidad al llamado “grupo carioca”¹⁶ que ejerció un fuerte liderazgo en la arquitectura de Brasil, como los de la sede de Asociación Brasileña de Prensa y el Aeropuerto Santos Dumont – ambos de los hermanos Marcelo (1908-1964) y Milton Roberto (1902–1953) – y el pabellón brasileño en la Exposición Internacional de Nueva York, en 1939, de Costa y Niemeyer.

En Porto Alegre, la nueva arquitectura se introdujo más despacio y inicialmente en edificios industriales. De acuerdo con Segawa (1999), el primer ejemplar de línea racionalista en la ciudad fue el Molino Chaves, concluido en 1929, del arquitecto alemán Theo Wierdespahn (1878-1952). Este arquitecto fue responsable de un conjunto de obras memorables, entre estos los primeros edificios con forjados de hormigón armado de Porto Alegre, el Hotel Majestic (1916-33) y el Edificio Ely (inaugurado en 1918). El brasileño Arnaldo Gladosch (?-?), además de desarrollar un plan urbano para la ciudad (1936-38), proyectó algunos edificios de la Av. Borges de Medeiros, de los cuales destaca el Sulacap (1938-49) que para muchos representa un paradigma de calidad arquitectónica de la época; según Oliveira & Canez (2003)¹⁷, logra la hazaña de conciliar influencias norteamericanas y germánicas.

La arquitectura local de las décadas de los 30 y 40 ya indicaba la tendencia a la simplificación formal, principalmente inspirada en el Art Déco francés – ver el edificio del Instituto de Bellas Artes, proyecto de Ernani Dias Corrêa (?-?) y del vasco Luiz Fernando Corona (1895-?), inaugurado en 1943 –. Pero las formas de la Arquitectura Moderna se popularizaron principalmente a través de las realizaciones de los primeros arquitectos formados por aquella Escuela a partir de 1945. Para Segawa (1999), la procedencia de los profesores contratados en Porto Alegre, formados en la ENBA, en la Facultad Nacional de Arquitectura, en la Facultad de Arquitectura de Montevideo y incluso la existencia de un profesor austriaco, Eugene Steinhoff (?-1952) en la carrera de arquitecto de la Escuela de Ingeniería (también creada en 1945), ha informado la arquitectura gaucha¹⁸ de las diferentes influencias vanguardistas de la época. Por otro lado, la propia posición geográfica del Estado, situado en el extremo Sur del País, permitió un intercambio más fluido con la peculiar obra de los arquitectos modernos uruguayos. Un icono de esta influencia es la obra singular y técnicamente innovadora de las tribunas sociales del Jockey Club de Porto Alegre (1952), proyectadas por el arquitecto uruguayo Ramón Fresnedo Siri (?-?)

¹⁶ “Carioca”: el original de la ciudad de Río de Janeiro.

¹⁷ OLIVEIRA, Rogério Castro de; CANEZ, Ana Paula. 2003. “Fábulas metropolitanas de Hugh Ferriss: narrativa e desenho no projeto da cidade do amanhã” In: *Informativo Eletrônico Vitruvius*. www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq026/arq026_03.asp

¹⁸ “Gaúcho”: original de Río Grande del Sur, cuya capital es Porto Alegre.

– también ganador del primer premio del concurso internacional de proyectos para la sede de la oficina regional de la OMS de Washington, en 1961 –.

Los proyectos académicos que más se destacaban en el IBA, de acuerdo con Fiori (1992), demostraban una clara tendencia a las soluciones y formas modernas. Las conclusiones de este autor permiten afirmar que había la preocupación en divulgar y promover tanto esta arquitectura como la propia Escuela, a través de la publicación de los ejercicios académicos en revistas especializadas y periódicos locales. El profesor Demetrio Ribeiro (1916-2003) declaró al mismo autor que la seducción del ambiente académico del antiguo IBA por la arquitectura de Le Corbusier fue total, oscureciendo los razonamientos de un “realismo socialista” que llegó a ensayarse en Porto Alegre. Que, en este caso específico, resultaba de una síntesis entre una distribución funcional y volumétrica típicamente moderna, y la utilización de materiales y técnicas tradicionales, que él llama de “arquitectura corbusiana *travestida* de arquitectura de la inmigración europea en Río Grande del Sur”. Los ejercicios desarrollados por los estudiantes de la EI, aunque ésta mantuviera un profesor con experiencia didáctica en Europa y EEUU y dispuesto a intentar una pedagogía más intuitiva, a manera de la Bauhaus, no destacó de manera especial y tampoco fue divulgada localmente. También de acuerdo con las investigaciones de Campello (1992)¹⁹, la comparación entre los trabajos profesionales de las primeras promociones de ambas Escuelas evidencia que los formados por el IBA estaban más involucrados con la nueva estética, mientras los de la EI eran más adaptables a las demandas corrientes.

Las razones por las que la arquitectura corbusiana fuera tan rápidamente asimilada en Brasil se debe, según Barreto (1983), a la existencia de una estética claramente formulada, comprendida con los instrumentos conceptuales y de lenguaje disponibles y que podía representar la modernización del País y de sus instituciones. La técnica del hormigón armado se adaptaba a las condiciones productivas existentes y permitía una exploración formal más libre; ciertos elementos, como el *brise-soleil*, se adecuaban también a las condiciones climáticas locales. Por otro lado, el contacto directo con Le Corbusier y con sus métodos propios de abordar el problema arquitectónico, apresuró la adopción de la nueva orientación. Para que la nueva estética se volviera hegemónica fue decisiva la promoción de Brasil por EEUU en la Postguerra, que produjo una exposición de Arquitectura brasileña en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y la publicación del catálogo *Brazil Builds*²⁰, en 1943. También fue decisiva la

¹⁹ CAMPELLO, Cristina de Lorenzi. 1992. *Produção arquitetônica dos egressos da Escola de Engenharia e do Instituto de Belas Artes no período 1949 a 1952*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigación]

²⁰ GOODWIN, Philip. 1943. *Brazil builds: architecture new and old 1652-1942*. New York, The Museum of Modern Art.

construcción de Brasilia, cuya inauguración se dio en 1960. El concurso público de proyectos urbanísticos para la nueva capital federal clasificó la propuesta de Lúcio Costa; Oscar Niemeyer, arquitecto que colaboraba con el Presidente J. Kubitschek desde cuando este era alcalde de Belo Horizonte en la década de 40, fue encargado *hors concours* de los proyectos arquitectónicos de los edificios públicos y residenciales de la ciudad.

Para Passaglia (1991)²¹, la imagen hegemónica de la Arquitectura Moderna privilegió las realizaciones de una única generación a lo largo de un período que abarca la formación de varias generaciones profesionales; las demás influencias fueron omitidas, como los intercambios con la Arquitectura Norteamericana y la visita de otros personajes ilustres, como Frank Lloyd Wriqth (1867-1959), en 1931, y Walter Gropius (1883-1969), Ernest Nathan Rogers (1909-1969), Siegfried Giedion (1888-1968) y Alvar Aalto (1898-1976) en las primeras Exposiciones Bienales de Arquitectura, en 1951 y 1953. Según el mismo autor, hay otros sectores que, paralelamente a la construcción de la arquitectura más emblemática, desarrollaban estilos más eclécticos, como la arquitectura residencial.

Después del agotamiento de las formas modernas de la “escuela carioca”, otras influencias se fusionaron en la producción arquitectónica del grupo paulista liderado por João Batista Vilanova Artigas (1915-1985), formado por la Escuela Politécnica y que había realizado estudios en EEUU. Este arquitecto, marxista convicto, sólo se reconcilió con la Arquitectura Moderna cuando Oscar Niemeyer apuntó, en una autocrítica de 1958, para la solución del conflicto entre las cuestiones universales y locales: aunque se debía preservar cierta “libertad poética”, la renovación vendría de la adopción de la “verdad estructural” como generadora del efecto estético. La llamada “escuela paulista”, también conocida como el “brutalismo paulista”, ambicionaba dar una nueva dimensión ética y social a la Arquitectura. El principal enunciado de su teoría era “*la estructura como arquitectura*”. Esta tendencia sustituyó el dogmatismo de la arquitectura corbusiana por un nuevo conjunto de normas – no explícitas, pero muy imitadas – que influiría la producción arquitectónica brasileña hasta agotarse otra vez, a mediados de los años 70²². Sin embargo, aunque se pueda relacionarles entre sí, la ambición de originalidad de las propuestas de ambos grupos no les permitió admitir claramente sus influencias originales.

La existencia de condiciones favorables al desarrollo, entre 1930 y 1960, exaltaron el discurso sobre la importancia social de la Arquitectura, capaz de

²¹ PASSAGLIA, Luiz Alberto do Prado. 1991. *A influência do movimento da Arquitetura Moderna no Brasil na concepção do desenho e na formação de arquiteto*. São Paulo, PG-FAUUSP. [tesis]

²² SANVITTO, María Luiza. 2002. “As questões compositivas e o ideário do brutalismo paulista”. In: UFRGS-PROPAR. 2002. *Arquitexto*. Porto Alegre. Ed. UFRGS.

expresar la nueva imagen del país – que pasaba de una sociedad agro-exportadora para una urbano-industrial –. Como defiende Barreto (1983), más allá de una sencilla adhesión de los profesionales a los proyectos de las clases sociales dominantes, había una complementariedad entre el objetivo de afirmación profesional y la demanda desarrollista. Como consecuencia de la intensa colaboración entre campo profesional y educativo, de la aceptación de la Arquitectura Moderna, de los movimientos de renovación estética en gestación y del prestigio social que gozaban los arquitectos, “todo indicaba un gran salto de calidad en el proceso de desarrollo de la arquitectura brasileña” (Graeff, 1995:46)²³.

Los antecedentes inmediatos justificaban el optimismo: el mundo de Postguerra experimentó la llamada “Edad de Oro” del capitalismo y de la social democracia, en que los objetivos fueron el desarrollo, la igualdad y el pleno empleo; los EEUU emprendieron una serie de acciones de apoyo a los aliados del bloque occidental que beneficiaron a Brasil, incrementando su industria de base, la producción de bienes de consumo y el comercio internacional. De acuerdo con diversos autores²⁴, se crearon las condiciones para ampliación y creación de nuevos segmentos poblacionales bien remunerados, que ampliaron las clases sociales medias y modificaron la estructura de consumo, proceso que continuó hacia las décadas de 60 y 70. Un fenómeno simultáneo fue el aumento de la participación popular en el sistema democrático, rompiendo la hegemonía de los grupos políticos tradicionales y, en el caso brasileño, aumentando la presión por reformas estructurales que distribuyesen mejor los beneficios del desarrollo. Pero la llamada “Guerra Fría” estaba también en curso; las fuerzas políticas conservadoras temían que las “Reformas de Base” prometidas por el Gobierno abrieran paso al comunismo y, en 1964, instauraron una dictadura militar que controló el País por veinte años.

Seguidamente se sucedieron acciones represivas en todos los ámbitos de la vida civil, que tenían por objetivo alejar individuos que pudieran reaccionar a la afirmación del sistema capitalista. Hubo un desconcierto temporal dentro de la categoría profesional, pues algunos de los más influyentes arquitectos, como Oscar Niemeyer, Edgar Graeff (1921-1990), Demetrio Ribeiro y Vilanova Artigas, fueron inmediatamente alijados de las Escuelas y tuvieron sus derechos políticos suspendidos. Los arquitectos modernos, aunque patrocinados por los poderes instituidos, eran entonces identificados con las izquierdas políticas, lo que tiene origen en el discurso humanista liberal de principios de siglo, considerado “subversivo” por el gobierno militar. Algunos profesionales

²³ GRAEFF, Edgar. 1995. *A arte e a técnica na formação do arquiteto*. São Paulo, Fundação Vilanova Artigas e Studio Nobel.

²⁴ FATHERSTONE (1995); IANNI (1971); SEGAWA (1999); BARRETO (1983); DURAND (1989).

brasileños eminentes pertenecían al Partido Comunista, pero, de acuerdo con Barreto (1983), esta identificación proviene más de la repercusión de los experimentos comunistas en los CIAM²⁵, principalmente en el área de la habitación social mínima y diseño para las masas. Paradójicamente algunas de las ideas gestadas por el Urbanismo Moderno fueron apropiadas por los Gobiernos militares brasileños e implementadas con la plena colaboración de la clase profesional.

El período de la Dictadura estuvo cargado de contradicciones no sólo para la Arquitectura, sino para toda la sociedad brasileña. Se instituyó la Censura a los medios de comunicación y editoras, se dificultó los viajes al exterior y se estableció una red de informantes a servicio del Departamento de Orden Público y Social, el temido DOPS, presentes incluso en las aulas universitarias. Como resultado, se suspendió la publicación de la mayor parte de las revistas nacionales de Arquitectura, mientras la importación de libros y otros bienes era dificultada. La enseñanza experimentó quizá el peor período de su historia y ciertos segmentos sociales la persecución y el exilio, pero las oportunidades profesionales se ampliaban de una forma jamás vista. Luego se creó el Banco Nacional de la Vivienda (BNH), en 1964, y el Servicio Federal de Habitación y Urbanismo (SERFAU), en 1966. El primero activó inmediatamente la economía, invirtiendo en el mercado de la construcción y creando empleos; el segundo, más significativo desde el punto de vista estratégico, elaboró los Planes Nacionales de Desarrollo, referencia de los Gobiernos militares en Brasil.

Los dos primeros PND, de 1972-74 y 1974-79, respectivamente, involucraron a los arquitectos de una manera inédita no sólo en los diversos niveles administrativos, como en la efectiva implementación de los grandiosos proyectos de infraestructura, responsables por nuevas oportunidades profesionales en el campo urbanístico. El desarrollo económico fue acelerado, con gran flujo de capitales externos y sustitución de las importaciones, lo que amplió las clases medias urbanas y sus demandas por habitación, equipamientos y servicios. Por otro lado, la idea de un Estado fuerte y centralizador, base de la doctrina militar, retrasó la implementación de las ideas neoliberales que evolucionaban en los países occidentales.

Es decir, se han presentado las condiciones contextuales para que los arquitectos pudieran ejercer el papel social propugnado por algunos teóricos del Movimiento Moderno. Francisconi (2002)²⁶ subraya la paradoja de que el PROPUR (Programa de Post-Grado en Urbanismo de la FA-UFRGS), como otros Master creados en la época, fue posibilitado por la persecución política, que había

²⁵ Los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna, realizados entre 1928 y 1956.

²⁶ FRANCISCONI, Jorge Guilherme. "PROPUR – vinte anos" In LICHT & CAFRUNI. 2002. *Arquitetura UFRGS; 50 anos de história*. Porto Alegre, Ed. UFRGS. (:73-80)

obligado a muchos intelectuales a auto exilarse del País. La gran mayoría optara por estudios de Post-grado en el exterior como la mejor alternativa que les quedaba; fueron entonces los únicos profesionales capacitados para responder a las exigencias educacionales determinadas por la Reforma Universitaria del 1969-72. Del mismo modo, otros arquitectos destituidos de cargos públicos volvían al mercado de trabajo a través de contratación para la elaboración de proyectos de infraestructura y equipamientos sociales.

De acuerdo con Segawa (1999), la coexistencia de factores tan contradictorios suspendió la crítica arquitectónica, lo que explica el retraso de la llegada de las discusiones Post-Modernas y la persistencia de los valores de la Arquitectura Moderna en Brasil. La arquitectura de los años 70 reprodujo las formas gestadas en las décadas anteriores, principalmente en hormigón visto, “burocratizando”, en las palabras de este autor, una arquitectura que había sido innovadora y ideológicamente coherente a su época. Pero lo que se puede deducir es que la doctrina moderna era sí la única suficientemente estructurada como para mejor facilitar las rápidas respuestas demandadas por el contexto desarrollista, en aquella época conocida como el “Milagro Brasileño”.

A partir de mediados de los 70, con la ruptura del pacto de Breton Woods y las consecuentes crisis del petróleo, se redujo el ritmo de desarrollo del bloque occidental; en Brasil disminuyó lentamente la implementación de los Planes de Desarrollo Nacionales que habían impulsado la economía. El fiasco de todos los planes de recuperación económica que acompañó los primeros años de la redemocratización del País, a mediados de los 80²⁷, produjo una nueva paradoja entre los nuevos niveles de exigencia establecidos para la formación de los arquitectos y las condiciones objetivas del mercado de trabajo. La masificación de la formación, la aceptación de las ideas neo-liberales y la transformación del mercado de la construcción en más una *commodity* – en la cual la remuneración rápida del capital era más importante que la calidad arquitectónica – intensificaron la competencia y cierta solución corporativa entre los profesionales.

La representatividad profesional también se fragmentó, señal de la complejidad creciente del mercado de trabajo y de la heterogeneidad social de los profesionales. Con vistas al aumento del número de arquitectos empleados, principalmente en el sistema de planeamiento estatal, el IAB fomentó la creación de sindicatos regionales a partir de 1974 y su organización en un sistema federal (Federación Nacional de Arquitectos, 1979). Por otro lado, de acuerdo con las declaraciones de algunos arquitectos entrevistados, las contradicciones internas

²⁷ El primer Presidente de la República civil post gobiernos militares fue elegido por vía indirecta en 1984. Sólo en 1989 se promoverían elecciones presidenciales con voto universal y directo.

de la categoría profesional se acentuaron; los arquitectos empresarios fueron identificados, por los segmentos más comprometidos con el planeamiento y el control urbanístico, con la especulación inmobiliaria y acabaron por crear su propia asociación, la Asociación Brasileña de Oficinas de Arquitectura (AsBEA, 1973²⁸), también con representaciones regionales. Más tarde surgió la Asociación Brasileña de Arquitectos Paisajistas (ABAP, 1976) y, en Porto Alegre, la Asociación de Arquitectos de Interiores (AAI, 1987).

En el post 1978, año de la Ley de Amnistía Política, con la progresiva reconducción del País al sistema democrático, reaparecieron las publicaciones especializadas y se retomaron los intercambios internacionales. Aunque Marques (2002)²⁹ concluya que – con pocas excepciones – el resultado práctico de la crítica arquitectónica local fue poco significativo e incluso superficial, la arquitectura brasileña ensayaba la revisión de los postulados modernos fuera de las influencias cariocas y paulistas, principalmente en el Centro y Sur del País. Para Segawa (1999), el debate postmoderno contribuyó a aumentar la tolerancia a la diversidad arquitectónica, pero no fue suficiente para explicar los rumbos de la arquitectura brasileña en esta década. La interiorización de la economía y de las Escuelas de Arquitectura tuvo como consecuencia mayor diversidad y la emergencia de regionalismos, con una arquitectura desvinculada de los modelos anteriores. El autor también señala que, en los grandes centros urbanos, se ablandó la búsqueda de una identidad nacional; la arquitectura más visible atendía a patrones de eficiencia tecnológica e imagen empresarial definidos muchas veces en un ámbito internacional, exigencia de los grupos multinacionales. El panorama de los años 80 se completaba con el trabajo de algunos arquitectos de las primeras generaciones modernas, que continuaban activos y fieles a sus orígenes. Por otro lado, emergían los problemas de rehabilitación de espacios urbanos y edificios antiguos, abriendo nuevas perspectivas para la actuación profesional.

El año de 1983 se organizó una exposición conjunta de Arquitectura de Brasil y Argentina, que dio origen a la Bienal de Buenos Aires. Para el autor anteriormente mencionado, esta exposición significa también el inicio de la nueva crítica en Brasil, desvinculada de la retórica política de las décadas anteriores, enfocando la dimensión disciplinar de la Arquitectura. En la década de los 90, aunque la creencia en su poder transformador haya disminuido, se asiste también al incremento de la historiografía arquitectónica y al redescubrimiento de la Arquitectura Moderna brasileña. Dos premios internacionales se dan a arquitectos brasileños el 2000, el Mies van Der Rohe

²⁸ En portugués, *Associação Brasileira de Escritórios de Arquitetura*.

²⁹ MARQUES, Sérgio Moacir. 2002. *A revisão do movimento moderno? Arquitetura no Rio Grande do Sul nos anos 80*. Porto Alegre, Ed. Ritter dos Reis.

(Paulo Mendes da Rocha, n. 1928) y el Verónica Green (Jorge Mário Jáuregui, n. ?)³⁰. La longevidad y productividad de los arquitectos modernos de la primera generación, de la etapa “heroica” de la Arquitectura Moderna en Brasil – Lúcio Costa (1902-1998), Burle Marx (1909-1994), Lina Bo Bardi (1901-1992), Carmen Portinho (1903-2001), Sérgio Bernardes (1919-2002) – y del propio Niemeyer (n. 1907), contribuye también a mantener la leyenda ante las nuevas generaciones.

El final de siglo estuvo marcado por la ambigüedad; el desarrollo de la crítica y el incremento de las relaciones con el campo profesional internacional se caracterizaron por los mismos revivalismos e ideas neoconservadoras sobre el medio ambiente y el patrimonio arquitectónico características de los tiempos postmodernos. El Estado, principal patrocinador de la Arquitectura en Brasil, dejó de promover obras grandiosas e invertir en el bienestar social. La Arquitectura más evidente fue la promovida por el mercado inmobiliario, que se apropió de las formas arquitectónicas más sorprendentes con finalidades publicitarias³¹. Segawa (1999) evidencia algunas nuevas experiencias llevadas a termo por arquitectos del Amazonas, pero no se definieron todavía tendencias que pudieron desplazar la Arquitectura Moderna como factor identitario para los arquitectos brasileños.

La profesión de arquitecto y la formación escolar

De acuerdo con la Asociación Brasileña de Enseñanza de Arquitectura (ABEA), en 1933, año de la primera regulación profesional, existían cuatro escuelas de Arquitectura en Brasil³². Además de las carreras de arquitecto de la ENBA de Río de Janeiro, Escuela Politécnica y Escuela de Ingeniería del Mackenzie College de São Paulo, había ya una Facultad independiente, la de la Universidad de Minas Gerais, creada en 1930. Fiori (1992) menciona también la existencia de otras dos tempranas carreras de arquitecto, de la Escuela de Bellas Artes y de la Escuela Politécnica de Bahía, fundadas en 1877 y 1896 respectivamente. Puede que en aquél entonces estas y otras carreras ya habían sido cerradas, como en la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre, que mantuvo una carrera de arquitecto de 1898 a 1911.

Según la misma ABEA, las escuelas eran doce en 1966, veintiocho en 1974, setenta y dos en 1994 y ciento cuarenta y siete en 2002. Las mayores tasas de crecimiento están entre 1966 y 1974, con un 16,66% al año, y entre 1994 y 2002, con un 13,02% al año. El primer período corresponde al incremento de la

³⁰ Jorge Mario Jáuregui nació y se formó en Argentina, trabajando en Brasil desde 1978.

³¹ Conforme GUERRA, Abilio *et alii*. 2001. “Nos anos 90, a Arquitetura Brasileira avançou, apesar das dificuldades impostas pela globalização”. In Projeto Design, n. 251, enero.

³² ABEA. 2003. O panorama do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Rio de Janeiro, ABEA.

economía brasileña y a una efectiva demanda por profesiones técnicas; el segundo, a la ampliación del mercado de la educación, facilitado por la implementación de reglas menos rigurosas para la creación de nuevas carreras por las Universidades privadas. En los otros períodos el crecimiento es de un 6-7% al año, todavía bastante superior al promedio del crecimiento poblacional³³, indicando la existencia de una demanda potencial por trabajos de Arquitectura.

Pero, si la tendencia de los años 70 y 80 fue de multiplicar las escuelas en las regiones más desarrolladas del País, el Centro-Este y el Sur, en la década de los 90 fue su distribución geográfica en sitios más alejados de estos centros culturales y económicos. En 2002, sólo no había escuelas de Arquitectura en cuatro de los veintiséis Estados brasileños³⁴. El fenómeno del aumento del número de Escuelas de Arquitectura se observó igualmente en el ámbito occidental, de acuerdo con la tendencia general de la enseñanza universitaria en las décadas de los 80 y 90 (Monedero, 2003)³⁵.

En las estadísticas presentadas por la Unión Internacional de Arquitectos en 2002, Brasil ocupaba una posición equivalente a países desarrollados como Holanda o Francia, presentando una media de 0,463 arquitectos para cada 1.000 habitantes. El estudio de la UIA – que no incluyó países con menos de 0,200 arq./1.000 hab. – presenta índices como el de 2,292 arq./1.000 hab. y 1,449 arq./1.000 hab. en Japón e Italia, respectivamente, que son los dos primeros clasificados³⁶. La proporción de profesionales existentes en cada uno de los cuarenta y cinco países de la investigación se relaciona directamente con las condiciones locales de formación y ejercicio, principalmente la regulación profesional y el control de la oferta de nuevas plazas en las escuelas. También influye la existencia o no de otras profesiones que compitan con el arquitecto en el mercado de trabajo, como es el caso de la Ingeniería Civil en Brasil, modalidad desconocida en otros países.

Durante veinte años la Facultad de Arquitectura de la UFRGS fue la única en formar arquitectos en el Estado del Río Grande del Sur. Desde 1972, cuando se implantó una segunda Escuela en la Universidad del Valle del Sinos, en la Región Metropolitana de Porto Alegre, el ritmo de creación de nuevas escuelas se aceleró, siendo cuatro ya en 1974, ocho en 1993 y diecinueve a fines del 2002. En 2002 se registraban 6.646 arquitectos en el Consejo Regional de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía de Río Grande del Sur (CREA-RS). Es decir, el

³³ El crecimiento poblacional brasileño medio fue de un 2,89 % al año en la década de 60 y un 2,48%, 1,93% y 1,63% en las décadas de 70, 80 y 90, respectivamente. Entretanto la población urbana creció un 5,22%, 4,44%, 2,97% y 2,45% en la mismas décadas. (Fuente: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE)

³⁴ Estos Estados son el Acre, Amapá, Rondônia y Roraima.

³⁵ MONEDERO, Javier. 2003. Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y Estados Unidos: Estudio comparativo sobre la situación en el año 2000: V6: Unión Europea. Barcelona, DEGA-ETSAB.

³⁶ UIA-COAC. 2002. *L'Exercici de l'Arquitectura al món*. Barcelona, COAC. *Apud* MONEDERO, 2003, *op. cit.*

número proporcional de arquitectos del RGS era entonces superior a la media brasileña, presentándose 0,646 arq./1.000 hab.³⁷. Se constató también que un 60% de los arquitectos se domiciliaban en la capital, Porto Alegre, cuya relación local sube a 2,873 arq./1.000 hab., mientras los demás municipios se quedaban con una media de 0,299 arq./1.000 hab.

En 2002, aproximadamente 6.978 arquitectos recibían el informativo del IAB-RS; la diferencia entre este número y los 6.646 efectivamente registrados en el CREA-RS, sugiere que sólo un 5% de ellos no ejercían actividades relacionadas a la formación original, tampoco eventualmente, o se domiciliaban fuera del Estado³⁸. Aunque arquitectos más jóvenes declaran pensar que muchos colegas de promoción no trabajan en arquitectura, esta conclusión se encuentra con los resultados de la encuesta nacional realizada por el sistema federal de los Consejos reguladores en 1992³⁹. Esta amplia encuesta, que incluyó un 8,5% del total de arquitectos registrados, indicó que un 83,1% ejercían actividades relacionadas a la formación original. Y, aunque sólo un 12% declaraba hacerlo en la condición *exclusiva* de autónomo o liberal, más de la mitad de los encuestados (un 56,8%) ejercían entonces actividad como autónomo.

Es decir, el resultado refuerza el resultado sugerido para la situación local, que muestra la ocupación mayoritaria de los arquitectos en la profesión. El hecho de que una parte de los profesionales brasileños registrados (un 16,9%) no lo haga, pero mantenga el registro en el Consejo Regional, revela que se deja abierta la posibilidad de realizar trabajos eventuales en el área. Por otro lado, aunque no reconozcan la condición de asalariados, se deduce que un 44,8% (restando 12% de 56,2%) tiene algún vínculo de empleo o contrato de trabajo en la condición de autónomos, mientras mantienen oficinas propias o realizan trabajos para clientes particulares. De acuerdo con la misma encuesta nacional, la proporción de arquitectos declarados autónomos se presenta también muy significativa respecto a las otras profesiones reguladas por el sistema CONFEA-CREA (Ingeniería, Agronomía, Química y sus especialidades respectivas), compuestas mayoritariamente por asalariados públicos y privado. Este es un rasgo muy característico de la categoría de los arquitectos que mantiene un auto-imagen anclada en el ideal liberal.

Además de las actividades mencionadas anteriormente, alrededor de un 20% de los arquitectos registrados en el CREA-RS pueden también estar en el mercado

³⁷ Según proyecciones del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, el IBGE, la población del RGS era de 10.274.197 en 2002 y, la brasileña, 172.461.810. En este mismo año, los Ingenieros Civiles registrados en el CREA-RS eran 10.831, presentándose en la proporción de 1,054 ing./1.000 hab.

³⁸ El número de arquitectos registrados en el IAB-RS, en 2002, se obtuvo restando las aproximadamente trescientas nuevas inscripciones al total de 7.278 arquitectos efectivamente abonados en agosto de 2003.

³⁹ “Pesquisa de opinião junto aos profissionais ligados ao Sistema CONFEA-CREA-Mutua”. *Instituto Vox Populi*. Marzo de 1992. *Apud* SANTOS JÚNIOR (2001, *op. cit*)

de la educación formal – a considerar la media de profesores contratados por las principales Escuelas⁴⁰ –. Es decir, los arquitectos gauchos, a pesar de su gran concentración en la capital del Estado y de la competencia con los ingenieros civiles en el campo del proyecto y construcción, están ocupados en actividades diversificadas, pero aún compatibles con su formación original.

Pero ya se experimentan cambios, como en la demanda de plazas en la carrera de arquitecto de la FA-UFRGS, que, por la primera vez en sus cincuenta años, experimentó una disminución real⁴¹. El cambio puede ser tanto estructural, originado por la movilidad de los estudiantes hacia otros campos del mercado de trabajo, como circunstancial, debido a la falta de inversiones en la enseñanza pública, que pudo facilitar el desplazamiento de estudiantes hacia otras Facultades privadas mejor instaladas y equipadas. El hecho presenta interés para otros estudios, directamente enfocados sobre los escenarios futuros.

1.2. La enseñanza de Arquitectura en la FA-UFRGS

La adopción del modelo de la École des Beaux-Arts, 1952

La Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur se creó en 1952, como consecuencia de la integración de la Universidad de Porto Alegre al sistema federal de enseñanza universitaria. La llamada Universidad del Río Grande del Sur⁴² reunió, a partir de 1950, los Institutos, Escuelas y Cursos de grado superior existentes en el Estado. En la ciudad de Porto Alegre había dos Cursos de Arquitectura, el del Instituto de Bellas Artes y el de la Escuela de Ingeniería; aunque tuvieran orientaciones didácticas diferentes, estos Cursos se fusionaron para dar lugar a la Facultad, ya que no tenía sentido mantenerlos por separado bajo la misma Institución.

La enseñanza de Arquitectura tenía otros antecedentes locales; de acuerdo con Weimer (1996)⁴³, en 1896, la Escuela de Ingeniería creó una especialidad en Arquitectura que funcionó hasta 1911 – basado en el modelo didáctico-pedagógico de la Escuela Politécnica de São Paulo –. La principal dificultad fue

⁴⁰ Según datos de 2002, la FA-UFRGS tenía 89 profesores en su cuadro permanente, la FA-UNISINOS, 60, la FA-UNIRITTER, 64 y la FA-PUCRS, 78.

⁴¹ Información prestada por el Jefe del DEARQ, en la reunión plenaria de 23 de marzo de 2005.

⁴² Sólo a mediados de los años 60 se adoptó la denominación de Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS).

⁴³ WEIMER, Günter. 1996. “A criação da primeira Faculdade de Arquitetura do Rio Grande do Sul?” In: *Textos escolhidos da Arquitetura Gaúcha: Estudos Tecnológicos: Arquitetura*. São Leopoldo, Ed. UNISINOS. V 19 num. 27.

la falta de profesores arquitectos; cuando la cerraron, la Arquitectura permaneció en el Plan de Estudios como una sola asignatura complementaria.

El otro modelo didáctico-pedagógico para la formación de arquitectos era la carrera de Arquitectura de la Escuela Nacional de Bellas Artes, basado, a su vez, en la enseñanza impartida en la *École des Beaux-Arts* de París. En la ENBA se formó la mayoría de los arquitectos responsables por la divulgación de los cánones de la Arquitectura Moderna en Brasil, en sus primeros momentos. La carrera fue transformada en la Facultad Nacional de Arquitectura, en 1945, atendiendo a las reivindicaciones del Instituto de Arquitectos de Brasil.

La publicación del catálogo de la exposición *Brazil Builds* realizada en New York en 1943⁴⁴, secundó la afirmación de los arquitectos modernos y de la categoría profesional de manera general en el País. El IAB, fundado en 1921, sólo entonces se volvió su principal representante; seguidamente instaló oficinas regionales y promovió el Primer Congreso Nacional en 1944. Una de las principales recomendaciones de este Primer Congreso era que se fundaran nuevos cursos de Arquitectura por todo el País, preferentemente en forma de Facultades independientes, ya que el campo profesional propugnaba por una identidad propia y atribuciones definidas. La sugerencia obtuvo también repercusión inmediata en Porto Alegre, pues luego en 1945 se iniciaban a impartir los dos Cursos de Arquitectura; la iniciativa fue del Instituto de Bellas Artes, luego seguido por la Escuela de Ingeniería. La inmediatez en crear los Cursos se debió, por un lado, al deseo de impulsar el propio prestigio social por parte del IBA, que ya mantenía un bachillerato de Arquitectura, y, por otro, al de mantener la preeminencia en el sector de la construcción por parte de la EI.

Antes de la implementación de las Escuelas locales, la actividad proyectual era ejercida por arquitectos de otros Estados o extranjeros. Con la primera reglamentación profesional en 1933 (Decreto 23.569), los arquitectos extranjeros fueron relegados a la condición de constructores licenciados; los de origen alemán incluso experimentaron situaciones difíciles durante la Segunda Guerra Mundial, de acuerdo con Weimer (1996). Los ingenieros dominaron el mercado local al mismo tiempo que la Arquitectura Moderna realizaba obras emblemáticas en otros centros del País, impulsada por la perspectiva desarrollista y modernizante del Gobierno dictatorial del *Estado Novo* (1930-1946). Es decir, para los arquitectos identificados con esta prestigiosa arquitectura, la situación local era ambigua; incluso el proceso de fusión de los dos Cursos originales fue

⁴⁴ GOODWIN, Philip. 1943. *Brazil builds: architecture new and old 1652-1942*. New York, The Museum of Modern Art.

un proceso conflictivo, debido a que la adopción del modelo de enseñanza del IBA restaba importancia a la EI en el conjunto de la Universidad.

Sin embargo, el Plan de Estudios de la carrera de arquitecto de la ENBA no lograba satisfacer completamente las reivindicaciones referentes a la formación de los arquitectos, responsables por la crisis de 1930. Como señala Barreto (1983), los estudiantes propugnaban también una formación más amplia, que permitiese incorporar las demandas de la expansión urbana, de la nueva burguesía y de las clases medias ascendentes. La gestión del Arq. Lúcio Costa fue muy corta y las innovaciones introducidas, temporales. Los profesores no sólo rechazaban su apertura para las influencias del Movimiento Moderno internacional – ya que estaba en discusión una identidad brasileña para la Arquitectura – sino que argumentaron la ilegalidad de la imposición de un arquitecto no perteneciente a los cuadros académicos.

Como se ha visto, la competencia por el control hegemónico del campo entre los dos grupos, el de los “académicos” y el los “profesionales”, mezclaba las discusiones sobre la arquitectura “nacionalista” y la “moderno-internacionalista”. La posibilidad de superación de las diferencias se alejó todavía más con ocasión del concurso de proyectos para el edificio del Ministerio de la Educación y Salud. A partir de entonces, se hicieron las reformas de enseñanza apenas suficientes para debilitar la fuerza reivindicativa de los estudiantes y profesionales y mantener el poder de los catedráticos y el prestigio de la Escuela, de acuerdo con el mismo autor. La primera, luego en 1937, y la segunda, en 1945, con ocasión de la creación de la FNA. Aunque los estudiantes continuaban sensibles a las realizaciones de los arquitectos modernos, cuyas oficinas funcionaban como Escuelas complementarias, éstos sólo volverían a participar de la enseñanza formal a partir de la jubilación de los antiguos profesores y en las nuevas Escuelas creadas a partir de mediados de la década de los 40.

La reforma de 1937 buscaba individualizar las diversas carreras, de arquitectura, pintura, escultura, grabado y música; también organizó los post-gradados de urbanismo, arqueología e historia del arte, teatro y cinema. La carrera de arquitecto de la ENBA ganó identidad propia, eliminando los cursos conjuntos con escultura y pintura; se eliminó todavía las asignaturas de “Física y química aplicada a las Artes” y “Escultura de ornatos”. Se amplió el objeto de estudio, al incluirse el contenido de legislación aplicada al edificio, y la participación de profesores arquitectos, que pasaron a ministrar también los contenidos de Teoría e Historia de la Arquitectura. Según Barreto (1983), parece haberse asimilado la idea de una arquitectura más utilitaria y despojada de detalles superfluos, pues se suprimió también el estudio de los elementos estilísticos del pasado, pero los cambios fueron mejor precisados en la reforma de 1945.

La próxima reforma de 1945 convirtió la ENBA en la Facultad Nacional de Arquitectura, buscando atender a las recomendaciones del Primer Congreso del IAB de 1944. El Plan de Estudios de la FNA se adoptó como el modelo para las

nuevas Escuelas que se crearan. En esta ocasión, los estudiantes propusieron una nueva estructura para la carrera, presentando a la Congregación de docentes un plan encargado a Lúcio Costa; pero más una vez sus ideas fueron rechazadas por los académicos.

El Plan de Estudios de la nueva Facultad amplió los límites epistemológicos de la formación, incluyendo el ámbito de la ciudad, lo que formalizaba el efectivo papel que los arquitectos asumían entonces. También se buscaba darle un carácter más técnico y científico a la carrera, al incluirse asignaturas como las de “Hormigón Armado” y “Cálculo”. Pero el “Dibujo Técnico” se substituyó por el “Dibujo Artístico”, buscando la sofisticación de la representación arquitectónica que, según Barreto (1983), produjo el mito de excelente dibujante del arquitecto brasileño. Los arquitectos ampliaron más su participación en las clases, responsabilizándose también por los contenidos directamente relacionados con la expresión, como “Geometría Descriptiva” y “Diseño Artístico”. Asimismo se excluyeron contenidos residuales de la antigua formación, como “Composición Plástica y Moldeado” y se creó una asignatura específica para estudio de la “Arquitectura Brasileña”. Los Planes de Estudio correspondientes a cada reforma se presentan en la tabla 1.1.

Barreto (1983), que estudió detenidamente ambas reformas, concluye que la diferencia entre los arquitectos conservadores, los catedráticos "dueños" de la enseñanza, y los arquitectos modernos era menor de lo que parecía. Los arquitectos modernos no rechazaban la pedagogía tradicional y tampoco el mismo ideal renacentista que representa el arquitecto como profesional liberal y hombre de cultura y el carácter artístico como el principal diferencial de la profesión. La Teoría se concebía como materia informativa y normativa y la enseñanza tenía como presupuesto desarrollar el *talento natural* del estudiante. El proceso pedagógico debía fundamentarse en la transmisión de los conocimientos del profesor, siempre un profesional experimentado. Las diferencias eran más bien metodológicas y estilísticas, pues los modernos reivindicaban la libertad de creación para que la nueva estética pudiera desarrollarse.

Pero había mucha diferencia entre los contenidos de las dos carreras de arquitectura de Porto Alegre. Las asignaturas de Composición del curso del IBA, impartidas a partir de la 2ª serie (equivalente al segundo año del curso), proponían el desarrollo de algunos pocos y predeterminados temas de proyecto, que crecían en complejidad a lo largo de los años. Los alumnos desarrollaban sus trabajos parcialmente en el taller de la Escuela, mientras recibían orientaciones individuales. Se hacían también exámenes finales de cuatro horas de duración diarias, que se extendían durante cinco días consecutivos. En este período se elaboraba otro proyecto exclusivamente en clase, para verificar la competencia del alumno en la resolución de problemas arquitectónicos, evitando fraudes en la autoría de los proyectos presentados durante el período lectivo.

Las asignaturas especializadas del curso de Arquitectura de la Escuela de Ingeniería se concentraban en los últimos años (3ª, 4ª y 5ª series), bajo la responsabilidad del profesor Steinhoff (citado en la página 23), único arquitecto no ingeniero del cuerpo docente. Aunque mantuviera una aparente obediencia a las reglas burocráticas de la Escuela, él aplicaba sus propias ideas pedagógicas. Influenciado por la Bauhaus, concentraba todas sus asignaturas en un único taller y evaluaba los trabajos de los estudiantes de acuerdo con sus observaciones personales, no aplicando exámenes. Es decir, la carrera de arquitectura de la EI tuvo la oportunidad de desarrollar un método de enseñanza más avanzado; quizá su condición de mera especialidad en un curso de Ingeniería no permitió que la experiencia se impusiera en el desarrollo de la enseñanza, tampoco que la obra posterior de sus estudiantes se destacara por su afiliación formal a determinada corriente arquitectónica.

Un informe de la Dirección de la FA-UFRGS, de 1957⁴⁵, expone la serie de asignaturas impartidas a cada curso (asignaturas llamadas, entonces, de *cadeiras*, por su relación con las cátedras). Con alteración de algunas pocas denominaciones, estas son las mismas del curso del IBA, que ya seguía el modelo de la Facultad Nacional de Arquitectura desde 1946. Todas las informaciones indican que, respecto al proceso de evaluación, permanecía el sistema de realización de pruebas parciales y exámenes finales. Es decir, el Plan de Estudios de la nueva Facultad creada en 1952 era muy similar al programa original de la ENBA.

Durante la década de los 50, la Arquitectura Moderna brasileña disfrutó del reconocimiento internacional y conoció su máximo prestigio con la construcción de Brasilia, inaugurada en 1960. La estética moderna se impuso como un estilo popular, influyendo incluso a la construcción vernácula, que adoptó algunas de sus formas más emblemáticas⁴⁶. La categoría profesional, fortalecida, propugnaba cambios más radicales en la formación, capaces de distinguir definitivamente la profesión de los campos de la Ingeniería y de las Artes. Se hicieron tres Encuentros Nacionales de Arquitectos, Estudiantes y Profesores de Arquitectura, en 1958, 1959 y 1962; también la evolución del pensamiento teórico, que tenía en Lúcio Costa su representante casi exclusivo, se benefició de las aportaciones de Edgar Graeff, de Porto Alegre, y de Vilanova Artigas, de São Paulo. Basado en las recomendaciones de estos encuentros el Consejo Federal de Educación aprobó, en 1962, el llamado “*Currículo Mínimo*” de la carrera de Arquitecto (Parecer CFE 336/1962, tabla 1.2). Es decir, un programa de

⁴⁵ MEC-UFRGS-FA. 1957. *História e dados gerais sobre a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [dactilografiado]

⁴⁶ LARA, Fernando. 2001. *Popular Modernism, an analysis of the acceptance of modern architecture in 1950's Brazil*. Ann Arbor, The University of Michigan. [tesis doctoral]

contenidos mínimos que debían estar incluidos en los Planes de Estudios de las Escuelas, definiendo una identidad única para la profesión.

Al determinar sólo los contenidos, el Currículo Mínimo dejaba espacio para que las diferentes Escuelas estructurasen Planes de Estudios individuales e incluso admitía que cada una tuviera sus particularidades y su propio plan pedagógico. Por inspiración de Artigas y Costa, la especificidad de la profesión se redefinía a través del concepto del dibujo como instrumento de creación – no sólo de representación – y del proyecto como el producto típico de la actividad del arquitecto y elemento estructurante de la formación. Los Planes de Estudio de las diferentes Escuelas deberían sí reservar mitad del tiempo de la formación a las actividades de proyecto, en el taller, foco de las demás áreas de conocimiento. La carrera debía comportar un total mínimo de 3.600 horas de clase y tener también como mínimo cinco años de duración; lo que correspondía a un ideal de cuatro horas diarias de clase y a una carrera cursada en diez semestres consecutivos, cada uno con quince semanas de cinco días lectivos. La formación de arquitectos dejaba de basarse en Planes de Estudios modélicos, reconociéndose finalmente la plena autonomía universitaria.

La reforma de enseñanza luego implementada por la FA-UFRGS en 1962, fue elaborada por los arquitectos y profesores locales con atención a las disposiciones del “Currículo Mínimo”. Con la creación de la Universidad Nacional de Brasilia, también en 1962, Lúcio Costa pudo finalmente implementar sus ideas en la práctica docente, pues fue llamado, juntamente con Oscar Niemeyer, para elaborar el proyecto pedagógico de la Facultad de Arquitectura de la UNB, una de las primeras carreras instituidas.

La afirmación de una identidad profesional, 1962

Ante la imposibilidad de modificar la estructura de las cátedras universitarias, con la Reforma de Enseñanza de 1962 el Curso de la FA-UFRGS buscó incrementar las relaciones entre éstas y comprometerles con un objetivo común. Se estructuró la formación en tres ciclos secuenciales: de Preparación Básica, con duración de cuatro semestres⁴⁷, de Formación Profesional, con duración de cinco semestres y el Ciclo del Trabajo de Titulación como corolario del Curso – el “Trabajo-Tesis” a ser desarrollado con exclusividad en el último semestre –. También se creó un sistema de cursos seriados semestrales y diferentes criterios de evaluación para las asignaturas teóricas y las prácticas. Las primeras continuaron evaluándose a través de pruebas parciales y exámenes finales, mientras que las asignaturas prácticas pasaban a serlo a través de los trabajos efectivamente desarrollados durante el semestre lectivo (tabla 1.2). También

⁴⁷ El “semestre” corresponde efectivamente al “cuadrimestre” de las Universidades españolas.

otras Escuelas adoptaron el mismo sistema, que constituyó involuntariamente un nuevo modelo. Una reforma semejante fue emprendida por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo, en este mismo año.

El Ciclo de Preparación Básica pretendía proporcionar "el cimiento teórico y la adaptación instrumental"⁴⁸, con asignaturas de introducción y básicas en el campo de la Arquitectura, Expresión y Representación, Tecnologías y Mecánica de Estructuras. El Ciclo de Formación Profesional se estructuraba alrededor de las asignaturas de ejercicio de proyectos, llamadas entonces de "Composición y Planeamiento", incluyendo asignaturas complementarias de "informaciones de carácter científico, artístico y cultural". El Ciclo del Trabajo de Titulación se desarrollaba en el último curso, ocupando toda la carga horaria semanal del último semestre, interviniendo ahí "las asignaturas designadas por el Consejo Departamental". En la FA-UFRGS, además de estos Ciclos, se mantenía el curso de Urbanismo con carácter de Post-grado, formato vigente desde 1957, con la duración de cuatro semestres.

La adopción de asignaturas de corta duración intentaba dar abasto a la diversidad y complejidad de los contenidos necesarios a cada etapa y, al mismo tiempo, agilizar la secuencia de evaluación y la eventual recuperación de suspensos. Pero no cambiaba el concepto de curso seriado, desarrollado en diez semestres consecutivos; el alumno suspendido en una de las asignaturas, que no la recuperaba en el plazo ofrecido, debía repetir todo el conjunto de asignaturas del semestre. Todavía no era un sistema semestral pleno, como el propuesto por la Reforma Universitaria de 1969.

Se reorganizaron las asignaturas en cuatro nuevos Departamentos, según las áreas de conocimiento: Cultura, Técnicas, Expresión y Proyectos. Se sustituían los seis anteriores, respectivamente, los de Historia, de Estática de las Construcciones, de Técnica de las Construcciones, de Expresión Gráfica y Moldeado, de Composición y el de Legislación y Organización, que coincidían con las diferentes cátedras. Otra novedad fue la creación de los "Sectores", una especie de instancia intermedia entre las asignaturas y los Departamentos. En cada curso del Ciclo de Preparación Básica incidían los Sectores de Introducción a la Arquitectura, de Expresión y Representación, Tecnologías Básicas y Mecánica de las Estructuras; en el Ciclo de Formación Profesional, los sectores de Práctica de Proyectos, Teoría de la Arquitectura y Planeamiento, Formación Histórica, Ciencias Sociales y Aplicadas y el sector de Formación Técnica Complementar. Cada Sector reunía algunas cátedras, que deberían de organizarse para ocupar las horas de clase de acuerdo con los contenidos específicos. Como

⁴⁸ ARAUJO, Cláudio Luiz; MARQUES, Moacyr Moojen & MENTZ, Luiz Frederico. 1966. *Programa de Ensino 1966: Ciclo de Preparação Básica, Formação Profissional, Trabalho de Diplomação*. Comissão de Redação Final, FA-UFRGS, archivo personal del Arq. C. L. Araujo. [mimografiado]

se percibe, las asignaturas continúan con las mismas denominaciones que remontaban a la fundación de la FNA, en 1945, e incluso antes. Por detrás de esta nueva dinámica, queda claro no sólo el objetivo de ablandar la autonomía de cada Cátedra sino que se puede interpretar como el reconocimiento que la cuestión de la formación pasaba menos por los contenidos impartidos que por su efectiva integración. De acuerdo con Silveira (1984)⁴⁹, el perfil profesional pretendido era el arquitecto profesional liberal dedicado principalmente al proyecto, se definiéndose mejor la especificidad de la formación respecto a los Planes de Estudio anteriores.

Luego después del golpe militar de 1964, líderes y simpatizantes de las ideas socialistas fueron perseguidos y las principales Universidades del País experimentaron acciones represivas, especialmente las escuelas de Arquitectura: de los diecisiete profesores de la UFRGS depuestos ya en 1964, seis eran de la FA-UFRGS; entre ellos, tres de los cuatro profesores responsables por la elaboración del Plan de la Reforma recién implantada (Edvaldo Paiva, Edgar Graeff y Demétrio Ribeiro; Emílio Mabilde Ripoll (?-?) lo sería en la segunda ola de casaciones, de 1969)⁵⁰. Muchos otros fueron llamados a prestar declaraciones en el Departamento de Orden Político y Social, el temido DOPS; de acuerdo con informaciones de protagonistas de los hechos, de los doscientos cincuenta estudiantes que tenía entonces la Facultad, más de setenta fueron sometidos a inquisiciones y algunos llegaron a ser detenidos por la Policía en esta primera etapa de los gobiernos militares.

Las modificaciones propuestas por la Reforma de 1962 se introdujeron progresivamente, de modo que el primer grupo de alumnos formados totalmente dentro del nuevo Plan de Estudios llegó al Trabajo de Titulación en 1966, año en que éste se incorporó definitivamente al curso. En este año se evaluaron los cambios y se hicieron nuevas propuestas de ajuste; el informe del Departamento de Proyectos afirma que, a pesar de constatarse algunas deficiencias, el resultado general en la enseñanza era positivo, principalmente respecto a las asignaturas de proyecto⁵¹. Las deficiencias se encontraban todavía en la integración entre los diferentes contenidos; si la enseñanza tenía por finalidad "formar personalidades aptas para realizar determinadas tareas", cada asignatura tenía, "necesariamente, sentido instrumental, siendo medios para alcanzar un objetivo común, no una finalidad en sí [misma]". De modo discreto se criticaba la persistencia de la autonomía de las cátedras, que podían tender a la "investigación desinteresada", es decir, no siempre centradas en integrar objetivamente la formación

⁴⁹ SILVEIRA, Roberto Py Gomes da. 1984. *O ensino da Arquitetura na UFRGS: um documento para debate*. Brasília, MEC-SESU.

⁵⁰ ADUFRGS – Asociación de Docentes de la UFRGS. 1971. *Universidade e repressão: os expurgos da UFRGS*. Porto Alegre, LPM. Los otros dos profesores destituidos son Enilda Ribeiro y Nelson Souza.

⁵¹ ARAUJO *et alii* (1966. *op. cit.*).

profesional. El informe también encuentra que la organización del curso en ciclos había sido beneficiosa respecto a la posición de determinados contenidos y para mejor estimar la magnitud de la dedicación necesaria en taller. La organización de las cátedras en Departamentos había posibilitado prácticas de integración y mayor desarrollo del concepto de Arquitectura como disciplina. El régimen semestral revelaba sus ventajas al permitir mejor graduación de la complejidad de los conocimientos exigidos en cada etapa. Asimismo, la adopción de diferentes criterios de evaluación para asignaturas de diferente naturaleza, creó "una aproximación más adecuada al criterio de medición del conocimiento más adecuado a nuestro proceso de trabajo" (*sic*).

El Trabajo de Titulación, también llamado de "Trabajo Tesis", ocupaba de forma exclusiva el horario del décimo semestre; implantado por la primera vez en este año de 1966, no había producido elementos necesarios para su evaluación, y era presentado en este informe todavía en términos de recomendación. Su finalidad era "demostrar la capacidad creadora del alumno" y su "principal preocupación será la de concepción arquitectónica, no siendo la intención bajar al detalle que deberá estar implícito en la solución adoptada. La Memoria Justificativa y la posterior presentación del trabajo serán de gran importancia en la *calificación del proyecto*⁵²". El informe citaba las ideas que basaban las reformas, definiendo las expectativas sobre este trabajo:

La adopción del Trabajo Tesis parece dispensar mayores planteamientos, pues corresponde a una tendencia evidente de nuestra enseñanza y a una aspiración generalizada. Su sentido de síntesis final y de transición entre la universidad y la vida práctica es perfectamente claro para todos. Con la gran significación de que este trabajo tendrá [para] el alumno, como corolario del curso, es de esperar que el nivel elevado de responsabilidad con que serán resueltos y estudiados los problemas contribuya decisivamente a fortalecer, en el estudiante, el concepto verdaderamente universitario de su profesión, ayudándole a enfrentarse con amplios horizontes a las experiencias frecuentemente desconcertantes y, a veces, mezquinas de la vida profesional. (Araujo, Marques & Mentz, 1966:4) (*sic*)

La clasificación del Trabajo de Titulación como "Trabajo Tesis" indica la intención de aproximación a las áreas de formación universitarias más antiguas y tradicionales, que adoptaban este sistema al final de sus cursos⁵³. Fue encargado a una Comisión de Redacción Final la elaboración del Plan de Estudios definitivo, que incorporaba las experiencias de los primeros años de Reforma.

⁵² En el original "*juzgamiento* del proyecto".

⁵³ El trabajo tesis "paradigmático" fue elaborado por el estudiante Edson Krebs (diplomado en 1966 y Director de la FA-UFRGS entre 2000-2003), de acuerdo con MARQUES, Moacyr Moojen. 2002 (:98). "Nove e meio" in *Arquitetura UFRGS: 50 anos de história*. Porto Alegre, EDUFRGS.

Sin embargo, la principal preocupación del Plan de Estudios fue ajustar el contenido autónomo de las asignaturas de acuerdo con la aportación deseada a los temas de proyecto de cada curso – a su vez, organizados según la lógica de la complejidad creciente de los temas funcionales, técnico-constructivos y del ámbito proyectual –. El objetivo era asegurar la continuidad y utilidad de los conocimientos administrados, pues la deseada integración en los Sectores – que fueron eliminados – no era satisfactoria. De acuerdo con el Informe de Evaluación, los “exiguos recursos humanos” existentes no permitieron la realización de reuniones periódicas de los profesores o la participación de las diversas áreas de conocimiento en la evaluación de los trabajos de taller, como planteado originalmente. La adopción del Ciclo de Preparación Básica fue, al contrario, considerada bastante adecuada, pues proporcionaba el aprendizaje teórico-instrumental que, según el mismo Informe, sería contradictoria en el siguiente Ciclo de Formación Profesional, en el cual se desarrollaba el “sentido eminentemente inventivo y práctico de la arquitectura” (Araújo *et alii*, 1966:2). Se recomendaba la inclusión formal “de los nuevos conocimientos procedentes del progreso técnico-científico, como el planeamiento integrado, las teorías de información y comunicación”, del diseño industrial y comunicación gráfica, ya objeto de experimentos en algunas de las asignaturas.

Los resultados pretendidos no se lograron de inmediato si consideramos la actuación estudiantil que promovió una huelga luego en 1968, cuyo mote era “nuestra enseñanza es una farsa”. Luego se organizó un “Seminario de estudios para una nueva estructura de enseñanza de la Facultad de Arquitectura de la UFRGS”, en septiembre de este año, conocido como “el Seminario de 68”. No sólo la enseñanza de Arquitectura estaba a debate; la época, marcada por hechos tan contradictorios como los sucesos estudiantiles internacionales, el fenómeno de la “contracultura” y el estado de excepción política experimentado en Brasil, transformaron el Seminario en una especie de catarsis, a juzgar por las declaraciones de sus protagonistas. La actuación de algunos de los profesores fue fundamental para organizar una propuesta de reforma aceptada por los alumnos, que querían, apenas, “la revolución” (Baggio, 2002:198)⁵⁴.

La propuesta resultante del Seminario de 68, según algunos de los entrevistados, fue la consolidación de la Reforma de 1962 o, por lo menos, la que más se acercó de sus objetivos originales de una formación integrada. El año siguiente, 1969 – cuando se la implementaron –, se destaca por su excepcionalidad en la historia de la Facultad; tanto por los momentos de euforia, como por otros más dramáticos, respectivamente proporcionados por la experiencia de los Talleres Verticales y por el incremento del totalitarismo del Estado. Los tres talleres

⁵⁴ BAGGIO, Newton Paulo. “O coração, a mente e a alma” In LICHT & CAFRUNI (2002) *Arquitetura UFRGS: 50 anos de histórias*. Porto Alegre, EDUFRGS. [195-199]

creados concretaban la integración de las diferentes cátedras y de alumnos de diferentes cursos alrededor de la actividad proyectual, mientras la estructura formal de la carrera seguía intacta. Es decir, se separaba el *proyecto pedagógico* del Plan de Estudios. Pero, en el segundo semestre del mismo año, la institución fue duramente golpeada por la destitución y dimisión de algunos de los profesores más involucrados en el proceso, por la transferencia de otros a la Universidad de Brasilia y por la persecución política de los líderes estudiantiles; todo consecuencia del recrudecimiento de la represión política identificado, más tarde, como “los años de plomo”, que aniquiló las últimas resistencias a la dictadura militar⁵⁵. Muchos de los profesores destituidos mantuvieron la participación en los temas educacionales a través del IAB, empezando una etapa de estrecha colaboración y casi complicidad entre el ámbito académico y la representación profesional. Por otro lado, en este mismo año fue decretada una reforma general del sistema de enseñanza, que, según Chauí (*apud* Rheingantz, 2003⁵⁶), substituyó el paradigma clásico de Universidad *del conocimiento* por el de la Universidad *funcional*, dirigida hacia el mercado de trabajo.

La fragmentación de la formación, 1968-72

La Reforma Universitaria de 1968 (Ley 5540), implementada entre 1969 y 1972 a iniciativa del Gobierno Federal, objetivaba la racionalización y optimización de los recursos materiales y humanos de las universidades públicas y su gestión por procesos sistematizados⁵⁷. La identificación de las instancias académicas por siglas y de las asignaturas por códigos evidencia a modernización de los sistemas, a través de la adopción de los recursos informáticos (tabla 1.3). El nuevo arreglo impuso la generalización de los cursos semestrales, la adopción del sistema de matrícula por asignatura y el régimen de créditos, la estructuración de las áreas didácticas en Departamentos e Institutos y la estructuración de las carreras en Ciclo Básico y Profesional. Se adoptó una selectividad única, que eliminó las pruebas de conocimientos específicos para las diferentes carreras y la exigencia de una nota mínima de aprobación; las plazas desde entonces fueron llenadas por orden de clasificación. La selectividad única y la definición de un Ciclo Básico también único para todas las carreras buscaban incrementar la ocupación de las plazas estudiantiles vacantes o de carreras con menos demanda, facilitando la movilidad de los estudiantes en los primeros años de estudios. El sistema de

⁵⁵ Los profesores destituidos entonces son Ari Mazzini Canarin, Carlos Maximiliano Fayet, Emílio Mabilde Ripoll y Ernesto Antonio Paganelli, según ADUFRGS (1979, *op. cit.*). Seguidamente otros cuatro profesores de la Facultad dimitieron en solidaridad con los colegas.

⁵⁶ RHEINGANTZ, Paulo Afonso. 2003. “Arquitetura da autonomia” In LARA, Fernando & MARQUES, Sônia. 2003. *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro, Ed. Virtual Científica.

⁵⁷ Entre 1964 y 1968, la *United States Agency For Development* (USAID) estuvo contratada para asesorar el Gobierno en los diversos proyectos de reforma del sistema educacional brasileño.

promoción individual por créditos permitió el dibujo de carreras personalizadas, eliminando los cursos seriados con bloques de asignaturas fijas, al mismo tiempo que promovía la concertación de los contenidos de las asignaturas de forma independiente de su integración concreta en el taller – siendo eliminada también la figura de la Cátedra –.

A pesar de los esfuerzos, la expansión de las vagas de los cursos superiores públicos no fue suficiente para atender a la demanda social y se crearon nuevas universidades privadas a partir de la década de los 70. Como subrayó Santos Júnior (2001)⁵⁸, las instituciones privadas también fueron favorecidas por la disminución de costos que representó la generalización del modelo federal de gestión de la enseñanza. Todos estos hechos lograron, finalmente, romper la hegemonía de los grupos de poder dentro del ámbito académico; por otro lado, sumados a la adopción del sistema de créditos, que volvió más impersonal la interacción entre profesores y estudiantes, deshicieron la homogeneidad socio-cultural y el *esprit de corps* de la Universidad⁵⁹.

Es decir que si hubo hechos positivos en la Reforma Universitaria de 1969, hubo otros tantos problemas, especialmente para las carreras de carácter profesional como la Arquitectura. En el caso de la FA-UFRGS, se experimentó un retroceso respecto a la propugnada formación integrada. El área de Proyectos se dividió en los Departamentos de Arquitectura y de Urbanismo; sólo éstos y el restante Departamento de Expresión Gráfica quedaron bajo responsabilidad directa de los profesores arquitectos de la FA-UFRGS. Los profesores de las demás áreas se transfirieron a otros dieciocho Departamentos pertenecientes a diversas Unidades e Institutos de la UFRGS, que impartían los contenidos de los campos de Humanidades, Artes, Física, Matemáticas e Ingenierías. El Trabajo de Titulación, antes a cargo del Departamento de Proyectos, quedó bajo responsabilidad del mayoritario Departamento de Arquitectura.

Se inauguraba una etapa caracterizada por la contradicción entre la Universidad planteada y la dinámica del campo profesional que, en su lucha por una formación adecuada, había establecido sus propias demandas. Además de atender a las determinaciones epistemológicas de la Arquitectura, el nuevo *Currículo Mínimo* para la carrera (Parecer CFE 384/69), promulgado en 1969, tenía la tarea de atender a las circunstancias de la Institución. En la práctica, el curso de Arquitectura quedaba reducido a tres años y el plan pedagógico imposibilitado permanentemente por el alejamiento físico e institucional de parte del cuerpo docente y de las propias aulas y por las clases conjuntas a grupos

⁵⁸ SANTOS JR, Wilson Ribeiro dos. 2001. *O currículo mínimo no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: 1969-1994*. São Paulo, FAUUSP. [tesina]

⁵⁹ Respecto a la Reforma Universitaria de 1969 se pueden consultar diversos autores, entre ellos BELLO (2001), FAVERO (1991), GERMANO (1992), GIANOTTI (1986) y ROSAS (1987).

mixtos, es decir, de alumnos de diferentes carreras. Las materias fundamentales y profesionales se confundieron con los Ciclos Básico y Profesional, respectivamente, mientras las prácticas deportivas y asignaturas destinadas a concienciar políticamente a los alumnos integraban los contenidos obligatorios. Por otro lado, la selectividad única tuvo consecuencias en los Planes de Estudios de todos los niveles de enseñanza anteriores a la Universidad, debilitando los contenidos relacionados con las Artes y Humanidades – transfiriendo a la Escuela la responsabilidad de desarrollar las habilidades expresivas y sensibles necesarias para la carrera –. También la disminución de la edad media del alumnado, debido a que la enseñanza secundaria fue acortada de cuatro para tres años, trajo como consecuencia estudiantes más inmaduros, no siempre claramente definidos respecto a la futura profesión, lo que ha ampliado los índices de movilidad estudiantil entre las diferentes carreras universitarias.

La reacción a esta situación fue tomando cuerpo a lo largo de los años 70; el IAB solicitó al MEC estudios para mejorar la enseñanza de Arquitectura y éste creó la Comisión de Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo, el CEAU, en 1973. También en este año se fundó la Asociación Brasileña de Escuelas de Arquitectura (ABEA) que, además de promover diversos encuentros regionales y nacionales para discutir la enseñanza, incentivó la implementación de Comisiones de Evaluación de Enseñanza en cada Escuela, Curso o Facultad existente. Los resultados de los trabajos fueron discutidos también con ocasión del Encuentro de Presidentes de las CAE⁶⁰, en la ciudad de Ouro Preto, Minas Gerais, en 1977. En este Encuentro se elaboró una serie de recomendaciones para la reformulación del Currículo Mínimo establecido, que fueron divulgados a través de un documento conocido como la Carta de Ouro Preto⁶¹.

En la FA-UFRGS seguidamente se organizaron dos Seminarios de Enseñanza, en 1978 y 1979; estos dieron origen a una especie de contra-reforma implantada a partir de 1982, a través de la cual los Departamentos de la Facultad de Arquitectura intentaron retomar el control sobre la enseñanza. Pero, de acuerdo con Santos Júnior (2001), si la Carta de Ouro Preto objetivaba rescatar algunos conceptos de la propuesta de 1962, en verdad reforzó el modelo normativo al definir asignaturas y cargas horarias, adjuntando a los planes de estudios temas de interés momentáneo.

Por la formación integrada y un nuevo perfil profesional, 1982

Las modificaciones implementadas en la FA-UFRGS, en 1982, eran una reacción ante la fragmentación del curso, al mismo tiempo que buscaban contemplar las

⁶⁰ *Comissão de Avaliação do Ensino*, en portugués.

⁶¹ ABEA. 1977. *Subsídios para reformulação do ensino de arquitetura*. São Paulo, ABEA.

necesidades de la formación consensuadas en los Encuentros anteriores de la ABEA. Se crearon nuevas asignaturas para introducir contenidos especializados desde el primer semestre, en un intento de estructurar el Plan de Estudios otra vez por áreas de conocimiento sin alterar el orden Departamental existente (tabla 1.4). Las asignaturas de proyecto se definieron como de carácter “teórico-práctico”, obligando a un mayor esfuerzo didáctico de los profesores arquitectos. El contenido y la secuencia de las asignaturas técnicas se reorganizó para compatibilizarlas con el progreso de los trabajos del taller, sustituyéndose el plan pedagógico por una cuestión de secuencia ideal de contenidos.

De acuerdo con un informe de la época, una de las intenciones de la contra-reforma era redefinir la Arquitectura como “oficio de organizar el espacio habitado, lo que implica un PROYECTO y una CONSTRUCCIÓN” (Silveira, 1984:11, *op. cit.*, mayúsculas en el original). Es decir, se reivindicaba una formación más técnica, más de acuerdo con la perspectiva tecnocrática de la época y las reales oportunidades de trabajo, cambiando el perfil de “arquitecto de taller” de la Reforma de 62. En 1984 y 1985 se produjeron nuevos ajustes; asignaturas de otros campos, como la de Legislación y de Historia del Arte, son apropiadas por el Departamento de Arquitectura, que organiza también una secuencia de Historia de la Arquitectura. El siguiente paso, jamás concretizado, era volver a integrar profesores de las áreas técnicas en los trabajos del taller. Una de las consecuencias del aumento del número de asignaturas y contenidos complementarios fue la gran carga horaria resultante: en aquel entonces la carrera llegó a tener 4.935 horas de formación en lugar de las 3.600 horas obligatorias del Currículo Mínimo legal.

Aunque las condiciones económicas hayan cambiado, lo que significó también la progresiva restricción de las inversiones públicas en las instituciones federales de enseñanza superior, la expansión del sistema universitario continuó a lo largo de los años 80. La satisfacción de la demanda educacional de los nuevos segmentos medios se convirtió en un mercado que atrajo los intereses empresariales, dando paso a lo que Chauí (*apud* Rheingantz, 2003) llamó de la Universidad *de los resultados*, volcada a las empresas y a la expansión de la enseñanza privada.

La nueva mentalidad se reflejó en los nuevos patrones de competencia de la carrera docente de nivel superior de cualquier área de conocimiento: la realización de cursos de Post-grado se volvió una exigencia para la promoción funcional en las instituciones federales, antes motivada por la antigüedad. Se estableció un plan de carrera docente que remuneraba mejor la dedicación integral a la enseñanza, incentivando el progresivo abandono de la práctica profesional de parte de los profesores que mantenían oficinas propias. Un poco más tarde, ya en la década de los 90, se crearon mecanismos de evaluación de la productividad docente individual, representada por la cantidad de clases ministradas, de alumnos orientados, de publicaciones y participaciones en eventos especializados y otras actividades.

Además de las exigencias institucionales, la contra-reforma misma establecía un carácter teórico-práctico para el taller como forma de integrar contenidos, planteando un profesional capaz de reflexionar críticamente sobre las cuestiones de proyecto. A partir de entonces el cuerpo docente de la FA-UFRGS se intelectualizó en alto grado, un proceso tiene sus orígenes ya a mediados de los 70, gracias al ingreso de nuevos profesores, algunos de los cuales con estudios de Post-grado en instituciones extranjeras.

La contra-reforma de 1982 está inspirada, en gran parte, por estos profesores jóvenes que lentamente cambiaron la composición de fuerzas dentro de la Escuela. Los ajustes introducidos posteriormente reivindicaron la creación de asignaturas técnicas con contenidos específicos para la carrera de arquitecto, que se pueden ver en la Tabla 1.5. También se reorganizó la secuencia de asignaturas, anticipando algunos contenidos técnicos y redistribuyendo la carga horaria de para aligerar el Plan de Estudios que, a pesar de tener más asignaturas, bajó a 4.845 horas en 1993. De cualquier modo, la formación de la FA-UFRGS todavía excedía en mucho a la duración determinada por el *Currículo Mínimo*, pero, como subraya Santos Júnior (2001), lo mismo pasaba en otras escuelas nacionales de la época – que parecían considerar el número de asignaturas como sinónimo de calidad de enseñanza –.

A lo largo de los años 80, la discusión sobre la cuestión de la formación prosiguió, en un intento continuado y concertado entre las escuelas por una reforma del Currículo Mínimo que incorporase las nuevas temáticas: el paisaje y la cuestión ambiental, la conservación del patrimonio arquitectónico, la psicología ambiental, las nuevas tecnologías informáticas e imágenes generadas por satélite aplicadas al proyecto, el trabajo en equipos multidisciplinares y, especialmente en los últimos años, la pedagogía específica de la enseñanza de proyecto, la implantación de laboratorios y oficinas modelo para prácticas académicas y la integración del post grado en la graduación. Sensible al aumento del número de Escuelas y la realidad creciente de la globalización, la ABEA se transformó en 1985 en Asociación Brasileña de *Enseñanza* de Arquitectura. Sus objetivos se volvían más amplios, principalmente el de influir en la implantación de políticas educacionales, establecer perfiles profesionales y patrones de calidad para la formación y mecanismos de control y regulación de la oferta.

Pese a los esfuerzos de las escuelas, de la ABEA y del IAB, por diversos motivos el *Currículo Mínimo* legal promulgado en 1969 permanecería el mismo hasta 1994, cuando fue substituido por las *Directrices Curriculares*. Pero el crecimiento del número de escuelas, la autonomía que supuso su organización representativa y la especificidad de la discusión restaron progresivamente la importancia de las asociaciones de clase en las cuestiones de enseñanza. Otro motivo para un cierto alejamiento de esta representación en el ámbito académico fue el aumento de la complejidad del mercado de trabajo, que fragmentó la categoría profesional en diversas entidades representativas: el IAB, los Sindicatos regionales, las

asociaciones especializadas (como las de arquitectos de interiores, paisajistas, profesionales liberales o empresarios). Las disposiciones de la nueva Constitución Brasileña de 1988 dieron paso a que estas asociaciones se concentrasen en un nuevo reto: la creación de un consejo profesional propio⁶². También fue significativo el fenómeno de la profesionalización del profesorado, integrado por arquitectos no necesariamente establecidos en el mercado de la construcción y que se afilian a los sindicatos docentes. Es decir que, si la creación del Currículo Mínimo fue debido a la articulación entre los intereses académicos y profesionales, y aunque el IAB haya tenido un papel fundamental en el establecimiento del Premio Ópera Prima para Trabajos de Titulación en 1988, a partir de mediados de los 80 las iniciativas respecto a la enseñanza son mayoritariamente de las Escuelas, a través de la ABEA. Sus recomendaciones fueron, esta vez, totalmente aprovechadas por el MEC en el proyecto de la Directrices Curriculares.

La percepción de que las alteraciones curriculares no garantizan los resultados finales del proceso educativo coincide con la profesionalización del profesorado. La crítica se vuelca más en los aspectos pedagógicos de la formación que en los contenidos y la organización de las asignaturas. La publicación del libro dirigido por Comas (1986)⁶³, que divulga los resultados del *1^{er} Encuentro sobre Enseñanza de Proyecto Arquitectónico*, realizado en la Facultad de Arquitectura de la UFRGS en 1985, es una referencia importante para la FA-UFRGS y las demás Instituciones de enseñanza nacionales. Según esta obra, la Arquitectura Moderna calla respecto a la práctica de proyecto, desarrollada de modo personal a través de ensayos, ejemplos, consejos y experiencia propia, aún conforme con las antiguas concepciones de Guadet (1834-1908). El brillo de sus realizaciones en Brasil ocultaría las contradicciones teóricas que proponen por un lado, resultar de una operación lógica entre requerimientos operacionales y recursos disponibles, por otro, ser el fruto espontáneo de la intuición genial del arquitecto. A esas teorías se sumarían las exigencias de la negación del pasado y de cualquier especulación estética no estrictamente sugerida por el programa. Las experiencias llevadas a término en la FA-UFRGS, en la década de los 80, proponen un cambio del paradigma pedagógico y la construcción de una disciplina proyectual estructurada, en la cual técnicas y rutinas proyectuales fueran identificables y transmisibles. Proponían además la formación de un cuerpo de conocimientos científicos e instrumentales, que reincorporase la noción de tradición

⁶² El proyecto de ley que determinó la creación del Consejo de Arquitectura y Urbanismo fue aprobado finalmente en diciembre de 2004. El ejercicio profesional era regulado anteriormente – y lo será hasta la instalación definitiva del CAU – por el Consejo de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía (CREA), que reúne las diversas especialidades de estas categorías profesionales.

⁶³ COMAS, Carlos Eduardo (director). 1986. *Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo, Ed. Projeto.

arquitectónica, y su ampliación a través de la investigación continuada y sistemática de soluciones.

La década de los 90 asistió al incremento de las discusiones y experiencias pedagógicas en ámbito nacional, con una producción de trabajos y eventos relacionados con el área de la enseñanza de Arquitectura y la pedagogía del proyecto. De modo general, estos trabajos buscan encontrar las claves para la superación del problema más recurrentemente mencionado, la distancia entre los procesos académicos y los sociales. El fiasco económico de los planes económicos, elaborados por los gobiernos democráticos de después de 1985, creó una nueva paradoja. Aunque se hiciera una extensa revisión de contenidos y métodos pedagógicos y proyectuales, se introdujera la perspectiva crítica como base del proceso creativo y se invirtiera decididamente en la formación de los profesores, la producción arquitectónica local media de los años 80 no fue consecuente, reforzando el alejamiento entre campo profesional y académico.

La sustitución del Plan de Estudios mínimo por Directrices Generales, 1994

La nueva Constitución Brasileña de 1988 obligó a una revisión institucional general y el MEC asumió la responsabilidad temporal de la regulación sobre la enseñanza superior. La ABEA aprovechó la oportunidad de cambiar finalmente las disposiciones del Currículo Mínimo de 1969, llevando una propuesta que fue aceptada integralmente y concretada en la Portaria MEC 1770/94 – “Directrices Curriculares Generales” de la carrera de Arquitectura y Urbanismo. Estas directrices procuraron de varias formas rescatar el sentido original de la formación propuesta en el Currículo Mínimo de 1962 e incorporar los experimentos y reformas de enseñanza promovidas por diversas escuelas desde principios de los 80. Establecen un perfil profesional al definir los contenidos mínimos abordados y sus objetivos, clasificando las materias entre fundamentales y profesionales, de esta vez sin relación de precedencia unas con las otras. También establecieron la adopción del Trabajo Final de Graduación para todas las Escuelas, la obligación de impartir contenidos de Informática aplicados a la Arquitectura y Urbanismo y la inclusión de contenidos sobre el patrimonio arquitectónico y urbano.

Pero la preocupación excedía los meros límites disciplinares al fijar las condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas: la existencia de talleres, aulas especiales, laboratorios y equipamientos especializados, la contratación de profesores calificados, la existencia de un acervo bibliográfico mínimo y la realización de visitas y viajes de estudio. Asimismo incluía la exigencia de que la carrera debería tener la duración mínima de cinco años y una máxima de nueve. El total de horas de clase permaneció lo definido por el currículo mínimo de 1962, de 3.600 horas como mínimo (tablas 1.5 y 1.6).

En la formulación de las *Directrices Curriculares*, la ABEA anticipó las discusiones que serían más frecuentes a partir de la mitad de la década de los 90, con el objetivo de la “renovación, actualización e inserción en el panorama internacional de la enseñanza de Arquitectura y Urbanismo en Brasil”⁶⁴. Su temprana preocupación se confirma por hechos posteriores: la publicación conjunta de la UIA y la UNESCO de la *Charter of Architectural Education*, de 1996; las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París, en 1998; la creación del Mercado Común del Cono Sur de América (el MERCOSUR) y la firma del Protocolo de Montevideo sobre el comercio de servicios, en 1997. El antiguo deseo de diferenciación identitaria respecto a la Ingeniería y las Artes se traslada a una búsqueda de identidad con el ámbito profesional internacional, por iniciativa de las escuelas, que se reaproximan del campo profesional. Una de las disposiciones, que establece nacionalmente el Trabajo Final de Graduación, el TFG, incluso obliga a que el tribunal de evaluación incluya por lo menos un miembro externo a la Institución

Las Directrices Curriculares de 1994 se revisaron posteriormente a partir de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación, de 1996, que creó el Consejo Nacional de Educación en sustitución al antiguo CFE. La Comisión de Especialistas de la Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo (CEAU-MEC) consultó las escuelas de Arquitectura del País que decidieron por la plena actualidad de los dispositivos de la Portaria 1770/94. La nueva propuesta, elaborada conjuntamente por la ABEA, la Federación Nacional de Escuelas, la Confederación de los Consejos Regionales y la Federación de los Sindicatos entre 1996 y 1999, perfeccionó las Directrices anteriores además de consagrar otros dispositivos experimentados, como la realización obligatoria de prácticas estudiantiles y la constitución de una Coordinación Didáctica en cada Escuela.

Pero, por presión de los representantes profesionales, principalmente los Sindicatos regionales, se incluyó un artículo que definió el perfil profesional con base en sus competencias en el mercado de trabajo, lo que, en última análisis, contraria el propio espíritu que impulsó la propuesta de las Directrices de 1994⁶⁵. De este modo, los profesionales intentan regular la oferta, con vistas al gran número de carreras implantadas a partir de la actual LDB, que no exige su aprobación previa por el MEC – substituida por un reconocimiento *a posteriori* –, pero también asegurarse de que sus amplias atribuciones legales no serán restringidas.

⁶⁴ ABEA. 1998:01. *Directrices curriculares do curso de Arquitetura e Urbanismo*. Belo Horizonte, ABEA – XX Reunión del Consejo Superior.

⁶⁵ Las nuevas Directrices Curriculares fueron aprobadas el abril de 2005, pero los dispositivos que aseguraban patrones de calidad mínimos de los cursos fueron suprimidos en la redacción final (Parecer CNE/CES 112/2005).

Las acciones coordinadas por la ABEA tienen vistas también a neutralizar los dispositivos que incentivan la creación de carreras no tradicionales de corta duración, que podrían fragmentar la profesión en especialidades no universitarias. La flexibilidad de la Ley, que eliminó la Selectividad, substituida por un “proceso selectivo” a criterio de cada Institución, provoca el recelo de que la situación se vuelva caótica⁶⁶. Recelo confirmado, por ejemplo, cuando la Universidad Estatal de Bahía anunció, en 2001, la creación de un curso superior de Urbanismo, lo que contrariaba incluso lo dispuesto en las propias “Directrices Curriculares”. Tal vez por eso el medio profesional y académico de la Arquitectura, a través de los dispositivos de representación disponibles, intentan sustituir el inexistente control desde el Gobierno hacia una base de consenso construida ampliamente entre las escuelas y representantes profesionales.

...

La enseñanza de Arquitectura en Porto Alegre, a pesar de una historia muy corta, ha experimentado todas las modalidades implantadas desde mediados del siglo XIX, identificándose tres grandes etapas:

Una primera etapa, de **1945 a 1992**, se corresponde a la época histórica de *afirmación de la profesión y búsqueda de visibilidad social*. Se adoptan entonces planes de estudios modélicos, inicialmente basados en la enseñanza impartida en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Río de Janeiro y en la Escuela Politécnica de São Paulo, sustituidos después en toda la Nación por el modelo de la Facultad Nacional de Arquitectura de Río de Janeiro.

La segunda etapa, de **1962 a 1994**, corresponde a la búsqueda de una *formación adecuada al determinado perfil profesional*, definiéndose los límites epistemológicos de la disciplina. Inicialmente volcado al proyecto, el Currículo Mínimo se hinchó para incluir los aspectos técnico-constructivos a este perfil y minimizar también los perjuicios que la Reforma Universitaria de 1968 supuso para la formación integrada.

La tercera etapa empieza en **1994**, con las Directrices Curriculares, y, aunque incorpore la experiencia anterior de diversas escuelas brasileñas, está igualmente relacionada con aspectos de los cambios sociales y económicos en ámbito local y mundial. Desde mediados de los 80 se ensaya la sustitución de la regulación

⁶⁶ De las ciento cuarenta y siete escuelas de Arquitectura existentes en Brasil en febrero de 2002, ciento trece eran asociadas a la ABEA y sólo ochenta y ocho se encontraban reconocidas por el MEC. El número total de matrículas era de 42.018 en 2001 y fueron promovidos 6.189 nuevos arquitectos en 2002, de acuerdo con: ABEA. 2003. O panorama do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Río de Janeiro, ABEA.

estatal por la regulación del mercado, lo que demanda una *formación que corresponda a patrones internacionales y a la vez suficientemente adaptable* a las condiciones de los mercados profesionales y educativos locales. Pero las presiones corporativas, aunque la realidad del mercado aponte hacia otra dirección, no permite la renovación efectiva del marco legal del ejercicio profesional.

La asignatura del Trabajo de Titulación se mantuvo desde su creación por la FA-UFRGS en 1962, revalorizada por la inclusión como parte integrante de las Directrices Curriculares promulgadas en 1994 y adoptadas nacionalmente a partir de 1997. Hubo algunos cambios en los procedimientos internos, que reflejan la evolución de los paradigmas educativos y los arreglos institucionales y estructurales a lo largo del período investigado. Éstos se presentan en el Capítulo 3, que trata especialmente del desarrollo del Trabajo de Titulación en la FA-UFRGS y de la evolución de los ejercicios de proyecto de alumnos de esta asignatura.

2. EL ARQUITECTO FORMADO POR LA FA-UFRGS

A partir de la información aportada por las encuestas realizadas, este capítulo busca dibujar el perfil sociológico del arquitecto formado por la Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur, desde su fundación en 1952. El análisis se concentrará, más adelante, en los arquitectos formados en el período de investigación, 1966 a 1996. Como se verá, es posible identificar diferentes generaciones de arquitectos en este intervalo de tiempo, que corresponden también a los distintos contextos en que la formación se ha desarrollado.

En sus primeros cincuenta años de existencia (1952 a 2002), la Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur graduó un total de 2.708 arquitectos. La tabla 2.1 y siguientes muestran el número de los titulados de cada año y su variación a lo largo del período.

En el primer año se presenta un número muy bajo de titulados, hecho debido, probablemente, a los ajustes iniciales de la fusión de los dos cursos de origen. Entre 1953 y 1968, la media anual de titulados es de treinta y cuatro estudiantes. En esta época, se admitían cincuenta nuevos alumnos cada año lectivo. En 1969 y 1970 el número de titulados baja visiblemente, lo que se puede atribuir tanto al impacto del Acto Institucional 5 (AI-5) y sus subsidiarios⁶⁷, como al fiasco de la experiencia de los Talleres Verticales de 1969. Como también se ha visto en los Capítulos anteriores, la UFRGS y, especialmente, la Facultad de Arquitectura sufrieron con las expulsiones y dimisiones de profesores ya en 1964; pero, en

⁶⁷ Estos decretos tenían como objetivo refrenar las crecientes reacciones civiles al Gobierno militar.

1969, el aparato represivo inauguró una etapa que golpeó más duramente a los profesores y estudiantes.

A partir de 1971 se observa el aumento del número de titulados anuales, como resultado de la demanda acumulada en los dos años anteriores, pero luego debido a la Reforma Universitaria de 1968-72; ésta casi duplicó el número de las plazas en las universidades públicas: en la Facultad de Arquitectura, se admitieron entonces ochenta nuevos estudiantes anualmente. Entre 1971 y 1985, la media de estudiantes titulados fue de setenta y uno al año y, entre 1986 y 1996, de cincuenta y tres. A partir de la institución del TFG, en 1997, la media sube a ochenta y dos mientras el número de plazas permanece igual, aunque la gran variación del total anual plantea cuestiones para futuros estudios.

La evolución del número medio de titulados de cada año en el período de investigación (1966 a 1996), sugiere que a partir de 1986 se suspenden más alumnos en el Trabajo de Titulación; pero esto contradice los relatos de los estudiantes de esta época. Como se verá, éstos tienen, en general, un buen recuerdo de su experiencia en esta asignatura final. Otra hipótesis, más probable, es que lleguen menos alumnos al final del curso, quizá como consecuencia de las transformaciones introducidas por la Reforma de Enseñanza de 1982 en los procedimientos del taller. Es decir, que entonces se suspende más en las asignaturas de proyecto intermedias. No se puede despreciar incluso la hipótesis del incremento del desplazamiento del estudiantado hacia otras carreras a partir de estas fechas.

El siguiente dato es el aumento de la proporción femenina en los grupos de promoción, lo que se puede verificar en tablas 2.2 a 2.8. Los hombres titulados llegan al 96,1% en 1960, con la presencia de apenas una estudiante en un grupo total de veintiséis, y son mayoría hasta 1972. Aunque el total de los titulados en estos primeros cincuenta años todavía apunte una ligera superioridad de individuos de sexo masculino (52,7%), sólo en cuatro años más este grupo volvió a superar al femenino (1981, 1987, 1991 y 1993). Las arquitectas constituyen un 56,7% sobre el total de los titulados a partir de 1973, dato muy similar al de los profesionales del Estado actualmente.

El género en la Arquitectura

En agosto de 2003, estaban registrados 7.278 arquitectos en el Instituto de Arquitectos de Brasil, Sección Río Grande del Sur (IAB-RS); éstos correspondían a la lista de los profesionales legalmente habilitados del 2002, facilitada al IAB-RS por el Consejo Regional de Ingeniería y Arquitectura del Estado (CREA-RS), acrecentada de las nuevas inscripciones. Del total, 3.188

eran hombres (43,8%) y 4.058, mujeres (55,8%)⁶⁸. La nueva composición del alumnado se refleja en las escuelas creadas a partir de 1972 en el Estado, que son, probablemente, responsables de la formación de la mayoría de los profesionales hoy empadronados en el CREA-RS. Éste no fue un fenómeno circunscrito a Brasil; según Monedero (2003), lo mismo ocurre en la enseñanza de grado universitario en Europa, donde no sólo las estudiantes representan hoy la mayoría de las matrículas totales, sino que el campo de la Arquitectura también ha sido elegido preferentemente por una mayoría de mujeres.

La feminización de la profesión de arquitecto fue detectada por Durand (1989)⁶⁹, cuyos trabajos confirman que, en la década de los 70, mientras el número total de arquitectos brasileños aumentó un 50%, la participación femenina en la profesión se multiplicó por siete. El mismo autor muestra el rápido aumento de la presencia femenina no sólo en la Arquitectura, sino también en el campo de las Artes Visuales en general entre 1950 y 1980. El primer factor que influye en esta mayor participación es el progreso económico local en el Postguerra; la ampliación de los estratos sociales medios creó demandas en los servicios de educación, de salud y culturales, de los cuales las mujeres se beneficiaron y donde su inserción social fue más acentuada. También se incorporaron en el comercio, en los servicios burocráticos públicos y en las profesiones liberales, donde podían conciliar el trabajo con el papel de madres de familia. La mujer culta y profesional, con gusto perfeccionado, pasó a consumir varios tipos de bienes culturales, lo que acabó generando más demanda educacional.

Durand esboza algunas hipótesis que intentan explicar porqué la elección femenina recae sobre la Arquitectura. A semejanza de lo que pasa en otros campos profesionales, para él es un síntoma de la huida de los contingentes masculinos cuando disminuyen las oportunidades profesionales. Por otro lado, la sociedad ve la Arquitectura como más próxima a las Artes y al Interiorismo, cambiando la percepción de la etapa anterior, de predominio masculino – época de la heroica construcción de Brasilia –. Este es uno de los motivos de la atracción que la profesión ejerce sobre personas sensibles a las Artes, pero que buscan una profesión reconocida socialmente. Los cambios en la Selectividad promovidos por la Reforma Universitaria de 1969-72, que suprimieron los exámenes de carácter específico, como el de dibujo a mano alzada, atrajeron estratos sociales culturalmente menos preparados. Este también es un síntoma de abandono del campo, esta vez por los segmentos sociales económicamente más favorecidos y de mayor capital cultural. Para este autor, la "popularización"

⁶⁸ Cómputo de la investigadora. La diferencia de 32 individuos (0,4%) se debe a que algunos nombres – los de origen extranjero, principalmente – no permitían su identificación por género.

⁶⁹ DURAND, José Carlos. 1989. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo, Perspectiva-EDUSP (Estudos 108).

de la Arquitectura estuvo precedida de un agotamiento del mercado, ambos alimentados por la formación profesional masificada. Se debe considerar que el autor escribe en el período posterior a los Gobiernos militares, una época en que el País experimentaba las consecuencias de la frenada en el desarrollo; quizás por este motivo repite el discurso de los profesionales de la época, que confundían causa y efecto.

Probablemente, el cambio de la percepción social de la profesión se puede atribuir a un conjunto de factores, pero algunos de éstos deben ser buscados dentro del propio campo profesional. Como el cambio en la auto-imagen de los arquitectos, reflejada en la naturaleza de la reforma de enseñanza de 1962 en la FA-UFRGS, la primera propuesta que acoge integralmente las sugerencias de los profesionales. Su objetivo es distinguir lo específico del campo de la Arquitectura, definido fundamentalmente por el proyecto arquitectónico. Los arquitectos parecen querer concentrar sus esfuerzos en un trabajo de carácter más intelectual, volcándose al taller, dejando la obra y la disputa por el mercado de la construcción. Como se vio, los problemas derivados de esta acepción son discutidos en la FA-UFRGS a finales de los 70 y sugieren los caminos para la nueva reforma de 1982.

Pero en el momento en que se implanta la Reforma de 1962, las mujeres brasileñas están en pleno proceso de integración en el mercado de trabajo. En la misma época hay una real ampliación de los estratos medios en el País, lo que supone el aumento de la demanda de arquitectura residencial y de servicios de diseño de interiores. La atracción que la profesión ejerce entonces sobre el contingente femenino puede apoyarse en aspectos de la cultura brasileña; éstos indican las actividades más adecuadas al papel social de la mujer y a la verdadera naturaleza femenina, entendida como más sensible a las Artes y a la belleza. Sin desechar del todo las hipótesis de Durand, la entrada de la mujer en el campo de la Arquitectura se da también por adecuación: por ser una actividad desarrollada en espacios privados, como las oficinas, donde aún parece tener más habilidad en el trato con los funcionarios; por tratar con más naturalidad de las cuestiones del espacio privado y/o doméstico, como las viviendas. Y, finalmente, por su mayor implicación con la "estética", término que, en el vocabulario banal de estos estratos medios brasileños, suele ser empleado como sinónimo de "apariencia agradable" o "belleza". Dentro del campo hay algunas áreas donde inciden más directamente las preferencias de las profesionales, lo cual se comprobó por la investigación empírica, cuyos resultados se analizan más adelante.

En el campo de la enseñanza también se observa una creciente participación de profesores del sexo femenino (ver tablas 2.9 a 2.13). En 1952, la FA-UFRGS contaba con cuarenta y siete profesores; de éstos, sólo dos (4,3%) eran mujeres. Se llega a 2002 con un total de ochenta y nueve profesores, pertenecientes a los tres Departamentos de la Facultad; treinta y uno (34,8%) son del sexo

femenino⁷⁰. Se observa, por tanto, que la inserción de las profesionales en la misma Institución de enseñanza no se hace en el grado y velocidad con que se las forman.

En 1975, por ejemplo, un 60,6% de los titulados por esta Escuela eran del sexo femenino, mientras los datos de 1974 revelan que constituían un 24,7% del plantel docente. En estos cincuenta años de existencia, la presencia media de profesoras fue de un 20,0%; en el mismo período, la FA-UFRGS formó un 47,3% de mujeres. Es decir, que si el campo de la Arquitectura es atractivo o parece adecuado al sexo femenino, no pasa lo mismo en el sector de enseñanza universitaria. No porque haya un rechazo de género en el sector; la presencia femenina es tradicional y mayoritaria en otras áreas de la UFRGS, como la Pedagogía, en la que las profesoras representan un 75,8% sobre el número total de profesores en 2004⁷¹.

Sin embargo, aunque no siga la misma proporción del campo profesional, dentro de la FA-UFRGS y a lo largo del período considerado hay un incremento numérico y proporcional de las mujeres dedicadas a la enseñanza. Sin embargo, este aumento es diferente en cada Departamento⁷²: en 1974, el Departamento de Urbanismo (DEURB) era el que más profesoras presentaba proporcionalmente, un 35,3%; en segundo lugar aparecía el Departamento de Expresión Gráfica (DEEG), con 16,7%; y por último, el Departamento de Arquitectura (DEARQ), con 7,7%. Las posiciones se mantienen en 2002, pero el DEARQ y el DEEG casi triplican el número proporcional de profesoras, para un 22,2% y un 48,5% respectivamente, mientras el DEURB mantiene la composición estable, en un 35,0%. Se observa también que el número absoluto de profesores de la FA-UFRGS disminuye entre 1974 y 1984; la mayor diferencia se dio en el DEEG que, de cuarenta y dos profesores pasa a dieciséis. Uno de los motivos se debe a los procesos de optimización de los recursos humanos de las Universidades Públicas, propuestas por la Reforma Universitaria de 1969-72. No se pudo averiguar por qué esta diferencia es mayor en el DEEG, pero es posible que algunos profesores de este Departamento estuvieran en condiciones de contratación temporal en 1974, no constando en la lista oficial.

La dedicación al sector educativo puede ser considerada como una extensión del papel doméstico de la mujer como educadora dentro de la familia. Pero las disciplinas "técnicas" se evitan; en la Escuela de Ingeniería, por ejemplo, las

⁷⁰ Fuentes: MEC/DAU/CEAU. 1974. *Diagnóstico do ensino da Arquitetura e do Urbanismo no Brasil*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [dactilografiado] y ROVATTI & PADÃO. 2002. *Faculdade de Arquitetura, 1952-1002*. Porto Alegre, Ed. UFRGS.

⁷¹ El cómputo de los profesores de la UFRGS y de la FA, que aparecen en este Capítulo, no ha considerado los profesores en contrato temporal.

⁷² No se han utilizado los datos anteriores pues la división de los Departamentos era distinta.

profesoras representan apenas un 14,9% sobre el total. En la Facultad de Arquitectura, eligen áreas de conocimiento en las cuales pueden desempeñar actividades que le son más inherentes. La gran presencia femenina en el área del Urbanismo se debe a la evolución que éste experimentó en Brasil, relacionado directamente con los aspectos de Planeamiento – trabajo esencialmente teórico, desarrollado en equipos multidisciplinarios y en ambientes de trabajo cerrados –. A lo largo del tiempo se puede apreciar el incremento de la presencia numérica y proporcional de las profesoras de la FA-UFRGS hacia el área didáctica de responsabilidad del Departamento de Expresión Gráfica, que acaba por abrigar el mayor contingente docente femenino de la FA-UFRGS⁷³. El DEEG tiene bajo su responsabilidad las asignaturas más estrechamente ligadas a las Artes, destinadas a ejercitar la sensibilidad y la creatividad de los alumnos y al aprendizaje de técnicas de dibujo y representación. Por otro lado, trata con estudiantes más jóvenes en etapas tempranas de formación, con los cuales las profesoras pueden ejercer un papel más similar al maternal, asumiendo el patrón cultural persistente en el contexto social considerado.

A estos datos se pueden sumar otros, de carácter meramente informativo y sin intención de alargar demasiado el tema: se sucedieron quince profesores en la dirección de la FA-UFRGS entre 1952 y 2002, pero sólo una vez el cargo de Director fue ocupado por una profesora (de 1981 a 1984); el mismo comportamiento se observa en otros cargos directivos, de coordinación o los que suponen asumir mayores responsabilidades. Esto parece suceder también en el ámbito estudiantil, pues el Centro Académico fue presidido por una estudiante una sola vez en estos cincuenta años (gestión 1976-1977).

El resultado coincide con investigaciones anteriores sobre estratos sociales medios y con alto grado de escolaridad, realizadas en Porto Alegre, en las cuales un 100% de la población femenina adulta trabaja⁷⁴; aun en éstos, su trabajo se ejerce bajo determinadas condiciones, principalmente la disponibilidad para la educación de los hijos y la administración de los asuntos domésticos. La misma situación parece reproducirse en el ámbito profesional, al que se superpone la necesidad de mantenimiento de la vida privada. El fenómeno conlleva un doble declinar de parte de la mujer: lo de asumir responsabilidades que puedan comprometer su papel familiar y, al mismo tiempo, lo de competir con los colegas hombres por cargos directivos. La educación y la profesionalización de las mujeres, fundamental para la sociedad – como fuerza de trabajo –, para la propia mujer – como individuo – y para el grupo familiar – como proyecto de

⁷³ Informaciones facilitadas por la Secretaría del DEEG han confirmado que las profesoras ya constituyen la mayoría en 2003, siendo diecisiete y asumiendo la posición anterior ocupada por los profesores (51,5%).

⁷⁴ SALVATORI, Elena. 1996. *Nem tudo que reluz é ouro: estilo de vida e sociabilidade na construção de um espaço urbano de prestígio em Porto Alegre/RS*. Porto Alegre, UFRGS-IFCH-PGAS. [tesina]

ascensión o manutención del status social –, todavía no han alterado substancialmente las relaciones tradicionales.

Aunque no fuera un objetivo de la investigación, los datos analizados han reflejado el estado actual de las relaciones de género en el contexto social de la formación de los arquitectos de la FA-UFRGS. Más adelante aludiremos a estas relaciones en el análisis de los relatos de los arquitectos entrevistados, que demuestran el comportamiento femenino en el mercado de trabajo.

2.1. Características de los arquitectos encuestados

Se entrevistaron a cincuenta y cinco arquitectos titulados entre 1961 y 1993 por la FA-UFRGS, de acuerdo con el Anexo A, adjuntado al final de este volumen. De éstos, cuarenta y siete están incluidos en el presente estudio sociológico, pues las entrevistas se centraban, además de los datos personales, en sus experiencias como estudiantes y en el reflejo de la enseñanza en su vida profesional. Los otros fueron entrevistados como informantes privilegiados, por su condición de ex alumnos o ex profesores de la institución, testigos y actores de varios de los eventos citados y su capacidad de reflexionar críticamente sobre el período investigado. Los resultados de la encuesta se han utilizado para elaboración de las tablas 2.14 a 2.18, que expresan gráficamente algunos de los aspectos analizados, y de la tabla 2.19, que resume las características generales de cada entrevistado, y que se adjunta al final de este apartado.

2.1.1. Perfil sociológico

El análisis de la situación concreta de los encuestados, respecto al origen del grupo familiar y su movilidad social, el historial de la formación y de los vínculos profesionales y de su organización en el trabajo, permite esbozar algunos perfiles sociológicos. Como se verá, aunque se compartan elementos de identidad común, el campo no es socialmente homogéneo.

Conviene recordar que este apartado es un estudio sobre los arquitectos que se dedican a la actividad más característica de la profesión: la relacionada con el proyecto y la edificación. No se pretende establecer un perfil definitivo de los arquitectos de Porto Alegre como categoría profesional, pues para esto sería necesario investigar una muestra que incluyera los que nunca han trabajado en proyecto o los que se dedican exclusivamente a otros sectores, como la Educación, el Planeamiento Urbano o los servicios burocráticos.

La formación y la actualización profesional

Los arquitectos entrevistados buscaron, de manera regular, realizar prácticas en oficinas de arquitectura paralelamente a la Facultad, como forma de complementar la formación. Hasta finales de los 70, a estas actividades se suman las de trabajar en oficinas de profesores o empresas constructoras, ocupar plazas de monitor de asignaturas del Curso de Arquitectura o recibir becas para prácticas dentro de la Universidad.

A partir de principios de los 80, aunque muchas oportunidades aparezcan en el sector comercial – principalmente de muebles modulados –, aumentan las oportunidades de trabajo en las áreas técnicas relacionadas, como la de diseño gráfico. En esta época, aumenta la demanda dentro de los sectores públicos de la Administración Municipal relacionados con la Arquitectura, probablemente debido a la ampliación del sistema de Planeamiento local. Aparecen también las prácticas en oficinas de familiares, pero, a medida que se aproximan los años 90, se intensifica la visión empresarial de los estudiantes. Muchos se establecen con oficinas propias de delineación y/o desarrollo de proyectos, además de los que ya mantenían cierta actividad profesional encubierta⁷⁵. Este grupo parece más predispuesto a la competencia abierta, pues invierte en cursos de formación incluso antes de iniciar los estudios en la Facultad, para ampliar sus habilidades en el área del dibujo artístico o técnico. Quizá esto sea también un reflejo de cómo las familias de clase media se enfrentaron a la disminución de estos contenidos en la enseñanza de nivel medio tras las reformas educativas generales de 1969-72.

Las relaciones de los estudiantes con otros países son poco habituales hasta mediados de los 80. Cuando suceden, ya sea en función de estudios específicos o de viajes de interés general, están relacionadas con la situación socialmente privilegiada de la familia de origen. Pero, a partir de finales de los 80 se vuelven bastante frecuentes, principalmente las prácticas remuneradas en oficinas de Arquitectura de Europa promocionadas por el IAESTE, tanto entre los estudiantes como entre los profesionales recién titulados. Estas prácticas profesionales en el exterior y la adquisición de un segundo idioma parecen sustituir el interés por la realización de cursos de especialización y post-grado que se manifiesta de mediados de los 70 a finales de los 80.

Si en un primer momento los profesionales no sienten necesidad de complementar la enseñanza a través de cursos posteriores – lo que indica su adecuación a la demanda existente –, en un período intermedio recurren a cursos complementarios, lo que puede significar tanto el descontento con la formación recibida como la necesidad de ampliar la competencia personal en el mercado de

⁷⁵ Las entrevistas con arquitectos más antiguos aportan indicios de que esto pasaba también en otras épocas.

trabajo. También el desarrollo de actividades artísticas paralelas y el hábito de frecuentar eventos y conferencias del área es más fuerte entre los formados de este período intermedio. Sin embargo, en el final del período el interés se desplaza hacia los aspectos más pragmáticos de la profesión, en búsqueda de establecer nuevos diferenciales en el mercado de trabajo, esta vez relacionados con la capacitación personal en el exterior.

También se vuelve común la realización de cursos de diseño auxiliado por ordenador (AutoCad y similares) para los arquitectos titulados a partir de mediados de los 80, cuando todavía no se proporcionaba esta formación dentro de la Escuela o ésta era incipiente. Los arquitectos titulados en fechas anteriores suelen contratar los servicios especializados de dibujo informatizado, lo que fomentó la creación de un nuevo mercado paralelo de trabajo a partir de entonces.

Todos los arquitectos encuestados se sirven de lecturas de publicaciones periódicas especializadas para mantenerse al día respecto a las realizaciones nacionales e internacionales del campo, pero la adquisición de libros es más frecuente entre los estudiantes y entre los profesionales con más antigüedad. Los primeros, probablemente por verse en la necesidad de invertir decididamente en su formación; los otros quizá por estar ya en una posición profesional que les permite consumir productos culturales de mayor valor material y simbólico.

Vínculos y ejercicio profesional

A efectos de este análisis, se han utilizado los términos locales corrientes para designar la condición del ejercicio profesional de los arquitectos investigados. Se ha clasificado de "autónomo" al profesional que trabaja sólo, con una pequeña estructura de trabajo y que, aunque pueda contratar servicios de delineación eventualmente, es responsable de la realización de todos los servicios de la oficina. De "liberal" a quién, aunque trabaje solo, tiene bajo su responsabilidad un pequeño equipo de delineantes y quizá servicios de secretaría y su propio personal de obra; además de estos auxiliares, el "empleador" tiene a su servicio otros profesionales especializados, arquitectos y/o ingenieros, en los cuales delega responsabilidades. En todos estos casos, el profesional puede trabajar también "asociado", es decir, dividir las tareas con otro profesional que mantenga una participación equitativa o proporcional en los costes y beneficios de la oficina.

La iniciación en el mercado laboral se hace, en casi la *mitad* de todos los casos, a través de la contratación por la oficina o la constructora donde el estudiante hizo sus prácticas. En algunos casos, la contratación inicial se transformó en sociedad profesional. Cinco de los siete contratados inicialmente por instituciones públicas siguieron la carrera como funcionarios; éstos intentaron compaginarla con la actividad autónoma, pero se observa que, con el paso del tiempo, los

trabajos particulares se vuelven en ocasiones eventuales y de valor secundario en cuanto a ingresos.

Sin embargo, para los arquitectos titulados de mediados de los 70 a mediados de los 80, lo más común era que obtuvieran un empleo inicial en oficinas de arquitectura, en constructoras e incluso en instituciones públicas; la demanda puede ser un síntoma del llamado "Milagro Brasileño", ya abordado en el Capítulo 1. A lo largo del tiempo y probablemente debido a la reversión de las expectativas de desarrollo, los arquitectos empleados de este período volvieron a ejercer la profesión en mayor proporción como autónomos, no progresando a profesionales liberales o empleadores. Es decir, que no crearon una clientela más amplia que justificara una estructura laboral mayor.

Los profesionales liberales aparecen entre los titulados del período inicial y van siendo menos habituales hacia mediados de los 80. Por otro lado, hay más arquitectos empleadores en los límites inferior y superior del período de investigación, pero son incluso más frecuentes entre los más jóvenes – reafirmando la actitud empresarial desarrollada por el campo a partir de finales de los 80 –. En este período final la presencia de más empleadores y menos arquitectos autónomos sugiere un proceso de ampliación del número de profesionales empleados, tanto en estas oficinas más recientes como en las más antiguas – además de los trabajos en las Instituciones públicas y Universidades, que se expandieron en determinados momentos del período de investigación.

Los arquitectos titulados hasta mediados de los 70 son los que establecieron relaciones profesionales más amplias, prestando hoy servicios para clientes de otros Estados y ciudades. Algunos de los profesionales más recientes se encuentran en franco proceso de expansión, pero los antiguos parecen haberse beneficiado de las oportunidades laborales de la época del "Milagro" para consolidar su reputación profesional, lo que les asegura también la clientela más tradicional.

Se detecta la importancia de las condiciones del contexto socioeconómico y de las decisiones iniciales en el arranque de la vida profesional, que determinan la evolución de la actividad individual de los arquitectos investigados. Los estudiantes titulados en principios del período tienen más oportunidades de progreso personal, ya sea por su previa incursión en el campo profesional o porque ya mantienen una red de relaciones estables en un medio social próspero; lo que permite su establecimiento como “autónomos”, luego evolucionando a “liberales” o “empleadores”.

El trabajo fácil substituye la necesidad del apoyo de la red social para los recién llegados al campo en el período intermedio; pero, cuando las condiciones del contexto cambian, parece que nunca se recuperan del todo del fiasco económico que siguió a los Gobiernos militares, pues sus estructuras laborales se han mantenido pequeñas desde entonces; la búsqueda por ampliar su competencia en

el mercado profesional explica porqué este grupo invierte más en capacitación profesional complementaria.

Los arquitectos titulados a partir de finales de los 80, en la medida de lo posible mantienen actividades paralelas comerciales o de prestación de servicio y también invierten más decididamente en su estructura de trabajo, colaborando estrechamente con inversores del mercado inmobiliario. Este hecho diferencial les permite realizar los trabajos más rápidamente, de acuerdo con las demandas de un mercado cada vez más exigente, preocupado con el rápido retorno del capital invertido.

También se aclara una ambigüedad encontrada en el campo profesional, ya detectada por Durand (1979) en su tesina sobre arquitectos de Estado de São Paulo: la existencia de situaciones híbridas en las cuales el contrato de trabajo es apenas de hecho o la contratación del profesional se da como autónomo. Es decir que, aunque se le asignen determinadas responsabilidades al arquitecto, éste tenga obligaciones respecto a horarios y reciba un pago fijo mensual, no existen ni las garantías formales del empleo ni los beneficios de la seguridad social o cotización del empleador. Algunos de los arquitectos se refieren al hecho de manera crítica, pero parece que estas condiciones de trabajo mantienen una cierta ilusión sobre la autonomía del campo, aspecto al que se volverá más adelante.

Organización del trabajo

El trabajo en sociedad con otro arquitecto es adoptado, en algún momento del trayecto profesional, por la gran mayoría (82%) de los arquitectos encuestados. Aunque los que todavía siguen trabajando en sociedad establecida de hecho o de derecho son menos (36%), si le sumamos las asociaciones eventuales, se verifica que este porcentaje se sitúa alrededor de un 53%. Los arquitectos de más edad suelen abandonar las sociedades, sólo las mantienen en el caso de que el flujo de los trabajos encargados los obligue a permanecer como empleadores. La posibilidad de asociaciones eventuales se mantiene para los arquitectos que trabajan como autónomos o liberales y se deben a las características de determinados trabajos, pero no necesariamente se conforman siempre con los mismos profesionales. Al contrario, la posibilidad de cambiar se declara como interesante, pues aporta nuevos conocimientos y oportunidades. Los arquitectos establecen, de este modo, redes de apoyo y colaboración cuya composición es variable y que depende, fundamentalmente, de la integración de los profesionales en el propio campo; éste aparece como no-homogéneo, es decir, configurado como un conjunto de grupos incipientes que se reorganizan de acuerdo con la necesidad del momento.

El socio elegido se encuentra, preferentemente, en el cónyuge y en el compañero de Facultad; a veces, las dos atribuciones coinciden; esta composición está

presente en la mayoría (59%) de las sociedades que han permanecido estables. La asociación preferente con el cónyuge también sucede en los casos de trabajos eventuales como autónomo de parte de los funcionarios públicos, evidenciando la solidaridad de las parejas en la organización económica del grupo familiar. Para los demás casos la preferencia recae sobre otros arquitectos pertenecientes a las redes a las que nos hemos referido anteriormente. La segunda opción para la creación de sociedades estables se encuentra entre los antiguos delineantes o estudiantes en prácticas que siguieron en la oficina después de titulados (23%). Otras composiciones serían las sociedades con hermanos o primos (12%); las demás no están especificadas. Pero los hay que declaran preferir trabajar solos, por diversos motivos; principalmente los aspectos de la autoría del trabajo, aspecto al cual se volverá más adelante. En caso de que, por razones prácticas, exista una sociedad, el sistema adoptado puede entonces asignar trabajos diferentes a los diversos socios, que se encargarán personalmente de ellos hasta su conclusión.

La organización del trabajo experimenta variaciones de acuerdo con las condiciones objetivas, los aspectos culturales y simbólicos o las preferencias personales de los profesionales. Los autónomos o liberales asociados pueden mantener mayor o menor división de atribuciones o especialización, división que se va clarificando a lo largo del tiempo. En algunos casos todavía se puede percibir el establecimiento de cierta jerarquía interna: cuando uno de los socios tiene más antigüedad o experiencia o es el que trae más clientes para la oficina; o en el caso de profesionales liberales empleadores, que muchas veces sólo esbozan las características fundamentales del trabajo encargado mientras otros lo desarrollan. En estructuras de trabajo más complejas, aún se diluye más la cuestión de la autoría, en el intento de mantener el espíritu de equipo y/o la iniciativa individual, pero el empleador y jefe del equipo siempre se reserva el derecho de ser el que trata directamente con el cliente. Por otro lado, este trato personal busca garantizar la fidelidad de la clientela o evitar que ésta le sea sustraída.

Aunque no haya diferencias perceptibles en la naturaleza y tipo de las actividades, del tamaño de las infraestructuras de trabajo y otras cuestiones objetivas respecto al género del profesional, estas se vuelven más presentes en la división del trabajo en el caso de sociedades mixtas. De modo general, en cuanto divide su trabajo con un colega del sexo masculino, la mujer va poco a poco prescindiendo de la ejecución de obras y otros servicios externos y públicos. Ellas se vuelcan entonces en la coordinación de los trabajos de la oficina, en el desarrollo de los proyectos residenciales, de interiores y paisajismo, mientras ellos se ocupan de los primeros contactos con el cliente, de la ejecución y resolución de problemas a pie de obra, de la coordinación de equipos de proyectos complementarios y de los servicios de diseño por ordenador. Si puede elegir, la profesional declina de muchas de sus atribuciones profesionales, de adquirir habilidades y/o aumentar su competencia en el mercado de trabajo, para

reducirse a un ámbito más confortable, reproduciendo inconscientemente los papeles convencionales de género presentes en la cultura brasileña. Pero había casos – pocos – en que, al contrario, el socio hombre prefería el trabajo de la oficina, mientras su colega mujer trataba de los asuntos externos, de la ejecución de las obras y del trato con el cliente y con prestadores de servicio especializados.

Territorio socio-profesional

Los arquitectos encuestados provienen de diversos estratos sociales que, para el objetivo de esta investigación, se han clasificado en cuatro tipos básicos:

- 1) De alta solvencia económica, de empresarios o comerciantes locales, terratenientes o burguesía rural;
- 2) Que experimentaron procesos de ascenso social;
- 3) Pertenecientes a clases medias cultas, de intelectuales o de profesiones liberales;
- 4) Pertenecientes a las clases medias bajas o a la pequeña burguesía.

Para que se pudiera ubicar socialmente cada entrevistado, se ha procedido al análisis de la movilidad geográfica familiar y de su desplazamiento dentro de la ciudad de Porto Alegre, así como de los datos respecto al origen de las familias y ocupación de los padres cuando éstos fueron facilitados.

La ubicación de las oficinas y viviendas de los encuestados ha revelado emplazamientos preferentes, relacionados con factores que son remisivos mutuamente, como la clientela del profesional y la red social de que él hace parte (tablas 2.16 y 2.17). La mayoría vive y trabaja en un rectángulo definido por los barrios más antiguos y tradicionales de la ciudad de Porto Alegre y, dentro de esta área, hay otras localizaciones preferentes. Como el conjunto de los barrios Moinhos de Vento, Auxiliadora, Floresta y São João (los últimos funcionando como extensión del primero), donde se ubican los arquitectos más antiguos, titulados hasta mediados de los 70. A mediados de los 80, a este conjunto se le agrega el barrio Montserrat. A partir de entonces aparecen también otros dos emplazamientos; uno tiene por centro el Bom Fim, flanqueado por los barrios Independência y Farroupilha. La ubicación en Independência podría considerarse como una etapa del desplazamiento histórico de los profesionales desde el Centro, a lo largo de la avenida de mismo nombre, hacia lugares de mejor acceso para los clientes; el desplazamiento luego se extiende hacia el interior del Bom Fim, quizás por su mayor disponibilidad inmobiliaria⁷⁶. La

⁷⁶ Como se ha reconocido en el estudio comparativo entre barrios de Porto Alegre (SALVATORI, 1996 *op. cit.*), el Bom Fim y el Montserrat experimentaron procesos de evasión de la población que ascendió socialmente hacia

ubicación en el barrio Petrópolis puede considerarse una expansión desde Bom Fim por el eje de la avenida Protásio Alves. El caso del barrio Montserrat es el mismo de Petrópolis, en que la avenida-eje extiende las actividades comerciales hacia el interior del barrio, a través de las calles transversales y manzanas contiguas. Se puede observar que los arquitectos que trabajan fuera de los referidos barrios son los que mantienen las oficinas en sus viviendas, lo que sugiere una situación especial en el campo profesional. Dos de estos casos son de profesionales antiguos y que mantienen una situación económica estable. Otros dos casos son de profesionales que encuentran en esta fórmula el modo de enfrentarse al coste del ejercicio profesional, ahorrando inversiones; en otros tres casos, la actividad autónoma está precedida por un empleo público y es de importancia secundaria.

La posibilidad de desplazamiento es fundamental pues, para la mayoría de los encuestados, los contactos suponen que ellos vayan hasta el cliente y no al contrario. Sólo en algunos casos especiales el cliente va hasta la oficina, por ejemplo, para ver las maquetas virtuales o el resultado de la animación en 3D del proyecto en la pantalla del ordenador; pero esto hoy ya debería de estar solucionado con la llegada de soportes portátiles de gran capacidad.

Entre los arquitectos encuestados se observa de mediados de los 70 a mediados de los 80 una menor proporción de titulados provenientes de familias de alta solvencia económica. Se puede considerar como probable la hipótesis de Durand (1979), para quién esto sucedió por el abandono del campo por los estratos económicamente superiores en una época de disminución de las oportunidades de trabajo. Pero hasta principios de los 80 el campo continúa recibiendo los estratos sociales que experimentan procesos de movilidad y ascensión social, todavía atraídos por el prestigio social de la profesión. Por otro lado, se vuelve más patente la titulación de estudiantes provenientes de las clases medias y bajas a partir de mediados de los 70; su ingreso en la Universidad se volvió entonces más fácil gracias a la disminución de las exigencias de la Selectividad desde la Reforma Universitaria de 1969-72⁷⁷. A partir de principios de los 80 se percibe un incremento de la titulación de estudiantes provenientes de clases sociales cultas, en su mayoría perteneciente a linajes profesionales incipientes. A partir de mediados de esta misma década se verifica que las clases de alta solvencia vuelven al campo, mostrando interés por la dinámica que el sector constructivo asumió en estas fechas como una nueva opción de inversión del capital.

los barrios residenciales más recientes, como Petrópolis y Bela Vista; mientras tanto, las actividades comerciales han aumentado en aquellos y en el barrio Moinhos de Vento, que también ha aumentado la densidad poblacional.

⁷⁷ La Selectividad no mantiene el sistema de exclusión por nota mínima, sino que todas las plazas son ocupadas por orden de calificación.

Una tercera parte de los arquitectos entrevistados tiene, como mínimo, un pariente próximo también arquitecto. Puede que sea el cónyuge, uno de los padres, de los hermanos o, más raramente, primos; también hay casos de que alguno de los hijos, o más de uno, están estudiando Arquitectura. En algunos de los casos, dan lugar a lo que se ha llamado "linajes profesionales", a ejemplo de lo que ya ocurre en profesiones tradicionales, como la Medicina o la Abogacía en el caso brasileño⁷⁸: del padre arquitecto que está preparando al hijo para asumir las responsabilidades de la oficina, de la pareja que trabaja en sociedad y ha integrado ya a uno de los hijos, de las parejas de arquitectos en que uno o dos de los suegros también son arquitectos, lo que proporciona trabajos conjuntos eventualmente o ayuda a la iniciación profesional. Para casi una cuarta parte de los encuestados este pariente arquitecto es el cónyuge; en la mitad de estos casos, el casamiento precede o deriva de la formación de sociedades profesionales. Se reduce un poco esta tendencia entre los titulados de finales de los 70 y principios de los 80, cuando se intensificó el ingreso de estratos sociales no necesariamente familiarizados con el campo de la Arquitectura.

La formación de linajes profesionales también está ligada al prestigio social de la actividad y al establecimiento de un capital representado por el nombre de familia y/o la clientela fija que se transmite a las sucesivas generaciones. Como se ha visto en el Capítulo 1, la profesión alcanza el máximo prestigio en la década de los 50, cuando la Arquitectura colabora para la divulgación de la imagen del progreso del País. Después de 1964, con ocasión del Golpe Militar, la situación experimenta una rápida inestabilidad, pero luego el campo profesional siguió aprovechando las oportunidades proporcionadas por los Planes de Desarrollo promocionados en la década de los 70 y incluso la expansión del mercado profesional provocado por la ampliación de las clases sociales medias. La presencia de padres y suegros arquitectos es más frecuente entre los titulados de la década de los 80 en adelante, confirmando la consolidación reciente de la profesión en la región y también el papel que juega la familia de las clases cultas en la transmisión de los sistemas de "pre-conocimientos típicos", término acuñado por Bourdieu (1992). Aunque no haya una clara percepción de la implicación del origen familiar en la situación profesional actual por parte de la mayoría de los entrevistados, algunos de ellos se refieren a este hecho, principalmente en los casos en que no se obtuvo un éxito especial.

La distribución geográfica de las viviendas y oficinas tiene estrecha conexión con las clases sociales de origen de los arquitectos encuestados. La mayoría de los que provienen de estratos de alta solvencia está instalada en los barrios Moinhos de Vento, Auxiliadora y Montserrat; de éstos, los que tienen clientela más

⁷⁸ Según CORADINI, Odaci (1997) "O recrutamento da elite, as mudanças na composição social e a 'crise da medicina' no Rio Grande do Sul". *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, IV (2):265-286 jul-out.

diversificada y realizan trabajos más variados buscan una posición de mayor movilidad, ubicando sus oficinas en los últimos dos. Los arquitectos que tienen un historial familiar de desplazamiento geográfico y ascensión social generalmente se distribuyen en los barrios Independência y Bom Fim, pero también pueden, por cuestiones de la evolución profesional individual, instalarse en el área centralizada por el Moinhos de Vento o en el barrio Petrópolis. Los que provienen de las clases medias cultas se encuentran en casi todos los barrios listados, es decir, mantienen mayor variabilidad en los emplazamientos, lo que puede estar más relacionado con las oportunidades reales de trabajo que con el origen familiar propiamente. Si se considera todos los que pertenecen a un linaje profesional, provenientes tanto de los estratos sociales de más solvencia como de las clases sociales cultas, se verifica que están ubicados preferentemente en las áreas de Montserrat y Petrópolis, emplazamientos comerciales más recientes.

El éxito profesional

Hay una cierta predisposición a trabajar para los estratos sociales muy cercanos a su propia condición, lo que no se refleja necesariamente en el éxito que el arquitecto pueda experimentar. Trabajar para los de su condición social conlleva algunas ventajas, ya que el hecho de compartir el mismo sistema cultural es lo que establece el entendimiento con el cliente; hay relatos de la dificultad de tratar con clientes de condición diferente, principalmente de nivel cultural más bajo, pero también de la dificultad cuando éstos tienen un alto grado de información y exigencia.

En esta investigación, el concepto de éxito profesional se ha definido de manera distinta para los provenientes de diferentes estratos sociales. Los pertenecientes a redes sociales más estables y favorecidas presentan más estabilidad profesional en las mismas épocas en que los demás experimentan reducción de oportunidades y/o en la estructura de trabajo. Suelen describir su evolución profesional como una consecuencia de hechos desarrollados naturalmente, como cuando un cliente llevó al siguiente y así sucesivamente; tampoco es raro que se mantengan en la condición de artesanos de lujo, con pocos clientes a la vez, pero tratados personalmente. Para éstos, se ha definido el éxito como la ampliación de las condiciones de partida, pues su estabilidad económica puede ser apenas inercial, o sea alimentada por la solidaridad del grupo de origen o aún proveniente de los negocios familiares. Es decir, en este caso el éxito proviene de las efectivas condiciones de competencia personal, no sólo de las oportunidades que le puedan ser ofrecidas por su medio social. Para los provenientes de los estratos en ascensión o de las clases cultas, el éxito se estimó por la capacidad de mantener esta cierta estabilidad profesional y/o promover la ampliación de las estructuras de trabajo originales a lo largo del tiempo; es decir, en no experimentar procesos de descenso.

En ambos casos, tuvieron éxito los arquitectos que invirtieron en la diversificación, en la especialización o en la profesionalización y competencia de los equipos; es decir, los que tenían un claro proyecto de ascensión y contaron con reservas económicas propias o familiares. La diversificación puede entenderse tanto del tipo como de la naturaleza de los trabajos realizados; puede ser la capacidad de elaborar tanto proyectos arquitectónicos complejos como los de interiores o de prestar servicios especializados para otros arquitectos, como ejecución de obras, elaboración de maquetas virtuales, fabricación y comercio de muebles o artículos variados. La especialización sucede en las áreas tradicionales, como el paisajismo, diseño de interiores o iluminación, aunque también se encuentran oficinas más volcadas a proyectar determinados tipos funcionales, por ejemplo, urbanizaciones u hoteles. La profesionalización de los equipos de trabajo es un fenómeno que parece estar conectado con la visión empresarial de los arquitectos más jóvenes, que exigen un alto grado de formación y competencia a los contratados y, a su vez, pueden mantener pequeños equipos fijos que aumentan o disminuyen según el trabajo. En algunos casos no hay delineantes en el equipo; sólo son admitidos arquitectos ya titulados. También aparecen oficinas totalmente informatizadas, que ni siquiera poseen mesas de dibujo tradicionales.

Los que provienen de medios económicamente más modestos suelen obtener la estabilidad gracias a aprobar oposiciones para puestos técnicos en la administración pública. Algunos compaginan el empleo público con el trabajo como autónomo, apenas pagado, para una clientela de pequeño poder adquisitivo. Pero también los hay que están insertados en el mercado laboral como integrantes de equipos de otras oficinas de Arquitectura, generalmente contratados como autónomos, después de haber intentado inicialmente establecerse como profesionales liberales sin éxito.

Entre los arquitectos que mantienen una cierta fama profesional, pero no siempre un flujo regular de trabajos, o que sencillamente quieren deshacerse de los costes de mantener una gran oficina, también se ha detectado la tendencia de reducir el equipo fijo a una red de pequeños prestadores de servicio temporales⁷⁹; éstos son los que de hecho mantienen las estructuras de la empresa, aunque pequeñas y/o precarias. En general, son personas de gran competencia profesional, pero que no establecieron conexiones sociales que les permitieran desarrollar una carrera individual. Algunos de los entrevistados, aunque se declaren autónomos o liberales, parecen encontrarse eventualmente en esta situación.

⁷⁹ Sistema de trabajo que se llama localmente de "terceirização", parecido a la subcontratación de tareas, pero no siempre con contrato formal.

Se concluye que el éxito profesional de los arquitectos entrevistados no siempre está relacionado con el origen social; aunque los provenientes de las altas clases medias puedan mantener mayor estabilidad, también en este caso es fundamental la competencia personal. Para los arquitectos de los estratos en ascensión y de las clases cultas la competencia no es, por sí sola, garantía de que el proceso de ascensión o de manutención del status se concrete, sino que parece bastante dependiente de las reales oportunidades con las cuales puedan contar a lo largo de la vida profesional.

2.1.2. La problemática de cada generación

Las entrevistas realizadas con arquitectos titulados por la FA-UFRGS en el período de investigación, además de los datos objetivos que han aportado, se pueden organizar en bloques de temas que se analizan a continuación; éstos fueron abordados con distintos enfoques por las diferentes generaciones profesionales. A los recuerdos de los encuestados se añaden también algunos testigos de la época publicados con ocasión del 50º aniversario de la FA-UFRGS⁸⁰. Sin embargo, aunque se puedan insertar algunas observaciones para contextualizar las declaraciones de los entrevistados, es importante enfatizar que este apartado no tiene valor conclusivo; es decir, las declaraciones no siempre coincidirán con la interpretación de la investigadora.

La experiencia académica

La relación con los profesores

Un tema que los arquitectos han mencionado siempre en las entrevistas es el de su relación con los profesores. El relato de los titulados a principios del período de estudio habla de la admiración por los profesores de la época, los mismos buenos y conocidos profesionales que tenían las grandes oficinas de arquitectura de la ciudad. El cuerpo docente aportaba mucha riqueza al curso y reaccionaba positivamente a las reivindicaciones de los estudiantes; varios entrevistados mencionan los profesores que marcaron su formación. Aunque cuando se refieren a problemas, como los huecos en la formación provenientes de la falta de clases por la destitución o dimisión de profesores por motivos políticos, principalmente en 1969, el tono general de las declaraciones es de identificación y solidaridad.

⁸⁰ LICHT & CAFRUNI (2002) *Arquitetura UFRGS - 50 anos de histórias*. Porto Alegre, EDUFRGS.

El discurso cambia muy pronto; los titulados a partir de 1972 y en toda la década de los 70 enfatizan las dificultades en la relación con los profesores, transmitiendo desconfianza respecto a su competencia e interés en la enseñanza y diversas otras quejas. La crítica más frecuente es que no todo profesor enseñaba o aportaba algo a la formación; según algunos, por miedo a la competencia de los futuros profesionales. Un titulado en 1982 declara que cuando estudiaba en la Facultad estaba "de moda" ingresar como profesor en el curso seguidamente a la titulación, sin ningún tipo de preparación didáctico-pedagógica. Sin embargo, las críticas pueden ser aún más contundentes: los profesores se quedaron "anonadados" después de la "limpieza ideológica" que experimentó el ambiente universitario y se dejaban manipular por los alumnos. Se sucedían los enfrentamientos en el taller, donde la autoridad de los profesores era constantemente desafiada. Temas de proyecto, métodos de trabajo o calendarios de actividades no eran sencillamente aceptados, sino cuestionados y sujetos a cambios impuestos de parte de los alumnos. Según otros relatos, la mediocridad de estos profesores "sobrantes" no les permitió aprovechar la "Bauhaus potencial" que tuvieron en sus manos, consecuencia de los movimientos de la juventud de fines de los 60, y burocratizaron la enseñanza. Un titulado en 1973 declara:

...nosotros estábamos todos contra todo, ¡era una maravilla la 'cosa!' (...) Se discutía Arquitectura, sí, qué si el racionalismo o no-sé-qué, pero (...) mucho las propuestas de los profesores, lo que los tíos presentaban... y la gente estaba en contra y se quería hacer algo diferente. (...) Hoy los tíos presentan una cosa y todos [los alumnos] bajan la cabeza y salen como corderitos... (titulado en 1973)

Los estudiantes, aparentemente, buscaban desahogarse en el ambiente universitario que permanecía como una instancia democrática, cuando la represión política de los Gobiernos militares se hacía más fuerte. Pero se sabe también que muchos profesores abdicaron de su posición de autoridad probablemente para no ser identificados con el autoritarismo reinante. Según uno de los entrevistados, estudiante de aquella época y actualmente profesor universitario, prevalecía el paternalismo y la permisividad en la actitud de los profesores, que de este modo intentaban neutralizar las ansiedades de los alumnos sin enfrentarse directamente a ellos.

A mediados de los 70, la institución de la orientación del proyecto en la asignatura del Trabajo de Titulación fue un hecho positivo en medio del proceso de fragmentación experimentado entonces. Entre los titulados de a partir de estas fechas se hacen constantes referencias a estos orientadores (y también a otros profesores del curso), pero más por su calidad en el trato personal con el alumno y por su apoyo en situaciones difíciles que por su competencia como arquitecto. Los profesores se mencionan porque motivaron al estudiante, por transmitir su amor a la profesión o de enseñar ciertos métodos de proyecto o por

su disponibilidad en discutir los temas afectos a la Arquitectura. Si además el profesor era también un profesional de prestigio, el tono del relato puede ser de admiración. En esta primera década de Reforma Universitaria, la atención personal al estudiante al final de la carrera parece cerrar con éxito la experiencia de la Facultad. No se puede olvidar que se había abandonado la formación seriada a favor del sistema por créditos, lo que dificultaba el mantenimiento de los grupos de amistad y apoyo a lo largo del curso.

Para los titulados en la primera mitad de la década de los 80, las quejas indican que parte del cuerpo docente buscaba retomar la autoridad. Algunos estudiantes intentaron desarrollar proyectos más libremente y, a pesar de su dedicación y entusiasmo, fueron mal calificados por no haber asistido a todas las sesiones de orientación. Otros se sintieron menospreciados por los profesores, que aniquilaban su autoestima o no sabían como potenciarles. Pero los profesores difícilmente se exponían, "no enseñaban sus proyectos", no tenían una vida profesional conocida o ni siquiera ejercían la profesión.

La crítica más frecuente hasta el final de los 70 es que algunos profesores actuaban como "si hubiera estudiantes que sabían y otros que no sabían" y sólo se dedicaban a los que ya tenían un repertorio arquitectónico personal o a los que les eran simpáticos. Los que no sabían dibujar bien declaran que se valoraba demasiado la presentación del proyecto y que podían sufrir algunas humillaciones, ser suspendidos más de una vez en las asignaturas de expresión gráfica o recibir recomendaciones para elegir otro curso universitario. Esto pasó también con estudiantes que provenían de las clases sociales superiores y que tenían buena preparación en el área del dibujo; según explicaban, había cierto prejuicio por parte de algunos profesores hacia los de su condición social.

Gran parte de los estudiantes de la época tienen claro que hubo un cambio dentro de la Facultad, a principios de los 80, que indujo a la polarización de las discusiones y a la percepción de que había dos grupos distintos de profesores. El primero correspondía al grupo más antiguo, de los que mantenían actividad profesional y tenían una línea más pragmática; si el estudiante hubiera satisfecho la cuestión de la presencia, del calendario de entregas y otros aspectos de la organización del trabajo, no juzgaban tanto el mérito del proyecto. El segundo correspondía a los profesores más jóvenes, contratados por estas fechas, que tenían una ambición mayor en términos teóricos y que acabaron por cambiar la relación de fuerzas existente. Éstos preparaban las clases, incentivaban la investigación y no se interesaban tanto en las cuestiones de organización como en el contenido del trabajo.

Algunos entrevistados declaran que tomaron partido por el grupo de profesores "postmodernos", como llamaban a los más jóvenes, con los que aprendieron a argumentar para imponer sus ideas en asignaturas de proyecto impartidas por los profesores "modernos", como llamaban a los más viejos. Como ha declarado uno de ellos: "Nos esforzábamos para convencerles de que lo que queríamos

hacer también era bueno, sólo que tenía otra forma, tenía simetría, rigidez de líneas, que... Hoy pienso que todo es una tontería, que el proyecto no necesita tener 'cara' de algo para ser bueno, pero, en la época, era 'guay' porque nos esforzábamos..." No todos los entrevistados se identificaban con este grupo. Otro titulado en estas fechas declara que, en su época, "los [profesores] 'postmodernos' eran los dictadores, mientras los 'modernos' eran los democráticos". Otros afirman que estos jóvenes profesores – aunque negaban identificarse con la post-modernidad – les inducían a adoptar formas post-modernas, lo que a veces podía causar cierto malestar en el taller.

Es decir, los profesores más jóvenes intentaban introducir una visión post-moderna de la Arquitectura y, a la vez, asumir más poderes y autoridad en la conducción de la enseñanza; pero, como se verá, no eran los únicos involucrados en los cambios. Los estudiantes simplificaron la comprensión del proceso a través de la definición de dos grupos oponentes y lo mismo pasó entre los profesores. Esta polarización fue también responsable de una escisión interna en el DEARQ a principios de los 80, con ocasión del pleito por la dirección del Departamento. En esta elección, el grupo de los 'postmodernos' asumió el liderazgo por una pequeña diferencia. Según las declaraciones, las relaciones personales entre los profesores de ambos grupos quedaron muy dañadas a causa de los argumentos empleados en la campaña, lo que evitó que los cambios propuestos pudiesen implantarse de forma consensuada y homogénea.

A mediados de los 80 surge la táctica de acomodación entre los estudiantes, que hacen el trabajo de acuerdo con la línea que los profesores más valoraban, sin buscar enfrentamientos: "Si la cuestión era relativa, yo – ¡muy bien! – cambiaba, no cuestionaba (...) No tengo esta línea de pensamiento, siempre consideré que el profesor era una persona que estaba [en posición] superior a mí. De todos modos... el profesor era medio cliente mío. Conforme quería él, yo lo hacía". Pocos asumieron una posición neutra, o mejor, tuvieron la madurez de entender que los profesores "procuraban siempre transmitir conocimientos, cada uno a su manera (...) Se ha de buscar un poco en la experiencia de cada uno". Se percibía que había una división, "que algunos estaban volcados más en la cuestión académica y otros volcados al ejercicio profesional". De cualquier modo lo que se verifica hasta hoy "es que no es muy palpable la producción arquitectónica de los profesores de la Facultad".

Al final del período de estudio la composición de fuerzas entre los profesores ya había cambiado de todo, pues la mayoría de los antiguos profesores 'modernos' ya se había jubilado. Pero no sólo se vuelve a afirmar que la formación se hace principalmente con los colegas, (como en principios de los 70) y que los profesores continúan eligiendo sus alumnos preferidos y/o conduciendo demasiado el trabajo académico (como en los 80), sino que vuelven los relatos de conflictos con profesores. Uno de los entrevistados, titulado en la mitad de los 70, hace un comentario que resume sus años escolares:

Mirando lo que hacen allá [en la FA-UFRGS], doy gracias a Dios por lo “invertebrados” que eran nuestros profesores, pues pienso que sería muy duro ser alumno de nuestros amigos (...) Hoy sería un problema, los alumnos no son respetados (...) lo que se tiene es “oye, yo soy el que sabe, hágalo pues te lo estoy diciendo... ¡Qué soy el maestro!” (...) Es problemático pues, si miras las exposiciones de proyecto (...) de una determinada época (...) es visible la mano del profesor. (Titulado en76)

La observación coincide con las declaraciones de algunos estudiantes titulados a principios de los 90, para quienes la posición de autoridad que parte de los profesores retomó no se hizo acompañar del respeto debido al alumno: "Pienso que todos tuvimos la experiencia de ver colegas salir llorando del panel (...) Es lógico que el alumno tiene menos fuerza, pero... el profesor no puede permitir llegar a este punto (...) Si tiene que suspender, que suspenda y ya está..."

La relación entre los estudiantes

La relación con los colegas también atraviesa fases distintas en el período estudiado. Para muchos titulados en la primera mitad de los 70, la convivencia e interacción entre los estudiantes compensó lo poco que piensan haber recibido de la Escuela y de los profesores. Para ellos fue más importante la "efervescencia política", la "participación", la "colectividad", la "amistad", lo "social", el "clima cultural", la "vitalidad del estudiantado" que la enseñanza formal; los estudios y tareas se hacían sin mucha dedicación, sencillamente para aprobar. Aunque reconozcan que la conducción de algunos profesores fue determinante para la salida del impasse provocado por el Seminario de 1968 – los mismos que fueron destituidos por el Gobierno militar en 1969 –, los entrevistados se refieren más a estudiantes que marcaron, por su liderazgo político y cultural o por la proyección que obtuvieron más tarde.

Un punto culminante del proceso fue el propio Seminario, donde se organizó el sistema de enseñanza adoptado en 1969 – cuando el curso se estructuró alrededor de los talleres verticales –. Cada viernes los estudiantes debían enseñar la producción de la semana a los profesores del taller; la tensión de aquella noche se compensaba con la reunión posterior en el bar de la Escuela, que acababa casi siempre con sesiones de percusión con las ollas. Desde entonces y hasta mediados de los 70, cuando se extinguieron al quitarse las clases de este horario, las noches del viernes fueron de fiesta.

Muchos estudiantes de esta época se sintieron atraídos por la FA-UFRGS solamente por la tolerante acogida que proporcionó a los estudiantes en la época de la represión política; aunque que, como se ha visto, esta permisividad era en parte resultado de la crisis de autoridad de algunos profesores. La popularidad que el curso obtuvo entonces se debió también a la repercusión social de las actividades de 'resistencia cultural' organizadas por el Centro Académico después

del Golpe Militar de 1964. Es usual que se encuentren estudiantes titulados en la primera mitad de la década de 70 que hoy ejercen otras actividades, como periodismo, carreras artísticas o políticas y gestión cultural, entre otras.

Los titulados de la segunda mitad de los 70 no se refieren espontáneamente o con mucha frecuencia a los compañeros de curso: tal vez porque en esta época los estudiantes parecen perder algunos referentes comunes. No se puede olvidar la persecución que experimentaron las organizaciones estudiantiles, prohibidas entre 1969 y 1978. También parece ser uno de los efectos de la Reforma Universitaria de 1969-72, que implantó el sistema de créditos individuales, posibilitando la dispersión de los grupos de estudiantes a lo largo del curso y, consecuentemente, dificultando el establecimiento de redes sociales dentro de la Universidad. Sin embargo, el sentimiento de pérdida aparece poco a poco. Los titulados de esta época declaran que "todavía había pandillas en la Facultad", cuando se refieren a grupos identificados con determinadas corrientes arquitectónicas o los que mantenían colaboración de trabajo más o menos estable.

Sólo los titulados después de 1980 mencionan la falta de convivencia con colegas como un gran fallo del sistema. La orientación individual y la poca permanencia de los estudiantes en el taller no promovían la integración, lo que empobreció los intercambios de modo general dentro de la Escuela. Pero, de algún modo, la cultura estudiantil se readapta a los nuevos tiempos y es posible que la polarización de las discusiones entre los "modernos" y los "postmodernos" de esta época haya facilitado la reagrupación de los estudiantes. También se menciona la importancia que dos asignaturas de proyectos tuvieron en el establecimiento de relaciones personales, pues eran trabajos elaborados en grupo (el Proyecto 4 y el 5, del octavo y noveno semestre, respectivamente). Algunos de estos grupos se volvieron sociedades profesionales de hecho, después de la titulación.

En estas fechas hay otros eventos capaces de movilizar políticamente a los estudiantes, favorecidos por el relajamiento de la represión a partir de 1978, cuando se aprueba una Ley de Amnistía Política general. Algunos recuerdan los principios del Partido de los Trabajadores (el PT, fundado en 1980), que tenía mucho apoyo dentro de la Facultad y la reacción que suscitó su ideología de "izquierda ortodoxa". Hubo una intensa disputa por el control del Centro Académico por grupos de tendencias políticas opuestas, a principios de los 80, que algunos de los entrevistados todavía recuerdan. Pero no todos se interesaban por los sucesos o por la vida académica; algunos tenían necesidad de trabajar durante la Facultad, otros se aislaban a medida que progresaban en el curso o se distanciaban del grupo de ingreso.

Lo que se percibe, en el análisis de las entrevistas de los arquitectos titulados a partir de la segunda mitad de la década de los 80, es que la relación que puedan establecer con sus compañeros depende de varios factores. Además de los

hechos sociales concretos y de las condiciones objetivas de la formación, también influyen las expectativas y formación anterior del estudiante y su origen sociocultural. Un entrevistado, proveniente de la clase media baja, aunque no necesitara trabajar para mantenerse durante los estudios, ha mencionado la dificultad de relación con los colegas, principalmente con los del sexo opuesto. Su percepción es que esto pasaba porque las plazas de la FA-UFRGS eran ocupadas, principalmente, por provenientes de la elite social. Cuando era estudiante, se sintió desplazado en diversas ocasiones, además de ignorado por los profesores. En estas mismas fechas, al contrario, otros declaran que lo más importante de la Facultad fue la convivencia con los colegas; hay quienes integraron grupos mixtos de estudiantes, que pertenecían a cursos diferentes, pero intercambiaban mucha información arquitectónica. En algunos casos, las relaciones se mantienen hasta el presente o se han transformado en relaciones de colaboración profesional. Los entrevistados que pertenecen a las clases altas a veces mencionan lo importante que fue la etapa universitaria, las personas que conocieron o las oportunidades que entonces se abrieron. Se puede añadir que esta diversidad de relaciones la facilitó el hecho de que la UFRGS sea una institución pública, en la que se cruzan personas provenientes de diversos estratos sociales.

La vida académica

Cuando se refieren a sus recuerdos de la Escuela, los arquitectos entrevistados mencionan varios eventos, además de los ya citados Seminario de 1968, de los Talleres Verticales de 1969 y de la disputa por el Centro Académico a principios de los 80.

Se sabe que desde las épocas más tempranas del curso los estudiantes organizaron diversas manifestaciones, originadas en la disputa por el control de la enseñanza de la Arquitectura, con ocasión del proceso de fusión de los dos cursos precursores en 1952⁸¹. Pero, en esta década, como se ha visto, el País también conoce el fenómeno de la participación política popular, consecuencia del proceso de democratización anterior. Los estudiantes universitarios no son indiferentes al proceso y participan activamente de los movimientos civiles; como en el movimiento de la "Legalidad", de 1961, que afrontó a los militares, cuando éstos querían impedir la toma de posesión del Vicepresidente João Goulart con ocasión de la renuncia del Presidente de la República Jânio Quadros. Uno de los estudiantes de la época relata su emoción al situarse detrás de las barricadas montadas en el Palacio del Gobierno del Estado:

⁸¹ De acuerdo con FIORI (1992).

Lo recuerdo como si fuera hoy, nosotros cargando la camioneta de la FEURGS⁸² de alimentos (...) Hasta salió en la revista Manchete [la foto de] uno de los Ilgenfritz y del Petracco entregando pan y plátanos para los que se alistaban. Todos estábamos acampados frente al Palacio, ayudamos a hacer las barricadas con sacos de arena. Alistamos cuarenta mil personas para coger armas y hablábamos directamente con Brizola⁸³, que era el líder. ¡Para nosotros era un deslumbramiento! (titulado en 1965)

Seguidamente, en 1962, reivindicaron una mayor participación en la gestión universitaria. En la "Huelga del 1/3" de 1961, los estudiantes se plantaron durante dos meses enfrente a la Rectoría de la UFRGS, con pancartas que decían: "Estamos acampados en plaza pública para enseñar la Verdad al pueblo". Querían que un tercio de los participantes en todas las instancias representativas de la UFRGS fueran estudiantes, un planteamiento muy avanzado para la época. En 1963, organizaron un viaje al Congreso de la UIA en Cuba, en el que participó una delegación de veintitrés estudiantes de la FA-UFRGS acompañados del profesor Carlos M. Fayet. Como ha dicho uno de los entrevistados, fueron tres años "vividos intensamente" por los medios estudiantiles.

El Congreso de la UIA de 1963 fue precedido, por la primera y única vez, de un Encuentro Internacional de Estudiantes; otro aliciente fue la curiosidad que despertaba la reciente Revolución Socialista de Cuba, de 1958. Los ciento trece estudiantes brasileños que participaron en el Congreso fueron recogidos por un navío ruso (el Nadejda Krupskaya) en el Puerto de Santos, en el Estado de San Paulo, entonces bajo un Gobierno de ultra derecha. La nave, contratada a través de la acción concertada entre asociaciones estudiantiles de diversos países, traía también estudiantes rusos y recogió a más en los principales puertos de América del Sur. Algunos de los participantes describen el viaje como un evento que marcó toda su vida. En cuanto desembarcaron en el mismo puerto de Santos fueron detenidos por la policía local para "prestar declaración" y el equipaje fue minuciosamente registrado. Más tarde, muchos de ellos fueron perseguidos políticamente cuando sobrevino el Golpe Militar de 1964, bajo el pretexto de que recibieron entrenamiento para la guerrilla durante aquel viaje.

Uno de los entrevistados recuerda que inmediatamente después del Golpe de 1964 se hizo una reunión entre los estudiantes de mayor liderazgo dentro de la UFRGS, donde se discutió el tema de "¿quién va para la guerrilla, quién queda aquí?": "Yo he decidido quedarme y resistir a la dictadura de la mejor forma posible (...) A veces pareció colaboracionismo hacer cosas en este sistema pues la

⁸² Federación de los Estudiantes de la Universidad de Río Grande del Sur.

⁸³ El Gobernador del Estado del RGS, Leonel de Moura Brizola (1922-2004), cuñado del mencionado Vicepresidente.

mayoría optaba por la ruptura". De hecho, diversos estudiantes de Arquitectura de esta época se involucraron en política, mientras otros tuvieron oportunidad de participar activamente en la implantación de los proyectos de desarrollo del mismo Gobierno Militar, a partir de principios de los 70. Muchos de los que optaron por la clandestinidad y lograron sobrevivir volverían, después de la Amnistía, para involucrarse en los partidos políticos de izquierda.

La ambigüedad de la época, mezcla de represión política y oportunidad económica, aparece destacada en el documento-síntesis de los trabajos del Seminario de 1968, en que, al lado de propuestas de gran innovación didáctico-pedagógica, se encuentran declaraciones como: "El actual Gobierno representa una tentativa de romper el círculo vicioso dentro de las posibilidades del sistema social y económico vigentes. Como las oportunidades profesionales son resultantes de las posibilidades económicas existentes, es importante analizar las perspectivas planteadas por esta tentativa"⁸⁴ [sic].

Una reacción inmediata de los estudiantes al Golpe fue la suspensión de las ceremonias de titulación de la FA-UFRGS a partir de 1964, substituidas por un acto sencillo, sin invitados o fiestas, realizado en el despacho del Director o en el auditorio de la Facultad. En ciertas épocas este pudo ser incluso un acto individual, en el cual el estudiante comparecía para recibir el certificado de conclusión de curso en presencia del Director y de su Secretario, como exigía el reglamento interno. Solamente en 1976 se volverían a realizar ceremonias en el Teatro de la Rectoría; pero continuaron siendo breves y sencillas hasta 1983, cuando volvió a ser una ocasión festiva y se retomó la costumbre de vestir toga.

La formación no descuidaba la información práctica. Hay indicios que se organizaban viajes de estudio desde muy pronto, para que los alumnos tomaran contacto con las realizaciones de la arquitectura colonial brasileña, de las grandes ciudades del País o de los países vecinos o participaran de eventos del campo profesional. A partir de 1965, se institucionalizó el viaje de estudios anual que se hacía bajo la responsabilidad del profesor Júlio Nicolau Barros de Curtis, como un "Curso Práctico de Arquitectura Brasileña". Los llamados "viajes del Curtis" perduraron hasta 1985, cuando no se realizó ya que no se llenaron las plazas existentes. Estos viajes también son mencionados en las entrevistas como importantes no sólo para adquirir cultura arquitectónica sino para verificar la calidad de la arquitectura local.

Para los titulados en la década de los 70 también fueron importantes los Concursos de Ideas, eventos periódicos en los cuales se podían inscribir estudiantes de todos los cursos. En pocos días se trataba de resolver un

⁸⁴ FAYET, GRAVINA & MARCZYK (1968) "Relatório do Grupo de Trabalho V" in *Seminário de Estudos para uma nova estrutura de ensino da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [mimografiado]

específico problema de diseño. El aprobado de por lo menos dos de estos concursos era obligatorio en el Plan de Estudios de la Carrera de entonces y, como un momento excepcional, tenía la función adicional de congregar alumnos de diferentes cursos alrededor de la misma tarea.

En esta década de los 70, según las declaraciones un poco amargas de un alumno del período anterior, los estudiantes toman la vía del escapismo: "Volví a la Facultad el año siguiente, para una visita. Era época de campaña para la presidencia del DAFA. La *escuadrilla del humo* había ya tomado las discusiones (...) Era el retrato deprimente de una época donde hablar de política era anticuado. Se iniciaba la década de los 70, aquella *perdida*" (titulado en 1969)⁸⁵. Para otro estudiante, los "años mágicos" se acabaron en 1971, con el gobierno de Gal. Médici, "cuando la dictadura mostró su verdadera cara. Encarcelando a mucha más gente, torturando, matando":

"Tropicalia' rolando en el DAFA (a máximo volumen), canasta en la biblioteca, observación de muchachas en el atrio y, obviamente, el bar. El mundo fue salvado millares de veces en el bar de la Facultad de Arquitectura. (...) Nos movíamos alegremente en la paradoja. Afuera, la dictadura; adentro, diversión garantizada. La autoridad era relativa y si había una poderosa represión en las calles, la sensación que teníamos era que – en la Facultad – estaba todo liberado. (...) la Facultad de Arquitectura era un sólido feudo de la izquierda más alegre de la ciudad, en un notable contraste con los adustos líderes de la Facultad de Filosofía. (...) la Facultad era un inmenso bar. En lo que tienen los bares de filosófico, lúdico, quijotesco. El espacio del bar era donde se bebía cerveza. Las otras dependencias eran un prolongamiento del espíritu bohemio y hasta cierto punto ingenuo, que era la marca generosa de los 70. (...) Personajes inolvidables se crearon [ahí]. Muchos se perdieron por el mundo, [otros] se murieron, [otros] quedaron serios; algunos incluso se volvieron arquitectos. No fue mi caso. (...) Un tiempo corto, pero que nos dio indicios de que la vida podría ser distinta, creativa, justa, divertida. (Titulado en 1975)⁸⁶

A finales de los 70 se entra en una época de distensión política, pero la tesis de que la política estudiantil debería retomar el mismo aspecto partidario anterior no obtuvo éxito en la FA-UFRGS. Las discusiones empezaban a centrarse en los aspectos disciplinarios y la concentración en los temas políticos era mencionada

⁸⁵ Paulo Iroquez Bertussi, en el artículo "1° de abril, mas nem tanto!" in LICHT & CAFRUNI (2002, *op. cit.*). Por "escuadrilla del humo" el autor se refiere, metafóricamente, al consumo de marijuana, que se ha popularizado entre el estudiantado y, en general, entre las clases sociales medias en esta época. El primer día de abril, en Brasil, se corresponde al "Día de los Inocentes" en España.

⁸⁶ Ivan Pinheiro Machado, en el artículo "Ilusões perdidas" in LICHT & CAFRUNI (2002, *op. cit.*); *Tropicalia* fue un movimiento de renovación estética de la música brasileña, liderado por Gilberto Gil y Caetano Veloso, entre otros, a finales de los 60.

como responsable de la falta de renovación en la arquitectura local en esta década. La disputa por la dirección del Centro Académico a principios de los 80 dio la victoria a la "Chapasã", término obtenido por la contracción de la palabra *chapa*, que en portugués designa la lista de los candidatos de cada partido a los cargos electivos, y *sã*, que quiere decir sana. Es decir, a los que proponían una política más "sana" para el Centro Académico, en oposición al "izquierdismo insano" del grupo oponente. El evento que coincide con la gestión de la *Chapasã* es el entierro simbólico de Le Corbusier, mencionado por varios de los entrevistados. Según los relatos, hubo un velatorio y el ataúd tenía el estilo corbusiano, con *pilotis* y otros elementos.

A partir de esta época, en pleno proceso de redemocratización después de los veinte años de Régimen Militar, algunos eventos políticos aislados atrajeron la atención de los estudiantes; como el movimiento civil "¡Directas ya!", de 1984, que propugnaba por las realizaciones inmediatas de elecciones directas para la Presidencia de la República, lo que aconteció sólo en 1989. Un entrevistado recuerda con entusiasmo las protestas con ocasión de la toma de posesión del nuevo Rector de la UFRGS, también en 1989. En aquellas fechas el proceso de elección incluía una consulta a la comunidad universitaria para elegir una lista de candidatos al cargo, que se llevaba al Ministerio de Educación. Éste, por un acuerdo tácito con las Instituciones Federales de Enseñanza, designaba el más votado de la lista. Aquel año el MEC no lo hizo, eligiendo el tercer clasificado; lo que provocó reacciones en la UFRGS. El entrevistado participó en la ocupación del edificio de la Rectoría, de la cual los estudiantes sólo se retiraron por la intervención de la Escuadra Antidisturbios – la primera y única vez que el Campus fue ocupado por fuerzas policiales, a instancias del nuevo Rector –. Después, en 1992, los estudiantes tuvieron la oportunidad de unirse al movimiento popular de los "cara pintadas" que propugnaba por el *impeachment* del Presidente Collor de Mello.

Sin embargo, las participaciones políticas puntuales no fueron suficientes para recuperar la leyenda. En la segunda mitad de los 80 la Facultad representaba, para algunos, el escenario vacío de importantes eventos que pertenecían a la historia⁸⁷:

El edificio de la Facultad mezclaba algo de fantástico con su precariedad, pues la Universidad ya carecía de recursos. Muchas historias – nos decían – guardaban aquella construcción. Algunas del tiempo de la dictadura y de la persecución a alumnos y profesores; historias de movidas políticas y culturales; historias del Centro Académico, de movimientos de solidaridad con las más variadas causas, de excursiones, de novatadas, de anécdotas

⁸⁷ Cláudia Pilla Damásio, en el artículo "Boas lembranças" in LICHT & CAFRUNI (2002).

hilarantes que envolvían folclóricos profesores y/o alumnos que han dejados marcas en aquellos espacios y memorias. Momentos de una vida académica de hecho muy intensa.

Y nosotros, ¿cómo quedábamos? En una mezcla de encanto por la oportunidad de estar ahí, de ansiedad por lo nuevo que traía y de expectativa por el camino que empezábamos a trillar, acabábamos, en verdad, con una buena dosis de frustración en lo que vivíamos en el cotidiano. Era otra época (...) Un buen período de mi vida en la Facultad tuvo esta rutina; la ausencia de actividades extra-clase, de motivaciones para estar ahí, de colegas con los cuales tuviera una afinidad mayor, me trajo, en algunos momentos, desánimo. (:236-7)

Los tiempos habían cambiado definitivamente. La participación social civil había sido bastante activa en los años 50 y 60 y la fuerza vital de la juventud disputada y potenciada por todos los partidos políticos. Como ejemplo se pueden citar la presencia del propio Presidente de la República, Juscelino Kubitschek, en la inauguración del nuevo edificio de la FA-UFRGS en 1958; y en la apertura del Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes de 1960, en Río de Janeiro. Algunos entrevistados recuerdan que, "en nuestro tiempo, la UFRGS daba una 'cosa' política que las otras no dan. Hoy – veo en mi hijo –, son muy restringidos en las ideas (...) muy preocupados con la nota, algo que no me preocupaba en absoluto..." Un novato de 1960 recuerda que tuvo que responder a la siguiente pregunta de los veteranos: "¿Eres judío, maricón o comunista? Aquí [en la Facultad] sólo tenemos a estas tres clases de gente". Por eliminación de las alternativas, él se hizo "comunista", lo que le salvó de rascarse la cabeza, pero declara, con humor, que "había los que eran las tres cosas, sin problema..."⁸⁸.

En el período militar se consideró a los estudiantes y profesores como colectivos a reducir, para lo que se accionaron diversos dispositivos disciplinarios, especialmente en 1969. Unos dispositivos que se mantuvieron hasta 1978, cuando se promulgó la Ley de Amnistía. En este período de diez años conviven, en la Facultad de Arquitectura, sentimientos de pérdida, de revuelta y miedo, lo que puede explicar por qué las relaciones entre profesores y alumnos se complican y porqué los estudiantes buscan refugio evadiéndose. Es evidente que parte de los estudiantes se identificaron con los profesores más jóvenes, pues más o menos coincide la "toma del poder" en el DEARQ con la victoria de la *Chapasã* en el Centro Académico y el "entierro" de Le Corbusier.

Sin embargo, el contenido propiamente político de las acciones estudiantiles se diluye o se vuelve más puntual a medida que se progresa en el restablecimiento

⁸⁸ El suceso ha sido comentado posteriormente por su protagonista, Clóvis Ilgenfritz da Silva, en el artículo "Lembranças de uma bela época" in LICHT & CAFRUNI (2002, *op. cit.*).

de las libertades democráticas. Uno de los motivos puede ser la multiplicación de instancias políticas externas a la Universidad en las que se puede participar individualmente. En el caso específico de la Arquitectura, también puede estar relacionado con la diversificación social de los estudiantes y el incremento de la complejidad del campo profesional y del número de las Facultades de Arquitectura del País. Las relaciones estudiantiles se rehacen, pero con otras características, centradas en el restablecimiento de la identidad profesional. Tras la Ley de Amnistía se realiza el Primer Encuentro de Estudiantes de Arquitectura (I ENEA, 1979) y a partir de 1987 se organiza el sistema de representación regional que da origen a la Federación Nacional de Estudiantes de Arquitectura (FNEA, 1989). En 1990 hay el Primer Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Arquitectura (ELEA), que acontece anualmente desde entonces.

Otra prueba de la regeneración de las relaciones estudiantiles con base en la identidad profesional son las FAFARQ (Fiesta de Disfraces⁸⁹ de la Facultad de Arquitectura), realizadas desde fines de los 80, pero institucionalizadas por el Centro Académico en 1994. El evento se realizaba en las dependencias de la misma Facultad y podía ocurrir más de una vez al año. Significaba un momento excepcional, en que el edificio era tomado por los estudiantes y transformado en un espacio lúdico que integraba a los diversos cursos y Facultades. La fama creciente de la fiesta la transformó en un acontecimiento multitudinario. En el año 2000 ocurrieron diversos disturbios provocados por intrusos que se habían servido de tickets falsificados. Desde entonces la fiesta sigue celebrándose en otros locales.

Por lo que se puede deducir de las declaraciones de los titulados, el ingreso en la Universidad era un acontecimiento de gran importancia social en la década de los 50 y los 60, y la Institución asumía otros papeles además de la educación formal. Los nuevos edificios que integraron el proyecto de la Universidad Federal – que se creó por la fusión de diversos cursos independientes y Escuelas de la URGs en 1950 – preveían espacios destinados a fiestas y otros eventos. El conjunto de la Rectoría poseía, además del mayor teatro de la ciudad, con 2.500 localidades, un salón de fiestas donde se realizaban, anualmente, los "Bailes de la Rectoría". Este salón, situado en el ático, se comunicaba con una terraza rodeada de pérgolas. La misma tipología se empleó para el nuevo edificio de la Facultad de Arquitectura. La primera planta tenía un gran atrio también comunicado con una terraza; en este local se realizaban los sábados las "reuniones danzantes" de los estudiantes que perduraron hasta mediados de los 70.

Los titulados a finales de los 60 y principios de los 70 recuerdan la Facultad como un centro importante de la vida cultural de la ciudad, entonces un poco

⁸⁹ En portugués, "Festa à Fantasia".

alejada de la producción cultural del eje Río de Janeiro–San Paulo. Se promovían espectáculos, concursos y festivales variados – como los "Arqui-samba" anuales entre 1965 y 1968 –. Las novatadas, algunas humillantes, eran asumidas como símbolos y síntomas de la nueva pertenencia y experimentadas intensamente; los novatos (los llamados *bixos*) eran pintados, embriagados, bañados en las fuentes públicas, desfilaban disfrazados en la "Parada de los *Bixos*" por la calle principal de la ciudad, la *rua da Praia*, y tenían la obligación de llevar un sombrero ridículo todo el primer curso – lo que entonces distinguía los novatos de cada curso superior –, en un hábito que persistió hasta finales de los 60. Una arquitecta que estudió en la FA-UFRGS entre 1959 y 1963 declara que había una cierta expectativa social que envanecía a los estudiantes de Arquitectura⁹⁰:

En aquella época, ser médico era tener el futuro garantizado (...) ¡sólo médicos, abogados e ingenieros eran llamados "Doctores"! Arquitecto estaba todavía en una "línea experimental", nadie sabía muy bien lo que era o en qué acabaría aquella profesión, con una Facultad recién creada, llena de supuestos artistas. Los del Derecho y de la Ingeniería nos miraban con desconfianza: muy politizados, muy artistas, gente que presumía de intelectual... (:164)

Por otro lado, los talleres eran un "caldero de ideas" o un "crisol", donde lo importante era participar del proceso común de desarrollo de las soluciones y propuestas para los problemas urbanos y sociales. Un titulado en principios de los 70, proveniente del interior rural del Estado, declara que la experiencia "¡fue una apoteosis! ¡Explosión! (...) Después se observa que la 'cosa' se detiene durante décadas, ¿no?". Como ejemplo menciona la concepción de los Centros Sociales Urbanos, una mezcla de centro cívico y polideportivo, que surgió dentro de los Talleres Verticales de 1969. Más tarde, a partir de mediados de los 70 y con la participación de los profesionales en los planes de desarrollo nacionales, fueron realmente implantados en el ámbito federal. También la concepción de urbanizaciones para obreros, en las cuales se entregaban sólo las habitaciones que poseían instalaciones hidráulicas fijas y el propietario construía la vivienda alrededor, dentro de sus posibilidades; una tipología que se empleó en algunos programas del Sistema Nacional de Vivienda en los años 80.

La faceta libertaria de la vida académica se vivió tan intensamente, que algunos no pudieron superar el trauma de la represión política o de las políticas de desarrollo que se siguieron. Como declara un arquitecto que acabó por dedicarse a la Astrología: "Cuándo percibí que la creatividad explosiva, maravillosa, estaba ocurriendo y que había otra fuerza que intentaba ahogar eso, dispersar... (...) vi

⁹⁰ Glenda Pereira da Cruz, en el artículo "Os anos 60 na Faculdade de Arquitetura da UFRGS", in LICHT & CAFRUNI (2002, *op. cit.*).

que los caminos futuros, si quisiera ser un gran arquitecto en este sistema, serían mediocres (...) El sistema quiere amordazar" (titulado en 1972). Otro declara que ha cambiado un Arte permanente y concreto, la Arquitectura, por otro efímero; el Teatro, con la certeza que mientras esté en el escenario "las cosas están bajo mi control": "Antes de titularme, ya estaba desilusionado, no conseguiría jamás hacer una arquitectura *social*" (titulado en 1974).

Se responsabiliza la Reforma Universitaria de 1969-72 de la pérdida del *esprit de corps* dentro de la Facultad y de la debilidad de las relaciones entre las diversas instancias del ámbito universitario, pero se verifica que hay, a lo largo del período, un cierto restablecimiento identitario que depende, en gran parte, de las predisposiciones individuales. El enfoque se desplaza hacia la comparación con las demás Escuelas que surgen a partir de los años 70. Muchos expresan orgullo de haber estudiado en la FA-UFRGS pues, pese a todos los problemas citados, "todavía es la mejor Facultad de Arquitectura de Estado". Algunos profesionales todavía hoy eligen los estudiantes para prácticas en sus oficinas preferentemente entre los que estudian en la FA-UFRGS, ya que perciben en ellos una comprensión más global de la problemática de la Arquitectura, mientras los demás tienen sólo más familiaridad con los nuevos soportes proyectuales. Para otros, es un modo de retribuir lo que piensan haber recibido en su formación, asumiendo posición como un nuevo eslabón en la cadena de la formación de los arquitectos: "hay que tener paciencia, tiempo, para explicar todo, para que ellos lo entiendan"; "sí que aprendí en la Facultad, pero si no hubiera trabajado con [el arquitecto]... Él fue un padre para mí; para otros el padre fue M, para otros, J".

Está claro que el período a que se dedica la presente investigación abarca también un período de grandes cambios en la sociedad local. Las relaciones entre los arquitectos, que se desarrollaban en un ámbito socialmente más delineado, favoreciendo el sentido de pertenencia a cierto grupo, se vuelven más débiles a medida que la composición social de la categoría de los arquitectos se hace más compleja. Hay esfuerzos por mantener o crear ciertos elementos identitarios que, como se percibe, pasan por el restablecimiento de una visión más nítida de la Arquitectura como disciplina.

Formación y vida profesional

La teoría y la práctica

La primera queja que aparece y también la más frecuente entre los titulados de mediados de los 70 en adelante es la "tradicional" desvinculación de la enseñanza respecto a los aspectos prácticos de la profesión, tanto los constructivos y técnicos, como los que se refieren a la organización del trabajo de la oficina y la tramitación de procedimientos burocráticos. Para los formados anteriormente esto no parece ser un gran problema; de hecho, es poco mencionado. Parece que

estos conocimientos se complementaron casi naturalmente a través de las prácticas en las oficinas locales, en un momento en que no parecía haber ninguna crisis profesional. Un titulado en 1966 confirma que en la época había la suficiente demanda para que los profesionales mantuvieran dignamente sus oficinas y la calidad de los trabajos y que había un tránsito natural de los estudiantes en estas oficinas. Los titulados a partir de mediados de los 70 enfatizan el problema de la falta de los aspectos prácticos en la formación; puede que éste sea un síntoma de la desproporción que acarrea la masificación de la enseñanza y las posibilidades efectivas de realizar prácticas – ya que algunos se refieren a éstas como una "segunda Facultad" –, pero también puede ser el reflejo de la inadecuación a las demandas del mercado de trabajo.

Es interesante verificar que los formados antes de estas fechas pueden quejarse también de falta de base teórica, mientras los de a partir de los 80 se lamentan de que la enseñanza teórica no tuvo condiciones de reflejarse o aplicarse en la vida profesional. Los ejercicios académicos trataban de proyectos arquitectónicos grandiosos, que poco tenían en común con los trabajos de los cuales realmente se ocupan hoy: proyectos pequeños, rehabilitaciones, técnicas de construcción tradicionales y poco sofisticadas, obras de bajo coste y plazos cortos, cuyas restricciones acaban por ser más fuertes que sus "conceptos o teorías". Las quejas son, entonces, de que el curso se vuelve demasiado teórico a partir de mediados de los 80; lo que afirman incluso los arquitectos que se titularon antes: "la parte técnica fue la más débil, pero la Facultad tenía una orientación más técnica que hoy. *Oí decir* que la Facultad después se volvió todavía más teórica..."

La comprensión de lo que es la "práctica" y la "teoría" sufre pequeñas variaciones entre las diferentes generaciones de arquitectos. La práctica está relacionada con los aspectos materiales de la construcción para los más antiguos, pero, cuando hablan de teoría, suelen referirse más a la capacidad de expresarse verbalmente respecto a las decisiones y justificaciones de proyecto que propiamente las cuestiones de la Teoría de la Arquitectura. De hecho, los arquitectos más antiguos emplean términos sintéticos o conceptos que no se preocupan por definir:

– Sí, la [social] medio que se ha creado en la 'cosa', entonces... Entonces realmente nosotros tenemos una afinidad muy buena y la 'cosa' sale dentro del gusto de la oficina. No es el mío ni el de ella, pero sale dentro de una filosofía.

– ¿Y cuál es esta filosofía?Cuál es esta...

– La filosofía es una 'cosa'... no sé si no diré la misma cosa, pero en todo caso yo diré, es una 'cosa' extremadamente... ¿Cómo te diré? Es esto que siempre busco, que haya una coherencia en el todo, ¿entiende? Que no tengas, por ejemplo, la planta baja muy distinta de la fachada, ni la fachada muy distinta de la planta baja; que sea lo mismo. Al contrario. Y que tengas,

así, una volumetría, un espacio, una forma, un 'tareco' así, es... coherente, racional y bonito. De verdad, te lo digo, siempre se ha buscado y, a veces, no se ha logrado y, a veces, sí que se logra, la sencillez del trasto, que es la cosa más difícil: proyectar sencillo el trasto. Entonces tenemos cosas buenas, tenemos cosas medianas, tenemos cosas malas... que pienso estar siempre un poco insatisfecho con el proyecto, también (...) siempre se puede hacer mejor... (titulado en 1973)

Los arquitectos formados a partir de mediados de los 80 suelen emplear un lenguaje más intelectualizado y preciso, al referirse a las cuestiones disciplinares:

– Tu proceso, ¿cómo es?

– Pienso que sigue, más o menos, la práctica de todos: tu tienes... estableces un cierto programa funcional junto con el cliente y... Pienso que entonces sales detrás de referencia, el qué y el cómo pensaré esto... Pienso que hay una línea básica de proyecto (...) pero no siempre se puede expresar formalmente; a veces tienes, qué sé, un terreno estrecho, y con [la legislación urbanística] de la ciudad ya no lo consigues. Te quedarás restringido a resolver la plantita baja y la fachada, si es un terreno entre dos... (...) aún así se puede intentar hacer las cosas correctamente, conectadas a algunos principios de la Arquitectura. Es lo que intentamos aquí (...) básicamente tanteamos. Se establece un programa, se intenta poner las cosas adentro, se intenta hallar una 'cara' para el proyecto, el partido o cosa semejante, se buscan referencias para esto; se hace un primer y un segundo estudio, se presenta al cliente; aquello vuelve con modificaciones y entonces siempre intentamos también... Claro, siempre existe una cierta disputa pacífica en esto, entre lo que quieres tú y lo que quiere el cliente. Pienso que es normal. Pienso que hay que tener el sentido común de intentar mantener las características que juzgas ser importantes, pero atender a lo que quiere el tío. (...) Hay que tener este sentido común. Intentamos no caer fácilmente en las trampas conceptuales de la moda. (Titulado en 1984)

Forma parte de la “tradicional” desvinculación de la realidad la cuestión de la remuneración del trabajo, sobre la cual no todos opinan con claridad. Poner precio al trabajo parece ser una de las partes más penosas de la actividad, principalmente en sus inicios; se responsabiliza la Escuela por transmitir una imagen 'romántica' de la profesión, en la cual hay todo el tiempo del mundo para elaborar las soluciones de los problemas arquitectónicos planteados y sin restricciones de coste: "Yo salí con la visión de que el arquitecto era un artista, no un profesional que debía tener una actitud de mercado, que debía saber cobrar...". Por otro lado, no siempre los colegas ayudan: "Todos competimos entre nosotros, de algún modo; es difícil intercambiar ideas (...) tengo bastante dificultad respecto a los valores, pues no se trabaja con un producto definido...". Muchos errores y algunas pérdidas importantes parecen ser necesarias para que

la cuestión esté más clara, pero con mucha frecuencia acontecen negociaciones poco satisfactorias para los arquitectos.

Por ejemplo, los proyectos presentados sin garantía de pago de parte de los contratantes, que, a veces, incluso organizan "concursos de proyecto", cuyo vencedor es el que "estruja" al máximo la potencialidad constructiva de determinado terreno⁹¹. Se admite también a menudo la contratación de hecho, sometida a reglas de remuneración nebulosas y variables, que en general no tienen garantías legales. Algunos arquitectos comentan que "el mercado está envilecido" por el gran número de profesionales formados anualmente, que aceptan trabajar por precios muy bajos. Un titulado en principios de los 90, que mantiene un cargo técnico en la administración pública mientras intenta desarrollar una actividad como arquitecto autónomo, confirma el hecho, declarando: "Mi línea de búsqueda de trabajo es así: si estoy parado, cierro el negocio por cualquier precio, el que interesa al cliente, pues la ganancia no es sólo financiera. Para mí, es una oportunidad de perfeccionarme, por ejemplo, en el AutoCad".

Según uno de los entrevistados la dificultad de cobrar precios justos para el trabajo es una peculiaridad del campo de la Arquitectura, pues los propios arquitectos alimentan la visión de que la 'creación' se produce de un modo espontáneo y fácil, lo que implica la poca valoración del trabajo: "Sólo en Arquitectura alguien te pide una *plantinha*, un *projetinho*, un *estudinbo*"⁹². Para él la cuestión se resolverá cuando los arquitectos piensen no en su propio coste, sino en el valor que el trabajo tiene para el contratante. Esta dificultad se relaciona con otra, la autopromoción o, como muchos dicen, el *marketing* personal. Hay que vencer necesariamente un cierto pudor en divulgar o "vender" los trabajos o buscar clientes; una actitud asumida por los más jóvenes, pero que no admiten los titulados más antiguos. El ideal transmitido es que el arquitecto debe ser buscado, normalmente por indicación de otros clientes satisfechos con su trabajo. Aunque algunos puedan declarar que "el mercado nunca fue [tan bueno como] para desechar clientes" y otros acepten "cualquier tipo de trabajo", sólo unos pocos privilegiados por su origen familiar afirman que *no aceptan* trabajar para quienes sienten poca afinidad, para los nuevos ricos o los de gusto dudoso.

El trato con el cliente es otro punto para el cual los entrevistados más jóvenes declaran no estar preparados al iniciar la actividad profesional. En este campo también se cometen otros tantos errores y se aprende solo. Algunos de los entrevistados responsabilizan a la Escuela por estas dificultades personales e

⁹¹ llamado localmente de "contrato de riesgo", es decir, que conlleva el riesgo de no ser pagado al no ser aprobado por el contratante.

⁹² "Planta", "proyecto" y "estudio" en portugués, en la forma diminutiva, lo que deprecia el valor del trabajo intelectual al reducirle a su representación mínimamente material.

incluso por haber transmitido una imagen artesanal de la profesión que impide, hoy, que sus estructuras de trabajo crezcan.

Sin embargo se mantiene ciertas dudas respecto a la capacidad de la Escuela de rellenar todos los posibles huecos de la formación: "No sé si está en el ámbito de la Facultad o de la Universidad proporcionar [la visión empresarial]; se sale muy poco preparado para entender lo que es vender y comprar un producto (...) sin [tener] una visión más realista de esto" (titulado en 1984). Unos pocos tienen conciencia del papel que juega la situación sócio-familiar: "Tuve la petulancia de intentar ser empresario, [pero] quién no tuvo 'cuna de oro' o quién no tiene un ímpetu emprendedor jamás lo logrará" (titulado en 1976).

Por otro lado, la enseñanza siempre entendió la Arquitectura como edificación, sin contemplar otros aspectos que el mercado de trabajo demanda, como la Arquitectura de Interiores que, como se percibió, ocupa gran parte de las oficinas actualmente; algunas con exclusividad. También en este aspecto hay diferencias entre los formados en el límite inferior del período y las promociones más recientes. Los primeros enfatizan el amplio abanico de posibilidades de trabajo del campo de la arquitectura, incluso porque no había profesionales especializados en campos como diseño industrial o gráfico; para los segundos, la enseñanza se ha concentrado demasiado en los aspectos de la construcción, sin contemplar los potenciales mercados en diseño de interiores, paisajismo, arquitectura de tiendas y/o comercial y otras especialidades, como diseño de muebles e iluminación.

Uno de los aspectos positivos de la formación, mencionado por la mayoría de los entrevistados, se refiere al aprendizaje de un método de trabajo, todavía válido e instrumental para los diversos tipos de proyectos desarrollados en el ámbito profesional. Muchos dicen que aprendieron a aprender, lo que es fundamental para enfrentarse con trabajos de diferentes tipos. En esto coinciden declaraciones de titulados de todas las épocas:

Soy autodidacta en muchas cosas (...) la Facultad dio esto, la fórmula de desarrollar cualquier tipo de trabajo (...) esto fue muy importante. (Titulado en 1968)

La Facultad me dio la metodología [sic] de proyecto (...) que uso hasta hoy (...) Pienso también que la Facultad me dio el gusto de buscar por lo que pasa en el mundo [de la Arquitectura], de nunca estar contento y de buscar más (...) No sé si formaba parte del método o de mi grupo (...) fue un aprendizaje, no sé si de la Facultad cómo institución o del ambiente académico. (Titulado en 1977)

¿Lo qué queda? El método de resolver problemas (...) que es el clásico: analizar el problema, recoger informaciones, experimentar soluciones, exponerlas al cliente, volver a intentar, hacer el prototipo o un proyecto embrionario y entonces, partir hacia una cosa final (...) La metodología [sic]

se aplica al diseño de producto, diseño de mobiliario, diseño gráfico, a la arquitectura misma, a los interiores... (Titulado en1984)

Lo que hago hoy está fundamentado en lo que aprendí en la Escuela, pero no me acuerdo si se daban estos nombres, estudio, anteproyecto, proyecto ejecutivo y detalles. (Titulado en1990)

Otro aspecto positivo es el "entrenamiento" recibido que, de algún modo, les ha apurado y sofisticado el gusto, la atención por los detalles, la visión formal de las cosas, que les califican socialmente como una elite cultural. Es común que ciertos trabajos o aspectos sean definidos por el sentido común como "cosas de arquitectos", lo que les envanece. Por otro lado, según algunos de los entrevistados, el gusto "diferenciado" se puede interpretar como una serie de prejuicios que son transmitidos por la Facultad y que serían responsables de los conflictos internos al enfrentarse con las demandas de un cierto mercado de trabajo, de una arquitectura comercial y transitoria, más fantasiosa y/o lúdica, no comprometida con los aspectos de la esencialidad o perennidad del objeto arquitectónico. En una investigación sobre el "gusto", Bourdieu (1979)⁹³ propone que éste evolucionaría en proporción de la escolarización de los sujetos. La tendencia a estetizar todos los aspectos de la vida y a apreciar estilos de matriz más formal y/o abstracta parece ser directamente proporcional al tiempo dedicado a la educación y desarrollo personal. Según esta teoría, los arquitectos estarían casi predestinados a no entenderse con los clientes, al estar más preocupados que no ellos por las calidades sensibles y contenidos culturales reconocibles. Se volverá más adelante a esta cuestión.

No se puede responsabilizar a la Escuela de corregir los eventuales desajustes provenientes de las transformaciones sociales y/o de la adaptación a las nuevas condiciones objetivas de la existencia. Sin embargo, se percibe que uno de sus grandes retos está en la armonización entre los contenidos definidos como estructurales – que proporcionan la identidad de la Arquitectura como disciplina – y los contenidos transitorios – propuestos por la volubilidad del mercado de trabajo, por las nuevas arquitecturas emblemáticas o por los nuevos paradigmas arquitectónicos –.

Aspectos Pedagógicos

Una de las cuestiones que pueden estar implícitas en las declaraciones de los entrevistados es la posibilidad o no de enseñar Arquitectura. La carrera de Arquitectura se diferencia de otras por implicar "procesos personales de desarrollo de la inteligencia". Aunque puede haber una mayor o menor

⁹³ BOURDIEU, Pierre. 1979. *La distinction: critique social du jugement*. Paris, De Minuit.

interferencia de los profesores, en parte de los estudiantes de los 60 y 70 persiste la idea de que el objeto de la enseñanza es el desarrollo de un cuerpo de calidades innatas, correspondientes al "talento" o a potencialidades individuales preexistentes. Pero se puede considerar que, en los 60, el trabajo se desarrollaba integralmente en los talleres, lo que hacía que muchas situaciones de aprendizaje fueran compartidas de una manera no consciente y sistemática. Un titulado en 1963 describe los trabajos del taller en su época⁹⁴:

Lo bueno de los años sesenta era que cada grupo – la organización era de cursos anuales – tenía su taller por todo el año, era una filial de la casa, pues en los armarios de cada alumno quedaba el material de dibujo y [su material] personal (...) en las vísperas de las entregas, la Facultad abría sábados y domingos para que pudiéramos trabajar (no todos podíamos tener mesas de dibujo en casa) (...) Era en el taller que se formaban los grandes mitos o [se facilitaban] las indicaciones para ser aprobado, evitando "levar caña". Se decía que: si el proyecto no tuviera un muro de piedra, un pequeño estanque, una pared revestida de jacarandá de Bahía (...) unos jardines *a la* Burle Marx (...) una cubierta plana (¡las tejas eran pecado mortal!), etc., etc. (...) si no tuviera buena parte de esto, ¡¡¡el proyecto era sumariamente suspendido!!! (:166-7)

La ampliación de las plazas universitarias a principios de los 70 hizo imposible la utilización exclusiva de las aulas como hasta entonces; los estudiantes debían de dejar las mesas libres para otros cursos al final de la clase. Los trabajos se desarrollaban más en casa, con los propios medios, mientras que en el taller se sólo se asesoraba individualmente, lo que contribuyó al aislamiento del alumno y a la reducción de las oportunidades de discusión conjunta. El principio de la no-interferencia en los procesos individuales por parte de los profesores, aparentemente, es por respeto a la creatividad de cada uno y/o para mantener su libertad de elección. Según la pedagogía corriente desde entonces, el asesoramiento se hace a medida de las demandas de cada estudiante. Pero, de acuerdo con Jantzen (2001)⁹⁵, se relaciona con el *laissez-faire* del método académico-moderno de proyectar, basado en la creencia de la naturaleza individual y auto-referida de la actividad – lo que, por otro lado, incrementa las dificultades propias de cada alumno –. A través de la investigación empírica se constató que las claras disposiciones proyectuales de la *École* se mantienen todavía como referencia no sólo dentro de las escuelas, sino en la cultura cotidiana misma.

⁹⁴ Glenda Pereira da Cruz, en el artículo "Os anos 60 na Faculdade de Arquitetura da UFRGS", in LICHT & CAFRUNI (2002).

⁹⁵ JANTZEN, Sylvio Arnaldo Dick. 2001. *Por uma pedagogia da arquitetura: formação crítica e tradição da profissão*. Porto Alegre, PPGE-FACED-UFRGS. [tesis doctoral]

Sin embargo, hasta mediados de los 70 los titulados suelen describir sus trabajos como desarrollados "de dentro hacia fuera"; un eufemismo para referirse al determinismo de la función y/o la planta baja en la forma final del artefacto. Hay indicios de que algunos profesores, aisladamente, intentaron desarrollar la percepción espacial de los estudiantes y su preocupación por el resultado formal, pero muchas veces el intento era mal comprendido o mal recibido. Un titulado en 1976 declara que, ya en el Trabajo de Titulación, fue, por primera vez, instado a rehacer el trabajo con la preocupación *primera* en la *forma* del objeto arquitectónico; lo que lo fastidió muchísimo, ya que su método de trabajo nunca había sido cuestionado durante el curso. Otro, titulado en 1982, intentó *invertir* su método habitual de resolución del problema arquitectónico, que invariablemente empezaba por la planta baja; él declara que, al *empezar* por la *forma*, "¡casi lo estropeo todo!". A pesar de reconocer que el resultado final de sus trabajos profesionales no les satisface, ambos confesaron tener gran dificultad hasta hoy en trabajar los diferentes aspectos del proyecto con armonía.

Entre los titulados en los 80 las quejas son contradictorias; la no-interferencia se interpretaba como abandono y falta de interés por parte de los profesores en los primeros años de la década; también se percibía que esto provenía del sistema pedagógico adoptado entonces, del tipo "maestro-aprendiz": "había que tener la suerte de gustarle a uno de los profesores, porque ellos elegían a quien enseñar". Los demás estudiantes habían de arreglarse solos y/o pasaban desapercibidos en los talleres. A otros, al contrario, les pareció que los trabajos se guiaban demasiado. A veces induciendo a adoptar estilos de arquitectos "de moda", dando lugar a un "realismo" no interesado en innovar tecnológicamente y inhibiendo la creatividad y/o el papel anticipador del arquitecto.

Titulados de esta época se refirieron a algunos esfuerzos individuales de los profesores para cambiar la dinámica y el contenido didáctico de los talleres. Los profesores organizaban frecuentemente clases temáticas sobre la composición arquitectónica o traían ejemplos para discutir en clase a través de presentaciones de diapositivas. Un titulado en 1988 confirma que algunos de los profesores estaban al día y enseñaban imágenes de sus propios viajes. Normalmente las clases acababan después de la sesión de diapositivas y sólo quedaban en el aula los estudiantes que deseaban asesoramiento individual. En el tránsito de los 80 a los 90 esto también empezó a cambiar con el ingreso de nuevos profesores, dispuestos a hacer otros experimentos en el taller. Algunos entrevistados se refieren a la reactivación de los trabajos de taller en algunas de las asignaturas, en las cuales la exposición de diapositivas o clases teóricas se seguían de ejercicios prácticos para fijación de los contenidos.

Por aquel entonces, se percibe que los procedimientos pedagógicos podían experimentar grandes variaciones en cada uno de los cursos, lo que se debía, por un lado, al movimiento de renovación del cuerpo docente y a las inquietudes individuales de los profesores. Y por el otro, a la inexistencia de un cuerpo de

prácticas pedagógicas claras y específicas para la enseñanza de la Arquitectura. Uno de los profesores de la época declara: "sabes tan bien como yo, que cuando se entra en el curso como profesor, uno hace lo que le da la gana (...) Nadie se ocupa en decirte: 'vas hacer esto, vas hacer aquello, es así como nosotros trabajamos'. Aprendí en la práctica, haciendo, errando, acertando, descubriendo cosas". Este tema es abordado en la tesina de Isoldi (1997)⁹⁶, que plantea la condición autodidacta de los profesores de Arquitectura, cuyo saber se concreta en la práctica del taller. Sin embargo, y como se ha visto, este asunto formaba parte de las preocupaciones del sector educativo desde períodos anteriores. En la FA-UFRGS ya había influido la Reforma de 1982, que propugnaba el carácter 'teórico-práctico' de las asignaturas de Proyectos. En la misma época se empieza a generalizar el sistema de presentación de los trabajos en forma de panel. También empieza una actividad interna de actualización y crítica de los procedimientos didáctico-pedagógicos, con la realización de los llamados "paseos". En este evento, realizado anualmente, los profesores recorren los diversos talleres y tienen la oportunidad de enseñar y discutir los ejercicios académicos realizados en cada curso de proyectos.

Los trabajos realizados bajo la presión del calendario de entregas, la falta de claridad en los criterios de evaluación, la variedad en los contenidos didáctico-pedagógicos y el trato desigual de los profesores hacia los alumnos, hacen que los trabajos en el taller se recuerden, a partir de los 80, casi siempre conflictivos y dependientes de las relaciones personales que se pudieran desarrollar. Pero se valora especialmente la presentación de las etapas de trabajo en paneles, implantada en la mayoría de las asignaturas de proyecto durante esta misma década. Por un lado eran el único momento de intercambio entre los estudiantes y la oportunidad de oír a todos los profesores conjuntamente, pero también eran un momento de gran tensión. Son muchos los estudiantes que destacan el interés de aquellas sesiones para fortalecer el poder de argumentación en la vida profesional posterior. Por otro lado, algunos se resienten de la poca exigencia disciplinal de los cursos y de la "burocratización" del método proyectual; en estas épocas apenas era necesario estar presente " el primer día de clases de taller, corregir algunas veces, comparecer en el panel intermedio, modificar el proyecto y presentarlo en el final. Si era aceptable, lo aprobaban" (titulado en 1993).

También se atribuye a la Reforma Universitaria de 1969-72 la 'dispersión' de los contenidos de forma que su integración se vuelve muy difícil y es un hecho individual. No hay nada en el Plan de Estudios y nadie en la Escuela capaz de hacer la síntesis junto con el alumno. Entrevistados formados en la década de los 80 lamentan que no aprovecharon todas las oportunidades de desarrollo

⁹⁶ ISOLDI, Rosileine A. 1997. *O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor-arquiteto*. Pelotas, FAE-UFPEL. [tesina]

ofrecidos, sea por falta de madurez personal (la poca edad que tenían al ingresar en el curso) o porqué la didáctica de las asignaturas no fue capaz de transmitir la relevancia de los contenidos administrados para la vida profesional. Los que provenían de colegios particulares bien estructurados tuvieron dificultades iniciales, pues nadie se ocupó de explicarles como funcionaba la Facultad, el sistema de exámenes y otras cuestiones relevantes. Otros también lamentan la gran exigencia de dedicación del curso que nos les dio tiempo para adquirir una cultura arquitectónica o mantener una vida social que les permitiera instalarse como profesionales liberales. Pero ya se ha visto que hay alguna predisposición relativa al origen social que puede confundirse con las reales oportunidades que se encuentran en la vida profesional.

Contenidos impartidos

Recurriendo a las declaraciones de testigos de la evolución de la enseñanza en la FA-UFRGS, se observa que en 1964...

...no había discusión. La enseñanza de la Arquitectura era la enseñanza de la Arquitectura Moderna (...) En la Facultad nunca se pensó en hacer un proyecto que no fuera basado en todos aquellos cánones (...) que pasaban por la Escuela Paulista (...) toda mi formación fue así. (...) ya había estado en San Paulo como estudiante, después continué yendo (...) incluso trabajé [allá], era amigo de Paulo Mendes da Rocha, acompañé la construcción de su casa (...) Y, para mí, aquello era el Olimpo, yo quería hacer lo que los arquitectos de San Paulo hacían. (Titulado en 1964)

Otro titulado en esta época confirma que la enseñanza de la Arquitectura ha cambiado muchísimo:

En estos treinta años, la enseñanza de nuestra Facultad se ha intelectualizado en una escala que no existía antes. Y cuando digo intelectualizar significa (...) que la discusión se hace en un ámbito más elevado y distante de aquél que había cuando la discusión del proyecto se hacía sólo en los talleres, que era el lugar adecuado para esto. (...) ¡Era inusual que los arquitectos no trabajaran en el taller! Y ahora no es así, pues tenemos profesores involucrados en la Habitabilidad⁹⁷, en la Historia de la Arquitectura, en la Teoría de la Arquitectura, en otras asignaturas. El propio taller se ha modificado. Cuando yo era alumno, el estudio del proyecto era el siguiente: cada uno tenía su mesa, su armario, su regla T y pasaba aquí dieciséis horas por semana. Es decir, (...) el profesor tenía su grupo de alumnos y, en cada clase, atendía al estudiante yendo hasta su mesa (...) El

⁹⁷ La asignatura de « Habitabilidad » estudia los condicionantes de la comodidad de los edificios.

'espectáculo' ahora es otro: es el alumno que llega con un rollo, para abrirlo cuando es llamado a participar del proceso que llamamos de panel, que es la discusión y crítica del trabajo. Por más absurdo que pueda parecer, no necesitamos más mesas de dibujo, sólo para las asignaturas introductorias. Lo que necesitamos ahora son mesas grandes de reunión, para que en estas sesiones colectivas de consulta el alumno desparrame sus papeles. (...)

El fenómeno acompañó la profundización del carácter intelectual [de la enseñanza], pues antes de este fenómeno teníamos lo que llamo de "empirismo normativo"; el profesor venía con su experiencia al lado del diseño y decía "es así, es así" o "yo hice una residencia en la ciudad tal..." o "en mi proyecto de supermercado..."; el profesor habla de su experiencia empírica, aconseja el alumno y hace la norma. Éste se ha substituido por el profesor que hace el discurso intelectual sobre el proyecto del alumno: "veo que aquí la línea axial no está muy nítida y falta algo de tensión"... o "no supiste explorar la trascendencia de esta escalera..." ¡O algo semejante! (...)

Pienso que es resultado casi inevitable del cambio en la formación de los profesores. Antiguamente era convidado para ser profesor un arquitecto o incluso un ex estudiante, pero que tuviera reputación como arquitecto. La nueva forma de reclutamiento no es ésta. Hoy las oposiciones verifican la capacidad intelectual (...) Pienso que tiene relación con la década de los 80, cuando empiezan a aparecer los primeros [profesores] con Post-grado en el exterior. Y el post-graduado tiene la necesidad de desarrollar un discurso intelectual sobre Arquitectura. Pero, cuando esto [tener estudios de Post-grado] se vuelve una exigencia institucional (...) disminuye el número de profesores con curriculum empírico. Incluso porqué el régimen de Tiempo Completo es incompatible con el ejercicio simultáneo de la profesión. Es decir, dentro de diez años no tendremos ningún profesor con experiencia profesional. (...) Y es completamente diferente hablar de "tensión axial y simétrica" (...) [que entender] de infiltraciones o de las exigencias del Ayuntamiento. Nadie jamás será arquitecto en toda la extensión del término... Es decir, nadie será cien por cien arquitecto sin pasar por la humillación de... en la taquilla del Ayuntamiento, ver a una persona a veces completamente inepta decir: "oye, que infringiste el artículo tal..." (Titulado en1963)

Para otro ex alumno y ex profesor, a partir de la década de los 80 la discusión se ha centrado en los aspectos más típicos de la producción arquitectónica, mientras en el período anterior las discusiones eran políticas e ideológicas. En aquél, muchas veces el proyecto era secundario; el "proceso" integraba el vocabulario de los profesores identificados con la vanguardia y las teorías de la comunicación de masas en boga:

Cuando ingresé profesor [a mediados de los 70], todos "reverenciaban" al proceso. El proceso era una cosa mística, aleatoria (...) Yo venía de una

profesión, yo no teorizaba nada, mucho menos sobre la enseñanza. Oía aquello y me quedaba 'flipado': "¿Qué hago aquí? Ni siquiera sé quién es Christopher Alexander, ¿quién es este tío?" (...) Bien, entonces leí mucho (...) y quedé con la impresión que era toda una tontería. Con el paso del tiempo quedé completamente convencido. (...)

Dentro del curso de Arquitectura esto fue una calamidad, pues (...) hubo absurdos de que se aprobaran alumnos que no tenían proyecto. Bueno, quizá tuvieran algún boceto, pero... lo que pasaba era que el proceso era tan importante que si él tuviera un 'buen proceso' en el taller, por peor que fuera el producto final, aprobaba. (...) Yo busqué hacer algo que no se hacía, por ejemplo, pedir que los alumnos estudiaran algún arquitecto o corriente arquitectónica para hacer un trabajo de análisis, antes de empezar el proyecto. Claro, en esta época, los trabajos se hacían normalmente sobre los grandes arquitectos modernos. (Titulado en 1964)

Es decir que a mediados de los 70 ya había iniciativas aisladas de cambio en los métodos de proyecto impartidos en los talleres. Sin embargo, a pesar de la exagerada y, según algunos, sectaria polarización entre los grupos de profesores – los "modernos" y los "postmodernos" –, se reconoce que hubo un resultado positivo para la enseñanza de Arquitectura en la década de los 80:

Cuando estuve en la Facultad lo que valía era la composición – que es una cosa un poco extraña – y, normalmente, la composición *empezaba por la planta baja*. (...) La ideología que acompañaba el proceso era que se había de 'crear', lo que significaba que se debía hacer algo 'diferente'. Lo que pasaba era que teóricamente cada vez que empezabas un proyecto hacías un intento de revolución, un intento de romper con los cánones (...) En la práctica, lo que se hacía era trabajar con todos los requisitos de la arquitectura Moderna, pues los profesores sólo enseñaban obras modernas, sólo hablaban de los grandes maestros de la Arquitectura Moderna, sólo se visitaban obras modernas (...) Incluso en los análisis que se hacían se empezaba por 'hasta que punto' se hizo algo parecido o no con otras, no deseables.

Bien, pienso que la tal Post-modernidad rompió con esto y lo clarificó (...) que la Arquitectura no es invención en cada momento, [que] la Arquitectura es continuidad, continuidad histórica. Para mí esto fue muy importante, tanto profesionalmente como en la enseñanza. Pasé a trabajar con la idea de que se tiene que analizar mucho, conocer mucho; después de 'digerir' es cuando uno hace su propia obra. (...) Y ha entrado la cuestión de la Tipología, que era un término nuevo para mí (...) Pienso que es una enseñanza más palpable, más consecuente. (...)

Antes ya había una idea de que era 'burro' comenzar por la planta (...) ya existía un grupo de profesores que tenía perfectamente delineada la idea de

que el proceso de proyecto era distinto y que se había de empezar por el todo. (...) Fue un proceso; ya existía la idea, y esta historia de la Posmodernidad, de la discusión de los antecedentes, del estudio de la Tipología... todo se ha unido [para el cambio]... (Titulado en 1964)

Lo que se ha observado es que la Reforma de 1962 ha implantado el concepto de la formación que contemplaba, progresivamente, a las escalas de complejidad del proyecto, en los aspectos funcional, técnico-industrial, estructural y *plástica*. La intención era simular el ejercicio profesional a través de la proposición de problemas que – se suponía – el alumno experimentaría en la práctica futura. El procedimiento pedagógico adolecía entonces, según Comas (1986)⁹⁸, de la contradicción del "marco ideológico moderno" que intentaba conciliar dos teorías antagónicas: la primera "postula la propuesta como consecuencia inevitable de la correlación lógica entre el análisis de los requisitos operacionales y del análisis de los recursos técnicos disponibles. La segunda ve la propuesta como resultado de la intuición del genio creador del arquitecto, que se manifiesta espontáneamente" (:34). Según el mismo autor, la discusión sobre esta contradicción reorientó la enseñanza de proyecto, a través de la recuperación de la idea de la existencia de un *conocimiento arquitectónico específico* y de la concepción de la formación como *sistematización y crítica del mismo conocimiento* adquirido.

Las propuestas se concretaron en la Reforma de 1982; se puede incluso considerar la década de los 80 como muy dinámica en el sentido académico, cuando se experimentan técnicas pedagógicas y se introducen nuevos contenidos y nuevas asignaturas. El final del período de investigación asiste a un nuevo cambio, que es la introducción de los ejercicios proyectuales destinados a fijar los contenidos teóricos impartidos por las clases de proyecto. La actividad en algunos de los talleres, si no corresponde exactamente a la idealización de los tiempos pasados, en que la Facultad era la "casa" de los estudiantes, pretende explorar la potencialidad didáctico-pedagógica de los trabajos elaborados bajo acompañamiento del profesor y según algunos conceptos desarrollados y criticados conjuntamente.

Los arquitectos encuestados confirman la tendencia autógena de la formación en la etapa inicial del período de estudio, concentrada en los temas de la Arquitectura Moderna brasileña. Entre los estudiantes titulados hasta principios de los 70 las referencias están en las realizaciones de los arquitectos brasileños – principalmente paulistas – y mayormente locales; éstos últimos son profesores de la escuela casi siempre. Hay una etapa, que ocupa casi toda la década de los 70, en que las referencias se vuelven más débiles y no siempre se mencionan; cuando instados a recordar los arquitectos o la arquitectura que más les influenciaron en

⁹⁸ COMAS *et alii*. 1986. *Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo, Ed. Projeto.

la época, los entrevistados hablan de los arquitectos y de los movimientos relacionados con la Arquitectura Moderna, mientras siguen las menciones a arquitectos brasileños y locales; también se recuerdan las experiencias locales de prefabricación de la construcción en hormigón armado como fuertes influencias. Uno de los entrevistados, titulado en 1978, declara que sólo después descubrió que "afuera" había más cosas que "Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, Mies van der Rohe y Yona Friedman..." Pero hay indicios de que la discusión sobre los ejemplos más conspicuos y/o paradigmáticos de la Arquitectura internacional se continuaba haciendo, pues uno de los titulados de 1980 recuerda las discusiones acerca del Centro Cultural George Pompidou, de Renzo Piano, inaugurado en París en 1977; otro habla de manera general de los "arquitectos japoneses". Lo que se puede deducir es que estas discusiones no repercutían necesariamente en la producción de los talleres. Es decir, se tomaba conocimiento de las realizaciones del campo internacional, pero las realizaciones locales se cerraban sobre sí mismas. Tampoco se puede olvidar que había una fuerte valoración de la originalidad en esta época, lo que puede enmascarar las influencias recibidas de hecho.

Los titulados de a partir de principios de los 80 ya se refieren a variadas influencias de la Arquitectura internacional, con ejemplos como el de Mario Botta, uno de los arquitectos más mencionados hasta el final del período de investigación, al lado de otros italianos, Aldo Rossi y Renzo Piano. A partir de entonces parece haber también el redescubrimiento de la "arquitectura uruguaya", que había colaborado con los arquitectos locales en la década de los 60-70, y una aproximación a "los arquitectos españoles", tratados como un grupo hegemónico del cual se destacaban Ricardo Bofill, Oriol Bohigas y Santiago Calatrava.

A partir de mediados de los 80 desaparecen las menciones a la arquitectura brasileña, al mismo tiempo que se habla de un "estilo general" en boga dentro de la Escuela, el "postmoderno". No se mencionan nombres de arquitectos específicos, sólo el de Michael Graves; también se habla de los "grandes conjuntos europeos", realizaciones que uno de los entrevistados ha clasificado de "tardo-modernas", lo que informa que la existencia de un "estilo postmoderno" no impedía que otras experiencias continuasen a desarrollarse y discutirse dentro de la Facultad. Pero al final de la década aparece también la queja de que se había vuelto las espaldas a todo lo que era local y lo que se discutía, analizaba y tomaba como modelo era la arquitectura construida fuera del País. Los arquitectos titulados en la década de los 90 unen a los nombres citados anteriormente los de Louis Khan, Richard Meier, Carlo Scarpa, Álvaro Siza, Jean Nouvel y el "Desconstrutivismo", acompañados por el comentario de que el "postmoderno" fue un "estilo fugaz", ya desaparecido.

La tendencia a citar nombres de cierto modo reproduce regularmente la tendencia a la fijación en los detalles que caracterizan la obra personal de algunos

arquitectos. Pero a partir de mediados de los 80 ya se puede percibir que se amplía el horizonte crítico, que incluye crecientes referencias internacionales, lo que quedará patente en el análisis de los proyectos académicos del Capítulo 3.

Tres modos de entender la Arquitectura

La presente investigación no ha buscado profundizar la cuestión de los métodos proyectuales adoptados por los entrevistados, pero sí constituir el conjunto de las preocupaciones que definen la actitud inicial delante de un problema arquitectónico cualquiera. Cuando describen su proceso de trabajo, los arquitectos establecen su posición estructural y delimitan el alcance de su acción, lo que revela las matrices más propiamente ideológicas de la actividad; tales representaciones pueden tener más o menos relación con la realidad. Se ha podido identificar tres ámbitos principales de referencia, relacionados con diferentes generaciones profesionales. Sin embargo, estos diferentes ámbitos no son exclusivos, es decir, el mismo arquitecto puede transitar entre uno y otro o sobreponerlos, de acuerdo con el tema del trabajo, en el intento de contemplar los diferentes aspectos del mismo problema o incluso de criticar el trabajo desarrollado.

Para la mayoría de los titulados hasta mediados de los 70, la arquitectura se califica por su *importancia social*, concepto que vuelve entre los titulados de los 80 en adelante, pero entonces con otra definición. Para el primer grupo, este atributo proporciona a la "verdadera Arquitectura" – y a los arquitectos consecuentemente – una posición de relevancia en la sociedad, pues la acción potencial puede trascender el límite disciplinario. Por un lado se menciona su presunta capacidad de solucionar las diversas demandas respecto al desarrollo poblacional y/o urbano; por otro, la de comprender los procesos sociales en curso, proponiendo nuevos equipamientos o soluciones para problemas futuros. La Arquitectura tiene también la responsabilidad de considerar cada programa en su contexto socioeconómico y cultural, comprendiendo los fenómenos en curso y proponiendo soluciones, intervenciones y transformaciones de la realidad. A la escala del artefacto, la preocupación se traduce en la promoción de la dignidad de los usuarios, poniendo en relieve la importancia de los espacios de uso común y su articulación con los espacios públicos, independiente de la naturaleza de los programas funcionales.

Para estos arquitectos, la conciencia de la "importancia social" de la Arquitectura es un valor básico que se ha perdido dentro de la Facultad y que se refleja en la producción arquitectónica local actual. Después de cierta época hubo una reducción epistemológica; la Arquitectura dejó de ser una disciplina capaz de comprender la magnitud de los procesos sociales y elaborar propuestas más amplias; la Facultad se volcó en formar profesionales para construir residencias para las altas clases, sin preocuparse de la solución de los problemas sociales de la vivienda o de la inclusión social de los menos favorecidos.

Entre titulados de todo el período aparece una segunda cuestión, la de la confrontación entre las convicciones del arquitecto y el deseo del cliente. Ésta se menciona con más frecuencia por los titulados de mediados de los 70 a finales de los 80. Aunque la última palabra es casi siempre del arquitecto – por su mayor poder de argumentación –, le importa mucho más la *satisfacción del cliente* que la realización de su gusto personal o la coherencia teórica del proyecto. El poder de convencer se ejerce con muchos cuidados; el "dueño de la verdad" o el que impone su voluntad desde siempre, es un tipo de profesional que tiende a desaparecer. Lo confirman dos arquitectos titulados a principios de los 70; sin embargo, han declarado ser bastantes más inflexibles a principios de su vida profesional y que aprendieron a ser más "tolerantes" desde hace unos "diez años". Es inevitable pensar que esta cuestión representa un cambio en las condiciones de trabajo existentes a principios del período investigado, que adjudicaban al arquitecto una mayor autonomía en las decisiones de proyecto, y las que los profesionales encuentran en el tercio final del mismo período.

El "estilo personal" es algo que muy pocos y privilegiados arquitectos locales pueden desarrollar; aún así, no siempre lo ejercen con regularidad. Por otro lado, puede representar una trampa de la cual el arquitecto no puede librarse fácilmente, caso que quiera experimentar cosas nuevas. En general el resultado de los proyectos es muy variado y no hay elementos capaces de identificar la autoría o relacionar las distintas obras del mismo proyectista entre sí. Entre "el sueño del cliente" y "el sueño del arquitecto" hay un amplio espacio de negociación. Sin embargo, el arquitecto hace muchas más concesiones en el intento de consolidar la relación con el cliente.

Uno de los dilemas frecuentes es "hasta que punto" se puede olvidar las convicciones sin herir los valores básicos del proyecto. Cuando instados a definir cuáles serían éstos, algunos de los entrevistados pueden elaborar mejor la idea, reconociendo que pueden ser aspectos diferentes dependiendo de los proyectos. La "esencia" a que no se renuncia suele ser el elemento más conspicuo de un programa organizado jerárquicamente: el más permanente, el más caro o la función más importante. Pero, para muchos, la amplitud de la eventual preocupación conceptual se reduce a los aspectos prácticos de la "funcionalidad" – lo que parece ser el último reducto de la autoridad del arquitecto –. Si los arquitectos consienten que los aspectos más superficiales que se relacionan directamente con el gusto del cliente experimenten una gran variación, por otro lado parecen muy poco dispuestos a ser contrariados reiteradamente por el cliente que introduce modificaciones en una obra sin consultarle. En estos casos, son inevitables los conflictos y previsible la rotura de contrato.

Muchos de los arquitectos entrevistados confirmaron el cambio significativo de la clientela a partir de los años 80. Antes eran buscados por clientes de buena posición social y económica y formaban parte de un selecto grupo de profesionales y artesanos responsables de la manutención de su estilo de vida

lujoso. Incluso los empleados de la burocracia estatal mantenían la expectativa de crear una clientela particular que les permitiera ejercer conjuntamente la actividad liberal. La ampliación de los sectores sociales medios modificó este perfil; paulatinamente la clientela se compone de profesionales liberales, ejecutivos de grandes empresas y promotores culturales, cuya ascensión social se da a través de la formación intelectual. Este cliente se vuelve más exigente y con demandas muy diversificadas y, de acuerdo con su situación económica menos privilegiada, presiona por mejores prestaciones a un coste menor. Las modalidades de prestación de servicios implican una mayor diversidad incluso de las formas de pago, negociadas cada caso. Por otro lado, siendo el cliente de hoy muy bien informado, el profesional siente la necesidad de superar sus expectativas, sorprenderle, proporcionarle el “plus” que él busca al contratar sus servicios especializados. Al contrario de lo que pasaba anteriormente, este segmento se presenta más reacio a innovaciones y constituye un mercado de proyectos residenciales y de interiores que aprecia soluciones más tradicionales o convencionales y a veces incluso pintorescas. Las formas de vanguardia tienen más recepción en la arquitectura empresarial y comercial, desde que la idea de actualidad-modernidad forma parte de la imagen emblemática del negocio. Hay oficinas trabajando exclusivamente en el diseño de interiores y de objetos, un mercado que experimentó una ampliación significativa a partir de mediados de los 80. Otro segmento se constituye de las empresas constructoras, cuya principal demanda es una relación óptima entre coste y beneficio; es decir, que buscan la mayor eficacia simbólica posible, sensibilizando rápidamente el posible comprador.

Para los titulados de 1980 en adelante, el *Mercado* pasa a ser referido como la instancia que decide, la que puede incluso subvertir las teorías y conceptos propios del campo disciplinar de la Arquitectura. No es el “mercado de trabajo”, mencionado por diversos entrevistados para expresar las oportunidades profesionales de todas las épocas, sino una instancia que desplaza el centralismo de las preocupaciones de proyectos hacia la remuneración del capital. En la década de los 70, como se ha visto, el sector constructivo se vuelve una opción de inversión bastante lucrativa, que incentivó la concentración de las obras en pocas y grandes empresas, para las cuales la calidad arquitectónica no era el principal objetivo. En los 80, cuando se acaba la financiación fácil al mismo tiempo que la demanda de las nuevas clases medias aumenta y se diversifica, la competencia entre las empresas se vuelve más fuerte. La necesidad de captar y atender a las diversas demandas desarrolló el campo de las investigaciones de mercado, en lo cual se definen las características de la construcción de acuerdo con el segmento social a que se pretende atender.

En este ámbito, el artefacto arquitectónico se define como un “producto” en el cual interfieren diversos agentes y en el cual la Arquitectura y los arquitectos son meros instrumentos mediante los cuales el sector realiza sus objetivos. Para la indignación o perplejidad de algunos de los entrevistados, la autoridad se

desplaza al agente inmobiliario, que además de ser el responsable de la venta es el que oye los comentarios de los probables usuarios sobre los inmuebles en venta. El cliente ya no es el usuario final, sino el inversor, que encarga un proyecto para un programa definido en sus mínimos detalles, como el número, destino y superficies de las habitaciones, el material de los acabados o el "estilo" arquitectónico. A algunos arquitectos les ha llegado a pasar que unos de los elementos proyectados fueron suprimidos o modificados a pié de obra pues al agente inmobiliario no le habían gustado. Los pocos arquitectos locales que tienen estilos reconocibles también deben, una u otra vez, hacer concesiones al "Mercado". Uno de los entrevistados, titulado en 1991, llega a declarar que "ningún profesional puede ser juzgado por su producción", pues "el Mercado impone mucho". Para los conjuntos de viviendas populares él solía servirse del "estilo postmoderno", pues permitía la "decoración de bajo coste", mientras que se inspiraba en el Desconstruivismo y en la Arquitectura Moderna cuando tenía más libertad proyectual.

Estos arquitectos titulados a partir de 1980 muestran la tendencia a adecuarse a la realidad objetiva con menos conflictos personales, buscando ampliar su competencia a través de la adquisición de capital cultural y perfeccionamiento de sus métodos de trabajo. Cuando hablan de la "responsabilidad social de la Arquitectura" quieren expresar una idea bastante distinta de la de sus colegas de los 60 y 70: se trata de promover una arquitectura representativa del estado del arte, no engañosa ni fantasiosa, que se ubica coherentemente y consecuentemente frente a las cuestiones actuales, como la coexistencia de los nuevos equipamientos de consumo de masas con el patrimonio arquitectónico y cultural. Aunque no siempre puedan realizar esta "buena arquitectura", pues "la oficina tiene que mantenerse", estos entrevistados demuestran más preocupaciones críticas y suelen discutir las realizaciones internacionales recientes y describir sus propias decisiones proyectuales de forma teóricamente más elaborada. Uno de ellos habló de su habilidad en no permitir que el cliente "estorbara mucho". Se percibe el intento de naturalizar la relación del arquitecto con el sistema productivo, aceptando el papel asignado sin muchas protestas, lo que favorece incluso la elaboración de la cuestión de los honorarios. Por otro lado, la reducción de las responsabilidades profesionales auto-atribuidas permite que el objeto sea mejor trabajado en los aspectos propiamente arquitectónicos.

A medida que se trata de arquitectos titulados a partir de fines de los 80, también se percibe una mayor aceptación del trabajo en equipo sin énfasis en la autoría individual, quizá como consecuencia del desarrollo de la visión más pragmática y empresarial de la profesión. Entre los demás, predomina la poca aceptación de injerencias en lo que consideran un producto personal que, al mismo tiempo, corresponde a la etapa de trabajo que produce mayor satisfacción personal – la "creación" –. Algunos entrevistados acreditan a esta idiosincrasia la dificultad que sienten en progresar profesionalmente, en ampliar sus estructuras de trabajo, por no saber delegar tareas o como mantener la calidad del trabajo sin

responsabilizarse personalmente. Incluso para los que trabajan en sociedad, el hecho puede representar una dificultad: "Generalmente uno cuida más algunos proyectos y el otro, otros; es difícil involucrarse igualmente en el mismo proyecto. El proyecto permanece como una cosa muy personal (...) no consigo perdonarme si lo paso a otro para desarrollar y no quedo contento con el resultado" (titulado en 1986). Los arquitectos empleadores más antiguos pueden resolver la cuestión ateniéndose a los aspectos más esenciales de la propuesta: "Yo participo en el principio, doy brincos en medio y cierro el proceso al final" (titulado en 1973); "A partir de la entrevista [con el cliente], hago una reunión, distribuyo [las tareas] entre el personal de la oficina y ellos las desarrollan. Son excelentes profesionales, muy buenos, *incluso creativos...* Pero, busco dar mi línea, la línea de la oficina. Como ya están acostumbrados, a veces basta con sólo hablar... o hago un boceto rápido, ellos ya saben..." (Titulado en 1970). Para un titulado en 1988, la cuestión se trata con bastante objetividad:

Yo prefiero la parte comercial, contactos, presentación de los trabajos, creación, fiscalización de todas las tareas. No tengo interés en el dibujo o en trabajar en todo el proceso. Porque incluso pierdo tiempo en esto; si puedo pagar a alguien para que lo haga, mejor (...) Como se tiene un ideal de trabajar cada vez mejor, también se busca personas que sean, también, cada vez mejores (...) Claro que se busca mantener las personas que son fieles [a la oficina], pero si deja de ser eficiente, deja de interesar. Hoy es fácil, pues existe mucho más gente interesada en trabajar que trabajo.

...

El análisis de las entrevistas ha revelado tres maneras de entender la Arquitectura y el trabajo del arquitecto.

La primera, más frecuente entre los titulados de hasta mediados de los 70, es la que define la Arquitectura como una *disciplina de contenido englobante y auto-referido*, capaz de definir su propio ámbito de acción y que propugna por protagonismo en el escenario social. Es una visión que se relaciona todavía con los antecedentes de la Arquitectura Moderna en Brasil.

La segunda, aunque aparezca en todo el período, es más frecuente entre los arquitectos titulados de mediados de los 70 hasta casi finales de los 80, y podría ser definida como "microcósmica", pues *reduce las preocupaciones al ámbito de la satisfacción personal* del arquitecto y/o del cliente. Es una visión que puede preservar la autoestima del arquitecto en esta época, que experimentó muchas transformaciones en el mercado de trabajo.

Una tercera visión aparece entre titulados a partir de principios de los 80 y acepta el no-protagonismo e *intenta conciliar los condicionantes del Mercado y la autonomía*

disciplinaria. El dilema se soluciona al reconocer que la Arquitectura sólo tiene sentido y posibilidad cuando se vincula con el sistema productivo vigente.

Se puede cotejar estas conclusiones con las investigaciones de Durand (1973), que descubrió tres orientaciones ideológicas en arquitectos brasileños de épocas recientes. En la década de los 50 predominaba localmente la orientación “humanista-societaria”, en la cual el arquitecto tiene una misión como creador de cultura y ordenador del espacio humano, corrigiendo el desorden de la urbanización capitalista y rompiendo la monotonía de la construcción masificada. Aunque no conllevara la respectiva práctica, el tipo ideal de arquitectura valoraba la síntesis, la prospección y las ciencias sociales. En la década de los 60-70 se pudo ejercer sobradamente esta orientación, pues las oportunidades de trabajo se ampliaron considerablemente por acción de los Gobiernos militares (1964-1984), que invirtieron en grandes obras de infraestructuras y equipamientos sociales y urbanos.

Pero las mismas circunstancias del desarrollo de la profesión determinaron el aumento geométrico del número de las Escuelas de Arquitectura a partir de la década de los 70, cuando aparece la preocupación con la competencia en el mercado de trabajo – que coincide con el apuro de la legislación reguladora –. El autor denomina la nueva orientación de “instrumental-tecnicista”, buscando una mejor calificación profesional para no sólo abarcar el mercado de proyectos y de la construcción, sino también disminuir la dimensión creativa en la enseñanza, enfatizando el aspecto técnico de la formación. Una tercera orientación, de “negación del sistema”, criticaba entonces la naturalización de las nuevas relaciones de trabajo y denunciaba los límites de las acciones sociales de un Estado capitalista; como sobrepasaba los límites epistemológicos de la Arquitectura, era reprimida dentro del propio campo profesional. Se puede acrecentar a sus conclusiones que dicha orientación era reprimida pues apuntaba para la impotencia transformadora de la Arquitectura y despreciaba el valor efectivo de cualquier actuación en el contexto capitalista, siendo que la “forma arquitectónica de nuestro tiempo” sólo podría brotar en una economía de tipo socialista, como propugnaba Elizalde (1975:147, *op.cit.*).

De acuerdo con el mismo Durand, el conflicto entre las tres orientaciones expresaba la conciencia de que la realidad debía ser modificada preservándose los valores implícitos de la metateoría de la Arquitectura, siempre que fuera posible. En la práctica profesional algunos arquitectos permanecían o “simbólicamente revolucionarios” o “revolucionariamente simbólicos”. Es decir que, aunque las relaciones de producción fueran distintas, mantenían el discurso transformador tanto verbalmente como en las propuestas arquitectónicas mismas. Otros se presentaban como políticamente neutros, lo que les permitía integrarse en las demandas corrientes sin grandes conflictos. Otros pocos, al contrario, adherían a prácticas políticas formales, buscando la mejora de las condiciones sociales.

Las declaraciones de los encuestados confirman la existencia de estas tres orientaciones básicas. Pero a medida que transcurre el período de investigación, parece haber una superación tanto del discurso omnipotente como del nihilismo paralizante, mientras que el discurso instrumental-tecnista se reviste de nuevos matices. En la imposibilidad de construir un discurso homogéneo, frente a la complejidad del mercado de trabajo y la diversificación social de los arquitectos, características de los denominados tiempos “postmodernos”, a partir de mediados de los 80 se pasa a enfatizar los aspectos disciplinarios, adoptando mayoritariamente el discurso políticamente neutro. Es decir, redefiniendo la metateoría de la Arquitectura, su compromiso social y la expresión creativa, sin considerar su dimensión comercial y, en cierto modo, recuperando la ilusión sobre su autonomía.

2.2. Auto-imagen y contexto

Representaciones de la Arquitectura y auto-imagen de los arquitectos

Las diferentes ideologías definen también distintas representaciones de la Arquitectura e influyen en la auto-imagen de los arquitectos. Según Elvan Silva (1999)⁹⁹, que analizó el discurso de los arquitectos desde el Renacimiento, el imaginario de la profesión se manifiesta en la presencia de un núcleo más o menos homogéneo e invariable de representaciones. Estas se pueden organizar en tres grupos principales: la *complejidad trascendental* de la tarea, los *atributos excepcionales* que la realización de ésta exige y el *carácter prometeico* del oficio. Unas categorías que se reconocen también en las entrevistas con los arquitectos formados por la FA-UFRGS.

El protagonismo atribuido a la Arquitectura por parte de los encuestados, está relacionado con este carácter prometeico que se expresa en las teorías de Ledoux, en el siglo XVIII, y que ya puede observarse en *De Re Aedificatoria* de Leon Baptista Alberti. El énfasis en el papel transformador de la Arquitectura resurge en el siglo XX, en los discursos de los defensores de la Arquitectura Moderna. Otros teóricos aportan la creencia de que a las vanguardias arquitectónicas les está reservada una misión: la construcción de ambientes que debían conformar la nueva sociedad, principalmente en el ámbito urbano.

⁹⁹ SILVA, Elvan. 1999. *O imaginário do ofício na Arquitetura: origem e desenvolvimento da auto-imagem de uma profissão*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [relato de investigación]

Para Lúcio Costa (1902-1998), cuya obra ha influido generaciones de arquitectos brasileños, el arquitecto conjuga las habilidades de técnico, sociólogo y artista. Éstas son capaces de anticipar y solucionar los problemas con las calidades plásticas, funcionales y pedagógicas deseables, además de educar el gusto del pueblo. La identificación con este potencial transformador o la creencia de que la conformación del espacio puede configurar también nuevas relaciones sociales, aunque puede dar lugar a cierta desilusión más tarde, queda bastante clara en las declaraciones de los arquitectos formados hasta mediados de los 70. Entre los formados a partir de esta época, el papel prometeico se manifiesta más claramente en la identificación de los arquitectos con las vanguardias formales, aunque admitan que en lo cotidiano de la profesión no siempre pueden realizar una buena arquitectura:

[Proyectar] viviendas es un trabajo difícil... Siempre empezamos por proponer una arquitectura que consideramos como buena, la mejor. (...) [Con] un lenguaje más visual, más formal... (...) Y por el desgaste con el cliente se acaba modificando el proyecto completamente. Ahora ya empezamos por la propuesta de lo que él puede querer, no arriesgamos más... (...) la oficina tiene que ganar dinero, todo necesita funcionar, pero quizá se esté atajando por el lado errado en Arquitectura. (Titulado en 1991)

Los arquitectos formados en épocas más tempranas, hasta mediados de los 80, suelen referirse a su papel de educador del gusto. A medida que la clientela empieza a incluir individuos de clases sociales en ascensión, la función pedagógica – relacionada anteriormente con la configuración de espacios destinados a moldear las nuevas relaciones sociales –, da relieve al papel social del arquitecto como “intermediario cultural”, de acuerdo con Bourdieu (1979). El arquitecto representa un campo de cultura erudita, cuyos servicios se vuelven una necesidad para estos estratos sociales, que aspiran a un estilo de vida superior. Es necesario “informar”, “aclarar”, “convencer”, “trasmitir los conocimientos más avanzados”, pues el cliente puede no comprender o no percibir cuál es el problema arquitectónico real. Se puede establecer una tensión muy delicada entre el profesional y este individuo lleno de deseos y gustos propios que, por un lado, le plantea retos y que, por otro, puede rechazar la “solución ideal” por no comprenderla:

Encuentras personas de tan mal gusto que... ¿Cómo hacer para no ofenderles? Tengo un cliente hace años, [él] va y vuelve (...) Son personas extremadamente simples, mas las respeto, he conseguido... Que encarguen un proyecto a un arquitecto pienso que es un gran paso en sus vidas. Poco a poco fueron reformando la casa. Hice la fachada, con una escalinata; ha quedado muy guay. Puse un color bonito en la fachada y fui entrando; he empezado en la fachada y fui tirando, tirando... Ahora estoy incluso con unos cuadros [se ríe]. Fui hasta el final, las cortinas y los cuadros. Lo he conseguido, fui educando su gusto, enseñando: "Esto es un error, piénsalo

bien... Aquel lienzo, de las dalías, es horrible...", pero ¿cómo decírselo? Entonces hay que tener mucha mano izquierda para no ofender a las personas (...) hay que dar una clase de pintura, fatiga, [pero] después es gratificante. (Titulado en1969)

Es un cliente que no es clase AA, no es un cliente sofisticadísimo... es, como digo, una persona que quiere vivir bien, tiene un poder adquisitivo razonable para vivir bien (...) Pienso que el perfil financiero es este. ¿El perfil cultural? Bien, culturalmente hay de todo [se ríe]. Hay personas con un refinamiento estético mayor y hay personas que no tienen ninguno... Que todavía no tienen un gusto elaborado. Se sufre mucho para trabajar con quienes no tienen gusto... (...) Entonces, tienes un gran problema. (...) Y hasta que le eduques, es complicado. (Titulado en1987)

El arquitecto puede considerar también que su función es siempre sobrepasar las expectativas del cliente e intentar enseñarle algo nuevo sobre el mismo objeto: "La visión que yo tenía de la Arquitectura era muy romántica (...) del arquitecto como creador, una persona que divaga mucho y que tiene tiempo para pensar y dibujar muchas alternativas. ¡Lo que busco hacer hasta hoy!" (Titulado en1977). Aunque mantenga una visión más realista de los plazos y costes, este entrevistado piensa que "es todavía importante ofrecer muchas formas de ver el mismo problema" y no limitarse de antemano, pues, "a veces, él [el cliente] incluso concuerda" con una solución más atrevida. Otro busca llegar a una propuesta arquitectónica que "reúna todo lo que quiere él [el cliente], pero que sea sorprendente, que no sea banal. Lo banal él puede hacerlo solo, no es esto lo que espera de un arquitecto. De un arquitecto espera (...) la solución a la cual no llegaría por sí mismo" (titulado en1982).

En el estudio de las manifestaciones de los teóricos de la Arquitectura es frecuente encontrarse con los términos "complejidad" y "trascendencia" para representar la naturaleza poco vulgar de la tarea. Arquitectura no es cualquier construcción, sólo las que presentan una "intención plástica" – definición común de los teóricos del Movimiento Moderno en Brasil –, o cierta calidad estética, muchas veces sólo definible a través de características inmateriales, como "la emoción". Uno de los entrevistados comenta no considerar como Arquitectura los proyectos que hace habitualmente, de edificios de vivienda promocionados por el mercado inmobiliario. La Arquitectura tiene "la obligación de quedar bonita" y la arquitectura del mercado inmobiliario "es una cosa burra (...) el sistema constructivo es una aberración, ¿entiendes? Estamos todavía en la década de los 30 en el sistema constructivo" (titulado en1973).

El interés de enfatizar la diferencia entre Arquitectura y construcción puede ocultar un substrato ideológico vinculado a las reivindicaciones corporativas de los arquitectos, que se manifiesta de modo creciente a partir del siglo XVIII. La existencia de este segundo grupo de representaciones queda más definida cuando los entrevistados abordan su "proceso creativo".

Cuando hablan del método de trabajo, los arquitectos se refieren a determinadas etapas que reciben diferentes denominaciones a lo largo del período de investigación. De modo general, aunque éstas puedan sobreponerse y retroalimentarse, se las puede organizar en cinco grupos: 1) la identificación del problema, que incluye la recepción de informaciones de diversas fuentes; 2) el procesamiento de los datos, en que se produce la síntesis inicial, elaborada mental o gráficamente; 3) la elaboración de la propuesta, como resultado material acabado del procesamiento anterior; 4) los ajustes de la propuesta, que se sometió a las instancias críticas; 5) la finalización del proyecto, de acuerdo con los servicios contratados. Éstas se componen, a su vez, de dos tipos de tareas, presentes con diferente grado de intensidad en cada una de las etapas: la relacionada con los aspectos de 'concebir' y la vinculada al 'materializar' la propuesta. Ambas corresponden también a diferentes maneras del arquitecto de involucrarse en el trabajo.

La primera tarea, clasificada como la "parte creativa" del proceso de proyecto, se describe como la más característica de la profesión y donde se destacan las diferencias personales entre los arquitectos. Sin embargo, es la tarea que más placer proporciona y la más difícil de delegar; es también la de más difícil definición. Puede describirse como "la fase intuitiva", "emocional" o como la "caja negra", es decir, basada en aspectos subjetivos y parcialmente incontrolables, sujeta a los ritmos propios de cada individuo. La tarea de concretar la propuesta se describe como la "práctica", "mecánica", de la "transpiración" u "oficio obrero" – la más propiamente "racional" –. Una labor que no suele entusiasmar mucho a los profesionales y puede ser delegada más fácilmente.

Aunque se admita que el proceso creativo se hace más rápido con el paso del tiempo, para lo que concurre la experiencia profesional – que no prescinde del repertorio arquitectónico y dominio de las técnicas –, la elaboración inicial de las ideas puede describirse como un estado de desorden mental e inmersión total en procesos subjetivos. El arquitecto "respira proyecto", "come proyecto", "cena proyecto", mientras lo concibe o procesa los datos mentalmente: "cuando tienes la preocupación de crear algo, te la llevas siempre junto contigo; duermes con ella, puedes estar cocinando y pensando en 'cómo hacer girar aquella televisión'... Imagina lo caro que sería si fueras a contar todas estas horas de trabajo" (titulado en 1969). Cualquier trozo de papel – la arquetípica servilleta del bar – puede también ser el substrato para la fijación de la síntesis inicial o de la idea generadora. Uno de los arquitectos ha mencionado que en la "fase creativa" se dejaba prender por la emoción algo "alucinada" y en la siguiente fase cambiaba "el sistema", pasaba hacia el "capítulo técnico". Para él el proyectar pasó por el aprendizaje de unir la emoción, lo "irracional" y la "matemática" y fue un proceso de muchas crisis. Incluso se declara que el proceso de proyecto siempre pasa por el "*trauma* de la creación". Otro describe el estado de inquietud que le domina, mientras camina sin cesar por la oficina, durante dos o tres días, hasta

que "¡boom!"... La solución puede llegar también inesperadamente, en cualquier sitio, lo que refuerza el carácter parcialmente involuntario y incontrolable del proceso creativo. Es habitual que las ideas sobrevengan en un momento de reposo o relax o en el estadio de semi-letargo que acompaña las fases iniciales o finales del sueño o incluso en el propio sueño. La cama es, para muchos, el lugar preferente para "crear" y existen los que mantienen un pequeño escritorio en su mesa de noche, "por si acaso..."

Por otro lado, esta división de las tareas en *creativas* y *mecánicas*, confirma la persistencia de la ideología que privilegia el trabajo intelectual como más digno y pertinente a la actividad del arquitecto. Las otras tareas pueden ser delegadas y lo son siempre que es posible, pues se trata apenas de trabajo manual. La autoría del proyecto se vuelve una cuestión muy delicada y personal, comparable a la paternidad, y que puede traer cierto sufrimiento si no se respeta la integridad de la propuesta:

Esta cosa [el proyecto] es como un hijo, de verdad; por más que sepa que el proyecto fue pagado por fulano, que es de él, yo siento como si fuera mío. Cuando lo descuidan quedo muy fastidiado, llamo por teléfono, riño con la gente: no le están cuidando, ¡qué el jardín se muere! O si sucede que el cliente quiere cambiar, contrata otro [arquitecto] (...) quedo muy fastidiado, hiere un poco la vanidad, pienso. (Titulado en1985)

La creación, como proceso, puede ser "el momento en que uno sale de la nada para alguna cosa" o "aquella pequeña y mínima porción de Dios que el arquitecto tiene". La alusión a atributos divinos no es inusual y la hicieron arquitectos formados en la década de los 80:

[El arquitecto] es casi Dios (...) Cuando se analiza como se hizo el espacio bíblicamente, la distribución de los mares, de los océanos, de la naturaleza, los pájaros... [Dios] la primera cosa que hizo fue distribuir los espacios. La noción que tenemos de Dios es de la persona que creó el mundo; un mundo que se volvió bonito, que tiene colores, que tiene la belleza de los espacios de la naturaleza. Y todo lo que hay de bonito fue [hecho por] un arquitecto, en cierta manera, [un arquitecto] en un sentido mayor (...) El arquitecto trabaja con una concepción más idealizada de mundo. (Titulado en1980)

La capacidad de "crear" es el atributo más caro a los arquitectos entrevistados; uno de ellos llegó a afirmar que dejó el curso de Ingeniería pues no concebía apenas construir, en el futuro, "cosas que otros habían creado". Para él, el placer que se encuentra en la parte creativa de la profesión puede incluso enmascarar los aspectos menos nobles de la misma; como ejemplo, menciona las etapas iniciales de su vida profesional, cuando trabajó como empleado en una oficina. En aquel entonces le bastaba el placer del trabajo creativo bien hecho:

Cuando trabajaba con [el arquitecto], no tenía la ambición de tener oficina propia o cosa semejante, pero era muy competente en lo que hacía. Sin embargo, yo era perfecto [para la oficina]. ¡Éstos son los que forman la base de los arquitectos de éxito! En la *Architectural Records* leí hace algún tiempo la declaración de un arquitecto norteamericano que afirmaba lo mismo... Es decir, no es sólo aquí. (...) Mi satisfacción, antes, era hacer un detalle maravilloso. Quedaba satisfecho todo el día. Después pasó a ser un proyecto maravilloso – ¡mi creación! –. Aquello me nutría por dos meses, aunque no ganara nada... Me quedaba imaginando, perdía mi tiempo por la noche – ¡qué bonito quedará! –. Hoy [esto] ya no me satisface. (Titulado en 1986)

Queda un poco más clara, pues, la capacidad consoladora de la creencia de un poder personal y único en determinados contextos productivos. No será por azar que estas ideas se accionen por arquitectos formados en el período en que la categoría profesional experimenta un proceso de fragmentación social, para lo que concurren, como se ha visto, la masificación de la enseñanza, la complejidad del campo profesional y la disminución del ritmo de desarrollo económico nacional. Para Barreto (1983)¹⁰⁰, más que una referencia a un pasado mítico, la creencia en este poder personal se basa en un hecho real: la relativa libertad de decisión que el arquitecto mantiene en el proceso del proyecto. Aunque condicionado por otros agentes, el arquitecto compone todas las variables, lo que determina "el rendimiento económico y simbólico *optimum* del objeto construido" (:85). Para la misma autora se produce también un engaño respecto a la posición del arquitecto en la cadena productiva, en que él es el autor del *proyecto de prefiguración* y no, como cree, el autor de la obra materializada o el responsable directo de la relevancia social que la misma pueda lograr.

Sin embargo, no todos los encuestados mantienen el mismo grado de compromiso con el proceso creativo. Éste es aparentemente menor cuando el arquitecto tiene un proceso más "gráfico"; es decir, cuando necesita materializar sus razonamientos a través de esbozos o bocetos desde las etapas más tempranas de la concepción. En estos casos hay una mayor capacidad de concentración y el trabajo se desarrolla de forma más disciplinada y no tan apasionada. Si el problema tarda en resolverse o el arquitecto no puede "desconectarse" en las horas ciertas, la rotura de la rutina puede ser molesta, incluso disminuir el grado de productividad personal.

Los formados en la década de los 80 en adelante se quejan de las presiones que los plazos del contrato ejercen sobre el proyecto; según su opinión, las

¹⁰⁰ BARRETO, Sonia Marques da Cunha. 1983. *Maestro sem orquestra: um estudo da ideologia do arquiteto no Brasil (1820-1950)*. Recife PPS-UFP. [tesis doctoral]

condiciones ideales para la creación quedan siempre lejos y las soluciones salen "estrujadas", sin la maduración necesaria. En esto llevan ventaja los arquitectos más antiguos, cuya experiencia les ayuda a acortar el proceso. Los formados a partir de los 80 también se quejan de que, en la Facultad, la "creatividad" fue muy restringida, moldeada o controlada. Algunos declaran que se veían más creativos antes de empezar la carrera. Por otro lado, la necesidad de representar el objeto concebido a través de los medios expresivos usuales o de someterlo a los límites impuestos por los programas, los costes, las técnicas disponibles, la legislación urbana y otros factores objetivos son las condiciones que acaban conformando el proyecto, más que la determinación del proyectista.

Para los más jóvenes, la satisfacción con el proyecto depende de la capacidad de atender rápidamente los requisitos contractuales y las necesidades del cliente:

Normalmente mi mayor gratificación es la satisfacción del cliente. Hice un trabajo, fue una casa en la playa... No fue un buen resultado arquitectónico, hoy la haría completamente distinta. Pero oí del cliente en cuanto entró... él dijo: "¡Era todo lo que quería yo!" (Titulado en1982)

Ésta [enseña la foto] fue una reforma (...) el cliente llegó con las fotos del edificio y dijo: "¡Tengo que abrir la tienda para tal día!" (...) Yo cogí la foto y entonces trabajé en el Corel [Draw]. En dos días quedó listo, lo enseñe y él me dijo: "¡Bien! ¡Dale caña!" (...) No dio tiempo para dibujar los detalles (...) Yo iba a [la empresa], que hacía la estructura metálica, y dibujaba el encaje en el suelo, a 1:1. En la oficina levaría una mañana entera... (Titulado en1993)

Cuando hablan de las cualidades características del arquitecto, los entrevistados confirman la creencia en la necesidad de poseer o adquirir algunos atributos excepcionales para el ejercicio del oficio. Estos se relacionan, especialmente, con la capacidad de traducir el mundo de las ideas a la realidad. El arquitecto es un mediador entre el "sueño" y la "realidad", entre las predisposiciones subjetivas y las condiciones objetivas, funcionando como un "psicólogo", "psiquiatra" o "psicoterapeuta" que capta e interpreta las motivaciones inconscientes o no siempre expresadas con claridad por parte del cliente. Los entrevistados pueden sentirse, en determinadas ocasiones, como un "colador", que identifica los aspectos esenciales de las demandas o incluso como un "juez" o "abogado", lo que posibilita la síntesis capaz de satisfacer las diferentes partes implicadas en el proceso. Uno de los arquitectos investigados aprendió que: "Todo lo que sugiere el cliente y que acatas sin cuestionar, si no funciona es culpa tuya. Todo que da buen resultado es mérito de él. Es decir, tienes que ser el abogado del cliente. Si él no está muy seguro, si quiere algo que no quedará bien, tienes que luchar por lo que piensas que es lo mejor para el caso" (titulado en 1982).

El saber o la sensibilidad especial que se necesita es, en parte, una cualidad innata y personal, que tiene la oportunidad de desarrollarse en la práctica. Entre los

titulados de mediados de los 70 a finales de los 80 se repite muchas veces la queja de la falta de preparación adquirida en la Facultad para esta contingencia de la vida profesional, que condiciona el éxito de los trabajos contratados. Pocos arquitectos formados antes de estas fechas tienen esta preocupación tan acentuada. Aunque reconozcan que proyectar viviendas unifamiliares es "más complicado", parecen más seguros que pueden, desde siempre, facilitar la mejor solución para el cliente. La cuestión es subrayada por los que mantienen relaciones de trabajo en el ámbito microcósmico, más dependiente de los vínculos personales que puedan establecer y de la capacidad de transmitir una sensación de confianza y seguridad en el cliente. Más de uno de los encuestados confirma que, en el momento que establece el primer contacto, ya sabe "por el modo como se comporta, su modo de vestir o las joyas que usa" que 'estilo' le corresponde. En el ámbito de la Arquitectura de Interiores residencial, lo usual es que no se incluyan los servicios en el historial profesional del arquitecto, por respeto a la privacidad del cliente.

Una visión más pragmática caracteriza los arquitectos formados a partir de principios de los 80 y se refuerza al final del período de investigación. Uno de los entrevistados la defiende como consecuencia de adoptar una postura "más profesional" en el campo de trabajo:

Primero, nuestra postura con el cliente ha cambiado (...) [es] más profesional, entonces para trabajar con nosotros también hay que ser más profesional. (...) Cuándo se siente que no hay profesionalismo de parte del cliente, evitamos asumir el trabajo (...) ¡Antiguamente queríamos hacer cualquier cosa! Hoy, no; aceptamos trabajos en que tendremos satisfacción y con personas que irán a respetar lo contratado, que no traerán problemas a nuestros industriales. (...) El cliente es importante (...) pero, a veces, viene a contratar un solo servicio y "¡adiós, muy buenas!" Yo necesito un buen industrial para todos mis trabajos (...) no puedo dejar que cualquier cliente destruya mi relación con él; ya ocurrió... con clientes que traen problemas. Son cosas delicadas, aunque se trabaje para sus intereses. (Titulado en 1988)

Además de las referencias al *carácter prometeico* del oficio, la *complejidad trascendental* de la tarea y los *atributos excepcionales* que se necesita para el ejercicio profesional (de acuerdo con la clasificación de Elvan Silva, 1999, *op.cit.*), los arquitectos entrevistados revelan compartir también otros *rasgos identitarios*. Uno de los más mencionados es el "perfeccionismo", considerado como una manía de la profesión. El arquitecto es un eterno insatisfecho, el crítico más despiadado de sus proyectos y obras, que siempre pueden ser mejores. También se conecta a los ambientes construidos y espacios cotidianos de una forma más intuitiva y/o natural, manteniendo la observación visual apurada y la capacidad de reacción estética más inmediata. Para algunos, esto es un hecho positivo, que impulsa al profesional cada vez más hacia la mejor calidad de los servicios. Sin embargo, también es motivo de sufrimiento, pues además de que la perfección sea

inalcanzable, el arquitecto pocas veces tiene garantizada la libertad proyectual y/o la correcta ejecución de lo proyectado.

Sigo con mi teoría desde los tiempos de la Facultad: ningún proyecto termina. (...) No existe proyecto acabado, lo ideal sería que no fuera... que no tuviera fin. (...) No existe: "lo he entregado, ya está". (...) El proyecto acabado es una cosa atontada, pues está ahí y no será reciclado. Haces el proyecto y dentro de diez años las condiciones serán otras, las necesidades serán otras. Si [el proyecto construido] no tiene la capacidad de auto-gestionarse, quizá de auto-reorganizarse o reacondicionarse, no es un buen proyecto, pienso. Pero son [ideas] que no se pueden casi utilizar. Nuestro trabajo tiene que presentar una cosa final, hacer... ¿Entiendes? (Titulado en1973)

A veces se quiere dar más al cliente porqué se lo merece... Puedes llegar a una solución mejor, pero... La cosa es esa, se tiene límites en el tiempo. Es como en la Facultad (...) tienes un número "X" de meses para desarrollar el trabajo y decir que está listo. Entregas el trabajo en un determinado punto, pero no significa que esté listo. Pues, si podías reelaborarlo, perfeccionarlo más, detallar más, podría llevar... No es un calendario matemático (...) con una sola respuesta. Después de algún tiempo, tu lo miras: esto podría quedar mejor... Un trabajo de perfeccionismo – puedes llamarle –. (...) Es muy complicado intentar hacer esto cuando necesitas de respuestas en tiempos definidos. (Titulado en1980)

Tengo muchos [trabajos buenos], pero el trabajo del arquitecto es ingrato en este sentido. Como un escritor que mirara su libro... Hay escritores que tienen vergüenza de sus libros antiguos y de sus poemas, de sus textos, porque uno evoluciona, quizá del mismo modo que un artista plástico. Entonces... en aquel momento me ha proporcionado mucha satisfacción. Miro ahora, después de cinco años y ya no pienso lo mismo. Pues, por algún motivo, la obra no ha envejecido de manera adecuada, no ha envejecido con nobleza. Ha quedado vieja, ultrapasada, pues... (...) tengo una satisfacción momentánea, pues la buena arquitectura... (...) El edificio Sulacap (...) es uno que ha envejecido bello. Esta es la buena arquitectura. No consigo pensar lo mismo de la mayoría de los trabajos que hago. (...) Tal vez por exceso de auto-crítica. (...) No estoy muy atento a las tendencias del momento, busco no ser, pues todo lo que es nuevo queda viejo (...) [Lo que pasa es que] mi mentalidad ha cambiado, yo he evolucionado, he cambiado... Tengo más... (...) De verdad, soy muy perfeccionista. (...) Y más, en Arquitectura, uno... – lo digo yo –, no se termina el proyecto, no queda listo. Llega a un punto en que puedo entregarlo, pero si tengo más tiempo... Nunca se tiene tiempo suficiente, siempre se está corriendo detrás de la máquina. (...) Pienso que no soy sólo yo, pues hablo con colegas... (...) Se ha madurado el proyecto... "¿Está bueno?" "¡Está!" "Pero ¿podría quedar

mejor?" "Podría". Es una cosa completamente subjetiva. Si continuas trabajándolo encontrarás qué cambiar siempre. (Titulado en1986)

Por otro lado el arquitecto tiene un amplio abanico de preocupaciones, pues necesita estar informado y estrechamente conectado con las expresiones culturales contemporáneas, para ser capaz de traducir las demandas en formas socialmente aceptables. El arquitecto aparece como un "profesional completo", de "vocación generalista", con "sensibilidad artística" y capaz de transitar también con éxito por campos tangenciales a la Arquitectura y el Urbanismo; entre otros, por la fotografía y otras artes visuales, el Diseño Industrial o Gráfico o la Escenografía. Representación que, según Durand (1972), tiene correspondencia real con la formación proporcionada por las Escuelas. El autor reconoce que el arquitecto presenta una preocupación sociológica y política superior a la media de las profesiones técnicas, presente en los discursos del campo de diversas épocas. El arquitecto también es una persona generalmente culta que puede ser considerado, incluso, como un poco extravagante. La versatilidad es una característica bastante apreciada por los profesionales, pues les permite desplazarse por diferentes campos, a medida de la volubilidad del Mercado o del desarrollo de nuevas oportunidades de trabajo:

Hacemos diversos tipos de trabajo aquí; desarrollamos proyectos de construcción... de edificios de viviendas... Tenemos varios proyectos en marcha. También Arquitectura Comercial, tiendas... Trabajamos con Comunicación Gráfica, proyectos de señalización y de interiores. Trabajamos en estas áreas (...) Si pudiéramos especializarnos apenas en una, sería mejor, pero hoy ninguna de estas áreas sola mantendría la oficina. Trabajamos muy diversificado, procuramos hacer muy bien hecho cada uno de los trabajos. En el futuro, si tuviéramos una oportunidad de progreso, es posible que (...) pusiéramos personas estratégicamente en cada área (...) Hoy todos actuamos juntos. (Titulado en1988)

La habilidad de expresarse gráficamente es otra calidad bastante mencionada, aunque la imagen del arquitecto como buen dibujante se ha debilitado un poco dentro de la propia categoría profesional. Uno de los arquitectos se queja de que los estudiantes en prácticas de su oficina no saben dibujar. Para él, este es un rasgo que debe ser recuperado: "¡El dibujo a mano alzada es nuestro lenguaje!" (titulado en1976). De hecho, entre los titulados de mediados de los 70 en adelante, es más frecuente declarar que su capacidad de dibujar es apenas suficiente, mientras que entre los arquitectos más antiguos se encuentran varios y afamados dibujantes. Algunos de ellos, instados a colaborar en el libro conmemorativo del Cincuentenario de la FA-UFRGS (Licht & Cafruni, 2002), presentaron artículos en forma de historietas de tebeo o las caricaturas de profesores y colegas que hacían en la época. Parecía formar parte de la identidad emblemática llevar el bolsillo de la camisa o chaqueta lleno de lápices o portaminas de diferentes espesores y, a veces, un pequeño cuaderno para apuntar

notas y hacer esbozos en cualquier momento. Los nuevos instrumentos y materiales de dibujo despertaban el mismo interés y curiosidad que los nuevos libros de Arquitectura recién llegados a la Biblioteca o a las librerías especializadas. La artesanía de los procedimientos permitía el entrenamiento y el desarrollo de las habilidades personales que permitiesen elaborar los dibujos técnicos de una forma mínimamente expresiva: "En mi época, el tío que no sabía dibujar, cogía la regla y las escuadras y montaba su perspectiva. Hoy, pone el *trozo* en el ordenador, elige el ángulo, pone la luz, pone también el color" (titulado en 1968).

Como se verá en el próximo Capítulo, dedicado al análisis de los proyectos académicos, no se ha percibido una diferencia muy acentuada en la calidad mediana de los dibujos de los trabajos de titulación, que siguieron siendo elaborados exclusivamente de forma artesanal hasta entrados los años 90. Lo cierto es que a partir de la Reforma Universitaria (RU) de 1969-72 se eliminó el examen de dibujo libre de la Selectividad y el entrenamiento de la habilidad de dibujar pasó a ser responsabilidad de las asignaturas iniciales de la carrera. Los proyectos académicos, antes presentados de forma muy personal, lo son entonces de forma más pulcra y estrictamente técnica. A partir de mediados de los 80 los dibujos vuelven a asumir algunas características expresivas de los trabajos anteriores a los 70, lo que evidencia un cierto rescate de este rasgo, aunque no haya una intención propiamente artística como antes. Lo que aparece en esta época es la utilización de técnicas de dibujo antiguas, característica del período de las discusiones post-modernas.

A partir de la RU el problema no es el ingreso de estudiantes sin habilidad de dibujar ya desarrollada, sino de individuos sin la capacidad de imaginación tridimensional o, como ha descrito uno de los profesores entrevistados, desprovistos de "inteligencia espacial". La carrera afrontó de modo débil este problema durante toda década de los 70, pero a partir de la Reforma de Enseñanza de 1982 se implementaron algunas medidas didácticas y pedagógicas en el taller, que pueden haber contribuido a un mejor desarrollo de las habilidades personales de los estudiantes. También se ha visto que a partir de mediados de los 80 la profesión empieza a atraer otra vez a estudiantes de los segmentos sociales más favorecidos y mejor preparados. En esta época es más frecuente la realización de cursos libres de dibujo anteriores a la Facultad. Quizá la posibilidad de recuperar la imagen del arquitecto como buen dibujante puede explicar también la resistencia inicial del cuerpo docente a los métodos de dibujo asistido por ordenador. Por otro lado, la adopción de recursos informáticos a partir de principios de los 90 plantea la hipótesis del incremento del desarrollo de la inteligencia espacial. De hecho, entre los formados a partir de fines de los 80, o los que adoptaron el ordenador como una herramienta personal, no se relatan las dificultades en concertar "forma" y "función" o "planta" y "volumen" mencionadas por los arquitectos formados en épocas anteriores. Esta hipótesis plantea un tema para futuras investigaciones.

...varias veces me preguntaste sobre mi proceso creativo y me fui por otros caminos y no me detuve en la cuestión. Incluso por la dificultad de expresarme al respecto. (...) después he empezado a evaluar: me considero extremadamente... soy extremadamente bidimensional. Esto tal vez sea un vicio o hábito o hasta la falta de... de... (...) Siento que hoy esto forma parte de mí. Pero en la Facultad tuve oportunidades de acompañar proyectos de otros... A veces algunos profesores intentaban que se iniciase el proceso creativo a través del espacio tradicional, que es tridimensional, ¿no? (...) Yo siempre he partido de un pensamiento *plano* (...) En la Facultad, me acuerdo, tenía mucha dificultad (...) tenía una "luz" inicial, de algo tridimensional, de un resultado volumétrico que deseaba, pero en el momento que empezaba a trabajar técnicamente, quizá por mi [dificultad de] expresión en el dibujo, no conseguía llegar a aquel resultado. O acababa muy diferente de la idea... yo sentía cierta frustración, porque no lo conseguía o porque quedaba forzado o porque no resultaba técnicamente. O económicamente. Entonces Hoy soy más práctico [he aceptado mis limitaciones]. (Titulado en 1982, trabaja artesanalmente)

Primero formo una idea del volumen, y luego voy a la planta baja. Cuando trabajo en la planta baja ya voy trabajando la fachada y el volumen. Hay personas que no lo logran. Trabajan con planta y la solucionan, bien detallado. Y, "¡Ahora, la fachada!" (...) para mí la fachada es una cosa que sale... es la respuesta de lo que está sucediendo dentro de la casa, del edificio, en el proyecto. (...) Es majo, pues en la época de la Facultad no podía hacerlo (...) es un proceso que he aprendido; te educas con el paso del tiempo. (...) Cuando empiezas a trabajar, se acabó el misterio, al mismo tiempo que piensas en lo formal, piensas en lo estructural y en lo funcional. Casi todo viene automático, las cosas... una completa la otra. (Titulado en 1993, desde estudiante trabaja con AutoCad y 3D)

Otro rasgo identitario compartido es el "buen gusto", que también forma parte de la imagen emblemática de la profesión, cuya relación con los aspectos estéticos agradables está presente desde los tiempos más remotos de su historia (Elvan Silva, 1999). Sin embargo, los formados en épocas anteriores a la década de los 80 expresan más frecuentemente su 'estilo' como derivado de las características "racionales" o "funcionales" de su trabajo, y les cuesta admitir una preocupación específica por la apariencia del objeto arquitectónico. Algunos formados después de 1980 se han referido expresamente al hecho de que la formación académica les ha proveído de un repertorio sofisticado, una visión "minimalista" y de elite. Parece bastante arraigado el concepto de esencialidad, de limpieza de formas, de ambientes más diáfanos, que algunos mencionan ser herencia de la Arquitectura Moderna:

En el proyecto arquitectónico me gustan líneas bien limpias, cosas muy puras (...) y me gusta la curva utilizada de forma insinuante, sola, rompiendo

el patrón. (...) A no todos los clientes les gusta, no todos aceptan. (...) Me gusta mucho el Botta; me gusta mucho nuestro antiguo Mies Van der Rohe (...) tengo todavía muchas referencias de nuestros antiguos, de la Facultad, [como] Frank Lloyd Wrigth; vuelvo a mirarles a cada rato todavía hoy. (Titulado en1977)

¡Pienso que el gran mérito de la Arquitectura es este! [Ríe] La primera vez que me di cuenta de esto fue cuando trabajé con un ingeniero: cuando el resultado es elaborado, agradable, cualquier cosa que el juicio común detecte – ah, ¡qué bueno, me gusta! –, no saben por qué, pero les gusta... entonces saben que hubo un arquitecto. (...) Hoy nadie piensa en hacer un proyecto sin llamar a un arquitecto (...) Percibo que tenemos un equipaje sofisticado, elaborado, para apreciar las cosas, hasta una joya. Nuestro gusto no es el común. Es "cosa de arquitecto" – lo que más oyes –. ¡Me encanta oír esto! (...) [El arquitecto] no tiene cara de *jabot*¹⁰¹, ¿sabes lo que es? [Reímos] No tenemos cara de... collar de margaritas, como mi madre. (...) Tenemos una visión más minimalista de las cosas, más formal, [que] adquirimos [en la Escuela]. (Titulado en1982)

Desde los comienzos de la Facultad – es una reflexión que hago hoy –, ¡fui un [arquitecto] moderno “abonado”! Mi primer trazo era moderno, desde antes mismo de que conociera a los arquitectos modernos, Le Corbusier, Gropius, la Bauhaus... Ya lo hacía intuitivamente. (...) En el proyecto arquitectónico soy un arquitecto moderno, pero mi trayectoria me ha conducido a la Arquitectura de Interiores, y por ello tengo un trabajo más volcado a la personalidad del cliente que propiamente a una... al 'academicismo'. (...) Si fuera expresar mi individualidad, haría un diseño bien moderno, de verdad, con todas sus implicaciones, pues es una cosa bien intuitiva. [Al principio] el diseño queda con aquella cara, después lo voy transformando al gusto del cliente. (Titulado en1987)

La preferencia por las vanguardias formales no siempre se corresponde con la realidad de las demandas del mercado de trabajo; casi siempre hay alguna diferencia entre lo que a los arquitectos les gustaría hacer y lo que de hecho sienten que es posible. Las obras excepcionales o paradigmáticas son necesarias para el progreso de la disciplina, pero los cotidianos se nutren de otras inspiraciones y acaban siendo eclécticos en gran medida:

[Trabajo] más para el mercado inmobiliario (...) es decir, uno queda demasiado condicionado por los costes y se imponen 'racionalismos' exacerbados... Se intenta desarrollar una cosa razonablemente buena, pero la creatividad está siempre controlada por el presupuesto. Hace poco

¹⁰¹ "Volantes", en francés, usado en el sentido de “anticuado”, “frívolo” o “rebuscado”.

entramos en un concurso, para el teatro aquél... Hicimos un trabajo bueno, pero cuando comparamos con el vencedor (...) nosotros vimos que estábamos “agarrotados”, ¿entiendes? Hacía años que no hacía un trabajo para concurso (...) Quedábamos en la duda... al proponer un [elemento] voladizo de diez metros ya quedábamos preocupados con el coste, con los apoyos. ¡Los tíos lanzan veinte metros y no quieren saber nada! (...) He llegado a la conclusión que, cuando se proyecta un edificio, por ejemplo, institucional – no cosa del Mercado –, (...) uno tiene que quitarse la ropa del diario y ponerse otra. Y esto es muy difícil. (...) El proceso creativo en el Mercado es... más conducido. Es, pongamos, “racional”, mientras el otro es un 'racional soñador'. No sé si soy claro... (Titulado en1973)

Siempre he considerado como muy buenas las obras de Niemeyer y de su grupo, los de aquí mismo, de Porto Alegre, donde pienso que hay decenas de arquitectos muy buenos. (...) A mí siempre me ha gustado mucho la arquitectura vernácula, de Uruguay, de Argentina (...) Hay estas dos “gamas” (...) [Las obras monumentales, que se discuten] tienen un sentido y pienso que enriquecen la Arquitectura, pues son fuentes de paradigmas... (...) Pero no se puede vivir sólo de este tipo de obra. (...) Por ejemplo: para este cliente (...) la casa que yo proponía era... de aspecto estético más limpio, más despojado y, al final, él me obligó a cambiarla, hizo hincapié. Quería aquella casa tradicional, con tejadito... En el imaginario de las personas la casa es todavía aquella casita cálida, que arropa... (Titulado en1981)

Esta casa [muestra la foto] fue la que más nos ha gustado hacer. (...) Tiene un poco de la Arquitectura Moderna y de Deconstrutivismo. (...) Lo hicimos para nosotros mismos para después venderla. Tiene troncos de eucalipto, maderas de la región (...) pilar en diagonal; tiene tejado, pero también un montón de desniveles, una losa que cruza por el medio [formando el altillo] (...) Tenemos muchas influencias, pero... [proyectamos] más para el Mercado. Y ¡no considero el Mercado una corriente! [Re] El Mercado no tiene corriente [arquitectónica]. Este, por ejemplo [muestra la foto], es un conjunto de viviendas populares. ¡Tiene un elemento postmoderno! No es nuestro lenguaje, pero ahí se "lleva" bien, en tesis... [Es] una cosa más barata, más decorativa... (Titulado en1991)

Principalmente en el caso de la Arquitectura de Interiores residenciales, campo de trabajo local que se ha ampliado bastante en los últimos años, se hacen muchas concesiones. A pesar de reconocer que el arquitecto es el profesional adecuado para resolver las cuestiones relacionadas con el espacio y la ambientación en todos sus detalles y de esperar que aporte algo de originalidad, muchos de los clientes identifican los ambientes del gusto del arquitecto como demasiado “fríos”. Es en los espacios y edificios comerciales o institucionales que los arquitectos parecen tener más libertad para ejercer su gusto personal o introducir innovaciones, pues muchas veces cuenta más transmitir la sensación de

racionalidad y/o vanguardia. No es inusual que acaben por compaginar la esencialidad arquitectónica y el carácter personal del ambiente, que podrían ser incluso antagónicos.

En arquitectura residencial, el enfoque presenta otro “tono”, pues es una inversión mucho más grande, es un “pastón” que [el cliente] pondrá en la casa. (...) No digo que sea permanente, pero (...) tener una durabilidad... no sólo material, sino de proyecto; necesita atender aquella familia muchos años. No es una decoración que, si te cansa, pones abajo y haces otra... (Titulado en 1975)

...la idea es una cosa sin complicación, sencilla y limpia. (...) Es difícil de explicar... Hay algunas cosas de la Arquitectura Moderna brasileña, de la década de los 60... No necesita haber grandes luces, pero sí [ser] sencilla en la planta baja, sin bretes, sin espacio muy troceado... (...) la circulación tiene que ser sencilla, directa, lo más corta posible (...) Y entonces [entran] otros trucos de volúmenes, de tejados, de referencias, de lenguaje, ya una cosa adaptada al cliente, pues no tengo la pretensión de imponer mi estilo. Hice cosas variadas, dependientes del estilo del cliente. Esto vale también para los interiores; hay clientes que quieren cosas más... hasta neoclásicas (...) de estilo más refinado, más pesado (...) con referencias a columnas griegas y tal... (...) No tengo ningún problema con esto. Le hago estilizado, claro, pero lo hago. (Titulado en 1977)

Como ha subrayado Elvan Silva (1999), las representaciones presentes en el discurso arquitectónico desde el siglo XVIII se componen de componentes estructurales y coyunturales. Los primeros son los que tienen relación con los aspectos más permanentes y genéricos de la profesión – las ideas, teorías, prácticas y habilidades del oficio –, es decir, los procesos de reproducción interna del campo, que revisan cíclicamente el contenido disciplinar de la Arquitectura. Los coyunturales son los componentes influenciados por su época y también los que proporcionan las contradicciones manifiestas en el campo profesional. Dicho de otra forma, el cuerpo disciplinar de la Arquitectura no es capaz de mantener una independencia absoluta del contexto social, pues su metateoría – el paradigma arquitectónico o las formas de justificarse a sí misma como *actividad útil* – es el elemento que propicia esta conexión. Por otro lado, para Durand (1972) – que metodológicamente sigue a Bill Hillier – es la metateoría que siempre está relacionada con los intereses dominantes y no la cuestión del “estilo”, como quieren algunos. En la encuesta realizada se ha identificado la presencia de los dos géneros de representaciones, en las cuales se

incluye el proceso de desplazamiento ideológico mencionado por Tafuri (1973)¹⁰², que se comenta a continuación.

Las cuatro generaciones profesionales formadas por la FA-UFRGS entre 1966 y 1996

Como se ha visto en el Capítulo 1, a principios del siglo XX las diferencias entre los arquitectos académicos, de la Escuela de Bellas Artes de Río de Janeiro, y de los arquitectos modernos brasileños, eran más propiamente estilísticas y metodológicas. Ambos convergían en la necesidad de especificar el ámbito de actuación de la Arquitectura y establecer una formación adecuada. Se ha visto que la Arquitectura Moderna como estilo e ideario ha sido cuestionada en sus principios y se ha vuelto, poco a poco, hegemónica, al asumir su papel emblemático en los proyectos de modernización del País – objetivo perseguido por los Gobiernos del siglo XX –. Aunque otros arquitectos anónimos siguieron trabajando según las demandas más modestas del mercado de trabajo, el impacto de la actuación profesional en las décadas de los 50 y 60 permaneció como punto de referencia permanente y nostálgico, tanto en el imaginario de la clase como en las Escuelas creadas bajo su influencia, y siguió orientando la actitud cooperativa de la profesión durante el período de la dictadura militar.

Los datos analizados en este capítulo han posibilitado la identificación de cuatro diferentes generaciones de profesionales formados por la FA-UFRGS en el intervalo de tiempo que corresponde a los “Currículos Mínimos”. Cada generación puede ser identificada por un núcleo más o menos fijo de representaciones, determinadas tanto por los factores estructurales – propios del campo de la Arquitectura – como por la coyuntura – relacionada a las cuestiones administrativas de la Universidad y el contexto socio-económico. Como se pudo observar, la delimitación entre una y otra es de un período intermedio de dos o tres años o incluso más, pues los procesos de cambio se implican en la superposición temporal de diferentes realidades hasta que una situación es substituida por otra. Sin embargo, no se puede afirmar también que la nueva situación sea completamente hegemónica. Internamente hay como una necesidad de realizar reajustes periódicos, ya sea para incorporar nuevos datos o ya para retomar principios. Cuando las cosas adquieren cierta estabilidad, puede que factores externos obliguen a nuevos cambios. Al final del período hay indicios de que estaban en marcha otros cambios puntuales, relacionados con los experimentos en la dinámica del trabajo en los talleres que, a semejanza de otras épocas, pudieron difundirse y dar paso a la siguiente generación, ya fuera del intervalo de investigación.

¹⁰² TAFURI, Manfredo. 1973. *Progetto e utopia: Architettura e sviluppo capitalista*. Roma-Bari, Laterza.

Se puede considerar la **primera generación** como la de **los formados entre 1966 y 1974**. Estos profesionales se forman completamente bajo las disposiciones de la Reforma de Enseñanza de 1962, que experimenta su *apogeo* en los años de 1968-1969. En estos años, las disposiciones iniciales de la Reforma fueron evaluadas y se ha intentado consolidarla con la introducción de algunos importantes ajustes. Se sabe que algún profesor dimitió por sentirse agredido por las reivindicaciones anteriores al Seminario de 1968, pero la relación entre estudiantes y profesores se caracterizaba todavía por una cierta complicidad; estaba en juego el reconocimiento de la Arquitectura como profesión y de los valores de la Arquitectura y del Urbanismo Moderno por la sociedad local. Lo que caracteriza esta generación es la identidad hegemónica con los postulados de la Arquitectura Moderna brasileña y un gran sentido de pertenencia, favorecido por la relativa homogeneidad socio-cultural de los estudiantes. El discurso político-ideológico se desarrolla alrededor de la creencia en el papel prometeico de la Arquitectura, de la autonomía creativa y de la existencia del talento innato y es bastante *homogéneo en las promociones de 1968 a 1972*.

Las cosas empiezan a cambiar por factores coyunturales, principalmente la Reforma Universitaria de 1969-72 y la instalación de dispositivos coercitivos en el ámbito universitario. Por otro lado, las nuevas oportunidades de trabajo abiertas por el Gobierno militar acallaron la oposición política de los arquitectos, que percibieron la posibilidad de realizar algunos de los planteamientos del Urbanismo Moderno – responsable de la realización más emblemática y prestigiosa de la Arquitectura brasileña, la ciudad de Brasilia –. La crítica social, que se hace entonces, es más bien una demostración de que el arquitecto es siempre el profesional más adecuado para la resolución de los problemas que el deseo de desarrollo plantea.

La **segunda generación** empieza a formarse bajo esta ambigüedad y **se desarrolla entre los años 1970 y 1982**. El discurso experimenta *mayor homogeneidad entre los titulados de 1974 a 1979*, expresando el antagonismo en las relaciones con el cuerpo docente, que se encuentra empobrecido por las exoneraciones y dimisiones e incapaz de responder a las demandas estudiantiles – algunas de las cuales estaban fuera del ámbito de la Escuela –. El vacío político secunda la debilidad disciplinar, que no renovó su paradigma de modo más sincronizado con las discusiones del campo internacional, ocupado, en este primer momento, en incorporar nuevas tecnologías y proyectar nuevos estilos de vida para la sociedad de las masas y de la comunicación. Como se verá, estos nuevos paradigmas aparecen en algunos de los trabajos de titulación de la época, mientras los procedimientos en el taller continúan fieles a los métodos y postulados modernos.

El planteamiento de Segawa (1999) es que se evitó la crítica por solidaridad hacia los grandes arquitectos brasileños que fueron perseguidos políticamente, lo que retrasó la discusión “postmoderna”. Pero el mismo autor reconoce, en el período de los Gobiernos militares, un gran ímpetu en la modernización de las infraestructuras y en la integración del territorio nacional, que involucró a los arquitectos en grandes planes de desarrollo de un modo jamás experimentado. Es decir, que los postulados del Urbanismo Moderno constituyeron entonces el cuerpo doctrinario suficientemente estructurado como para dar las rápidas respuestas que el momento exigía. Por otro lado, en esta misma época, la creciente complejidad social y del mercado de trabajo se reflejó en las relaciones entre los arquitectos, que empiezan a perder sus referentes como clase. Las realizaciones recientes y exitosas de la Arquitectura Moderna brasileña pudieron fornecer los elementos necesarios para mantener cierta cohesión identitaria.

En el paso de los 70 a los 80 hay un nuevo cambio, esta vez estructural, que surge de la renovación del cuerpo docente y del intento de sincronizar la Escuela con las discusiones y realizaciones del campo internacional. Surge también del deseo de redefinir la Arquitectura como disciplina y dar una nueva configuración a la formación, una vez que la Reforma Universitaria de 1969-72, al cambiar la estructura institucional, fragmentó y alienó entre sí los contenidos impartidos hasta entonces.

Se detecta una **tercera generación** en la uniformidad en el discurso de **los formados entre los años de 1979 y 1987**, *más homogéneo entre los de 1981 a 1985*. Esta generación nace entre fenómenos paradójicos: la profesionalización del cuerpo docente, de tendencia menos pragmática y más intelectual, que reintroduce la crítica arquitectónica y con la que se va a identificar el estudiantado de la Escuela y, por otro lado, la disminución de las inversiones públicas, con el consecuente freno al desarrollo y la reducción de las oportunidades de trabajo a partir de esta época. La euforia del desarrollo da lugar a la nostalgia del progreso que no se ha experimentado a causa de las adversidades del contexto. Las preocupaciones proyectuales se reducen al ámbito de la satisfacción de las demandas de la clientela, por pequeñas que sean, y enfatizan los atributos especiales y cualidades personales del arquitecto.

A partir de mediados de los 80 se suceden cambios coyunturales que se consolidan hacia los 90 e influyen en la definición de una **cuarta generación** profesional, cuyo discurso empieza a elaborarse entre **los formados a partir de 1984** y alcanza cierta *unanimidad a partir de 1988*. Su principal característica es la adopción de una actitud diferente en la relación con el mercado de trabajo. A partir del fiasco de diversos planes de recuperación promocionados por los Gobiernos civiles de la transición democrática, que intentan rescatar el papel del

Estado en la conducción de las políticas económicas, hay una vuelta de la categoría al pragmatismo; esta vez no el pragmatismo disciplinar del inicio del período investigado, sino al vinculado al neoliberalismo de fin de siglo.

Algunos de los arquitectos investigados de esta generación denominan a los de la tercera generación como "los frustrados", instalados en la paradoja, sin las condiciones objetivas de realizar una arquitectura conceptualmente más evolucionada para la cual se prepararon y manteniendo un conflicto personal al no aceptar el cambio en las relaciones de trabajo y en el papel de la Arquitectura. Los arquitectos formados a finales del período intentan resolver la contradicción, por un lado aceptando el no-protagonismo de la Arquitectura, pero por el otro elaborando un discurso disciplinario más sofisticado y asumiendo una actitud más empresarial, identificada con el momento económico.

...

A principios del período investigado, las discusiones sobre el papel social de la Arquitectura le adscribían a una posición de relevancia dentro de la sociedad local, mientras los arquitectos se incorporaban en los procesos de desarrollo de los 60 y 70. A medida que pasa el tiempo, la realidad económica moldea un nuevo papel para la Arquitectura y el significado de "responsabilidad social" se vuelve más cultural que político. El cambio de las condiciones objetivas se acompaña, de forma no directamente sincrónica, del cambio en las representaciones de Arquitectura en el interior de la categoría profesional. El desplazamiento de las cuestiones político-ideológicas, bastante acentuadas en el Movimiento Moderno, hacia la búsqueda de nuevas dimensiones formales, que se puede percibir en la revisión disciplinaria postmoderna, fue interpretado por Tafuri (1973) como la "suspensión ideológica" de la Arquitectura. El fenómeno sería tan viejo como la constitución de la disciplina en el siglo XVIII. La Arquitectura estaba entonces vinculada estrechamente con los nuevos estratos sociales burgueses, asumiendo el papel de prefiguradora de la nueva sociedad que estos proyectaban.

Pero, la "suspensión ideológica" no está exenta de ser ideologizada. Según el mismo autor, como los contenidos ideológicamente más definidos, también opera la misma *denegación* de las condiciones objetivas y la *naturalización* del hecho de que el ámbito de la Arquitectura – como Institución – está desde siempre delimitado por las estructuras dominantes. Con el desarrollo del capitalismo, el papel de prefiguración ideológica le fue progresivamente quitado y el drama de la Arquitectura, en la segunda mitad del siglo XX, fue de sentirse "obligada a volverse *pura arquitectura*, instancia de forma sin utopía, en el mejor caso, sublime inutilidad". Sin embargo, cuando "el papel de una disciplina se extingue [la misma] es sólo utopía regresiva y de la peor especie [que] intenta cerrar el curso

de las cosas" (Tafuri, 1973:03). La prueba de que el fenómeno pasaba ante los ojos de todos estaba en el incremento del número de arquitectos graduados que acababan no ejerciendo la profesión.

Bourdieu (1979) define la denegación como la forma de "uno decir(se) la verdad de tal modo que uno no (se) la dice" (:508)¹⁰³. Para él, la denegación filosófica es apenas "una forma particular de la denegación artística que (...) es solidaria con la neutralización de lo político y de lo social" (:580). Para pertenecer a cualquier campo científico o social se necesita firmar un contrato tácito en el que se definen las condiciones de pertenencia, se adopta una creencia fundamental, dentro de determinadas convenciones y valores y se llega a un acuerdo sobre los signos emblemáticos de la pertenencia. Es decir, sobre el capital específico y esencial del campo, lo que impide, al mismo tiempo, reconocer su idiosincrasia y/o el papel que juega en el mantenimiento del sistema. El proceso se puede ejemplificar en los análisis que Tafuri hace de las vanguardias arquitectónicas postmodernas, ocupadas en negar el *status quo*, pero que son inmediatamente integradas en la disciplina, colaborando de esta manera en su construcción como tal.

Las representaciones expresadas por el grupo de arquitectos encuestados parecen ilustrar el desplazamiento detectado por Tafuri (1973), ya que su comportamiento, aunque retrasado en relación con el campo internacional, evoluciona de forma similar. Sin embargo, en la cuarta generación la denegación da lugar a una *desilusión anticipada* que favorece la integración con las demandas del Mercado. Quizá esta tendencia pueda revelar el cambio del perfil del estudiantado que, como se ha visto, recibe a herederos de linajes profesionales y vuelve a incluir a provenientes de familias de alta solvencia económica, interesados en la continuidad disciplinar y/o en la rentabilidad de las inversiones en el mercado inmobiliario, de acuerdo con la tabla 2.19 exhibida a continuación. Es decir, los arquitectos de las tres primeras generaciones detectadas se representan como una categoría profesional que mantiene una ubicación especial en la cadena productiva, mientras los de la última generación tienen una actitud más frecuentemente identificada con ésta. En el próximo Capítulo se intentará comprobar esta hipótesis con el análisis de los trabajos académicos.

¹⁰³ En el texto original, "on (se) dit la vérité mais sur un mode tel qu'on ne (se) la dit pas".

3. LOS PROYECTOS ACADÉMICOS EN EL PERÍODO DEL *CURRÍCULO MÍNIMO*

Este capítulo analiza la evolución de la producción académica de proyectos en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, dentro del período de validez de los dispositivos de los *Currículos Mínimos* (1962-1994). Éste coincide con la exigencia de realizar un trabajo final para obtención de grado, el Trabajo de Titulación, desarrollado por el estudiante en el último semestre del curso.

Se investigaron exclusivamente los Trabajos de Titulación, que se han considerado como el ejercicio académico más característico, al elaborarse en condiciones especiales: 1) siendo un instrumento pionero concebido, desarrollado y perfeccionado por la FA-UFRGS; 2) resumiendo los conocimientos adquiridos y desarrollados dentro de la Facultad; 3) revelando el concepto de Arquitectura y de vida profesional que tienen los estudiantes.

El intervalo de tiempo entre los dispositivos legales no corresponde al período de la efectiva vigencia de la política de los Currículos Mínimos. Se analizaron los trabajos y programas de la asignatura entre 1966, año en que la asignatura se integra al Programa, y 1996, cuando se substituye por la del Trabajo Final de Graduación (TFG), implantado nacionalmente.

3.1. Organización del Trabajo de Titulación en la FA-UFRGS

Las dos Escuelas que impartían cursos de Arquitectura en Porto Alegre y que originaron la actual Facultad de Arquitectura de la UFRGS eran, respectivamente, el Instituto de Bellas Artes y la Escuela de Ingeniería de la URG¹⁰⁴. En ninguna de estas Escuelas el Trabajo de Titulación constaba como tal, pero se desarrollaba un último proyecto en las asignaturas normales de Composición y de Urbanismo de la 5ª serie (el último año de formación), que se complementaban con asignaturas técnicas, cálculo de hormigón armado e instalaciones y contenidos sobre la organización práctica del trabajo de oficina. Cada una de las carreras, creada bajo diferentes premisas, mantenía sus propios criterios de evaluación (Fiori, 1992).

Para saber de qué modo evolucionó el Trabajo de Titulación en la FA-UFRGS se recogió todos los planes y programas de la asignatura archivados en la secretaría del DEARQ. El hecho de que no haya tantos planes como semestres de investigación se debe a que sólo se archivaran los planos que habían sufrido alguna modificación respecto al anterior. Para efectos del análisis, se ha considerado que su inexistencia significa que no hubo cambios en el intervalo considerado.

Comisión de calificación: 1966

1966 a 1971

El primer documento localizado que trata específicamente del Trabajo de Titulación es del segundo semestre de 1971 y se denomina “Normas de la asignatura Trabajo de titulación del curso de Arquitectura de la Universidad Federal del Río Grande del Sur”. Este trabajo se consideraba “la síntesis final del conocimiento y capacidad adquiridos y desarrollados durante el curso, tiene por finalidad posibilitar la verificación de la aptitud integral del estudiante para el trato de los problemas de la arquitectura y establecer la transición entre la Universidad y la vida profesional”. El documento, bastante sucinto, esboza algunas reglas generales relativas a la realización, proposición y desarrollo de los trabajos, y sobre la orientación, control y valoración de los mismos. Las normas de 1971 fueron emitidas por la Secretaría del DEARQ y no están firmadas.

El tema del proyecto, propuesto por el alumno, debía de ser caracterizado y justificado, permitiendo explicar el grado de complejidad del mismo, su nivel de

¹⁰⁴ La Universidad del Río Grande del Sur (URGS) se vinculó al sistema federal de enseñanza en 1950, incorporando el IBA - lo que indujo la fusión de los cursos - pero solo a mediados de los 60 pasa a llamarse usualmente de Universidad *Federal* del Río Grande del Sur (UFRGS).

desarrollo y el plan de trabajo. Se exigía, expresamente, que “el nivel de complejidad de la proposición deberá ser superior a los niveles previsto[s] para el ciclo de Formación Profesional”. Los detalles constructivos propuestos debían esclarecer “la relación de la solución con el medio en sus diversos aspectos; la justa interpretación de las investigaciones efectuadas y de los conceptos teóricos elaborados; las soluciones plástico-espaciales y técnico-constructivas”. La proposición del tema era examinada y aprobada por una Comisión de Calificación¹⁰⁵ constituida por cinco profesores del Departamento de Arquitectura y dos de otras áreas del curso, designados por la Comisión de Carrera de la Facultad.

Para cada trabajo en *fase final* de desarrollo también se preveía una reunión de “orientación definitiva” con la Comisión, solicitada por el alumno de acuerdo con su plan de trabajo y convocada por el Coordinador de la asignatura. La evaluación final, llamada Juicio, también estaba a cargo de la Comisión y el alumno podía *optar* por la presentación oral de su trabajo. El Coordinador mantenía un contacto semanal con el estudiante y apuntaba los detalles sobre el desarrollo del trabajo, en una ficha de control individual que también servía para controlar la frecuencia de las correcciones.

1972 a 1976

El siguiente documento examinado, ya con el programa de enseñanza adaptado a las disposiciones de la Reforma Universitaria, es el “Programa de la asignatura ARQ114 Trabajo para Titulación” del segundo semestre de 1972. Está firmado por el Coordinador Prof. Flávio Soares y su objetivo didáctico es “servir como transición entre la vida escolar y la vida profesional, en aquél sector que es la esencia de la formación profesional — el *Taller*”. Si los trabajos de taller anteriores se caracterizaban “por la asesoría y orientación constante por parte de los docentes”, ahora se aclara que “en el trabajo para Titulación deja de existir la figura del profesor orientador, siendo el trabajo de total responsabilidad y compromiso del alumno”.

El Coordinador acompañaba el trabajo de los alumnos para cerciorarse del desarrollo del mismo. Entrevistas quincenales obligatorias tenían por objetivo atestiguar la autenticidad del proyecto y establecer el grado de profundidad con que debía de ser presentado a la Comisión de Calificación. El Coordinador también facilitaba el apoyo necesario a las investigaciones de los alumnos, principalmente en instancias externas a la Universidad.

Las reuniones de “orientación crítica” con la Comisión (llamadas entonces de “previas”) se hacían durante el semestre, una por alumno, y en ellas se emitía un

¹⁰⁵ “Comisión de *Juzgamiento*” en el original.

parecer que debía de servir para orientar la etapa final de desarrollo de proyecto. En este semestre, la Comisión pasó a ser designada por el Colegiado del DEARQ entre sus profesores.

En el siguiente, el primero semestre de 1973, las normas generales para el Trabajo de Titulación sufren algunas modificaciones y están firmadas por dos profesores de la Comisión de Calificación, Roberto Py G. da Silveira y Flávio Soares, además del Coordinador Prof. Edmundo Füller. En este semestre se establece la obligatoriedad de realización de la “previa”, bajo sanción del trabajo a no poder ser presentado al juicio final. Otras condiciones establecen el cumplimiento de los plazos para la entrega del tema, para la realización de las previas y, más aún, un mínimo de entrevistas con el Coordinador “o sus auxiliares”.

A partir de este semestre se excluyen, como Trabajo de Titulación, los temas de Urbanismo o referentes a Planeamiento, es decir, los que no tengan el proyecto de *edificación* como producto principal:

1.2.6.2. La Comisión de calificación hará la evaluación considerando siempre los aspectos fundamentales de un proyecto de arquitectura, que son, obviamente, aquellos tendentes a la edificación. Los aspectos básicos que permitan la delimitación y definición del tema, como investigar, envolvente urbano [sic], etc. o aspectos accesorios que complementan el trabajo, como proyectos paisajísticos, serán considerados e influirán en la evaluación. Debe todavía quedar claro que tanto los aspectos básicos citados, como los accesorios, solo tienen sentido si se refieren al trabajo propiamente dicho, y que es la consistencia de estos lo que servirá de factor principal de evaluación.

Orientación y Evaluación: la sistematización de la asignatura en la década de 1970

1977

El siguiente Plan de Trabajo de la asignatura ARQ114, del segundo semestre de 1977, es un documento muy detallado, que revela los cambios asimilados por la asignatura a partir de 1973. Así se define el objetivo: “*valorar* las condiciones del alumno para el ejercicio profesional mediante la realización de un trabajo por él propuesto, para demostrar su capacidad de síntesis y generalización a través del instrumental y los conocimientos adquiridos durante el curso de Arquitectura”.

Se detallan, minuciosamente, todos los elementos de proyecto que deben ser entregados en cada etapa y se hacen recomendaciones para su correcta realización. Se establece la figura del profesor orientador y sus atribuciones, los criterios generales de presentación de los trabajos, además de divulgar el calendario básico y *los modelos de las fichas para evaluación* de cada etapa. En el Plan

constaban los nombres de la Comisión de *Evaluación*, los cuatro profesores designados para la asignatura: Carlos Max Moreira Maia, Edmundo Füller, Newton Silveira Obino y Roberto Py Gomes da Silveira. Los once profesores orientadores pertenecían al Departamento de Arquitectura: Emil A. Bered, Flávio F. Soares, Maury André Poisl, Carlos Eduardo Comas, Fernando Gonzalez, Luiz Artur Vallandro, Renato Raymundo Pilger, Ronald Spieker, Saint Clair Nickelle, Cláudia O. C. Frota y Cesar Dorfmann.

En este Plan se considera que los profesores orientadores deben mantener el carácter de *consejeros* de los alumnos en la elaboración del *proyecto arquitectónico*. Los Trabajos de Titulación deben ser individuales, no permitiéndose la formación de equipos. Cada alumno determinaba sus actividades, de acuerdo con el calendario, informando periódicamente al orientador sobre el desarrollo del trabajo y sus cambios eventuales. El tema, que continuaba siendo de libre opción, debía vincularse a “problemas reales, situados dentro de la Región Metropolitana de Porto Alegre”¹⁰⁶; cualquier otra propuesta, además de factible, necesitaba ser justificada.

Las etapas de trabajo, que corresponden a entregas de material, continúan siendo tres. La Primera Etapa, en que se define y delimita el tema de proyecto, aportaba también un resumen de las experiencias anteriores del alumno en “Práctica de Proyectos y Urbanismo I y II”, con respectivos temas y evaluaciones. Además de la investigación sobre el tema y datos físicos del terreno, debe elaborarse un “Programa funcional” cualitativo y cuantitativo, organigramas y diagramas de flujos, una estimación de superficies parciales y totales y el “examen de los condicionantes legales” a atender. El alumno debe declarar su aceptación del calendario o presentar uno alternativo. Los puntos que se evalúan en esta etapa son once: 1) la claridad de la función social del tema; 2) la identificación y cuantificación de los usuarios atendidos; 3) la justificación el sitio desde el punto de vista del acceso de la población; 4) la definición del área en cuanto a sus dimensiones y conformación; 5) el programa de necesidades; 6) elabora la estimación de superficies; 7) el organigrama y el diagrama de flujos; 8) los condicionantes legales; 9) el nivel del alcance del trabajo; 10) los dibujos de cada etapa; 11) el calendario básico de actividades.

La Segunda Etapa consta del “Estudio Preliminar”, que caracteriza “la solución general del problema, definiendo la implantación y la concepción, organización funcional y plástica” [*sic*]. La evaluación de esta etapa considera: 1) la implantación: volúmenes (proximidades, distancias, zonificación de actividades, valorización de visuales), topografía, orientación, accesos y circulación; 2) los aspectos funcionales de la edificación y coherencia con el programa y el

¹⁰⁶ La RMPA se creó en 1973, incorporando inicialmente a 14 municipios; estos ya serían 31 en 2003.

organigrama; 3) los condicionantes legales; 4) la adecuación del sistema estructural; 5) la adecuación de las instalaciones y acondicionamiento; 6) *la solución formal coherente con la naturaleza de la edificación del espacio propuesto*; 7) la claridad respecto a las informaciones gráficas y satisfacción de las exigencias de esta etapa; 8) la capacidad de gestión integrada del trabajo en su totalidad¹⁰⁷.

La Tercera Etapa o “Entrega Final” consta del anteproyecto o proyecto arquitectónico, “caracterizando la solución general del problema, definiendo la concepción de la organización funcional, plástica, estructural y de las instalaciones en general”. Los elementos de proyecto entregados deben ser los necesarios para “la ejecución del proyecto y la perfecta comprensión del trabajo”. Los detalles complementarios indicaban la “posición del mobiliario y los equipamientos para la definición de los proyectos de las instalaciones” y el tratamiento de las áreas externas. Se recomienda que los alumnos buscaran asesoría especialmente respecto a la viabilidad de la propuesta, además de la adecuación a los condicionantes legales. La evaluación consideraba: 1) la implantación: volúmenes (proximidades, distancias, zonificación de actividades, valorización de visuales), topografía, orientación, accesos y circulación; 2) los aspectos funcionales de la edificación y coherencia con programa y organigrama; 3) los aspectos técnico constructivos, especificaciones, detalles; los aspectos de instalaciones y acondicionamiento; 5) la solución formal coherente con la naturaleza de la edificación o espacio propuesto; 6) la claridad respecto a las informaciones gráficas y satisfacción a las exigencias de esta etapa; 7) si la totalidad del trabajo revelaba la capacidad de gerencia integrada.

El acompañamiento del trabajo se hacía a través de una entrevista semanal entre alumno y orientador, cuya actuación se daba “sin ninguna interferencia decisiva (...) desarrollando un análisis crítico” de aspectos como: la función social del tema, la organización del programa de necesidades, la estimación de superficies, la coherencia entre viabilidad económica, técnica y plástica y más aún la referente a la organización normativa del trabajo. El acompañamiento se registraba en fichas de seguimiento y en su momento se comunicaba a la Comisión de profesores de la asignatura. Ésta hacía las evaluaciones, atendía a los problemas administrativos y facilitaba apoyo logístico a los alumnos.

Asimismo la normativa definía los criterios generales de presentación: las diversas entregas deben presentarse en heliografías o en originales en papel vegetal, dentro de las normas ABNT, en hojas A1, en escalas determinadas y las memorias deben de ser dactilografiadas. El material entregado quedaba en poder de la Comisión hasta el final del semestre. Si quisiera recibir los apuntes de los

¹⁰⁷ La fuente cursiva llama la atención para algunos aspectos particulares de las citaciones utilizadas en este capítulo, no existiendo en los originales.

profesores, el alumno debía facilitar dos copias del proyecto. El Calendario Básico y los modelos de las fichas de evaluación se entregaron a los alumnos adjuntos al Plan de Trabajo de la asignatura.

1978 a 1987

El Plan de Trabajo del primer semestre de 1978 — y de los siguientes, que quedan iguales en sus puntos principales, incorporando el calendario y las fichas de evaluación — se preocupa en detallar mejor la relación profesor/alumno: “cada alumno tendrá un profesor orientador para la necesaria *orientación crítica y conceptual*, el cual permanecerá en el taller en horarios a determinar. Tal disposición no excluye que el estudiante busque otras fuentes de información y consejo”. La actuación del profesor, por otro lado, “se dará sin ninguna interferencia decisiva “.

Las Comisiones de Orientación y de Evaluación se funden en una sola, este semestre, contando con cinco profesores: Castela B. Peña, Edmundo Füller, Flávio Figueira Soares, Lincoln Ganzo de Castro y João Carlos Menna Barreto, que estaban disponibles en períodos determinados, dentro del horario de la asignatura. Los trabajos se desarrollaban dentro de este horario, en su aula propia y los estudiantes debían cumplir con la carga horaria prevista, de frecuencia obligatoria y controlada.

El Plan de Trabajo del primer semestre de 1979 se iguala en casi todos los aspectos, pero se especifica que la entrega final se debe de hacer al nivel de Anteproyecto. Asimismo la evaluación final tenía en cuenta “los criterios establecidos en la ficha de referencia de la 3ª etapa y *el desempeño del alumno en las etapas anteriores*”. La Comisión de Orientación y Evaluación continuaba contando con los mismos profesores: Edmundo Füller, Flávio Figueira Soares, Lincoln Ganzo de Castro, João Carlos Menna Barreto y Castelar B. Peña, como “Regente” de la asignatura.

El siguiente Plan de Trabajo corresponde al primer semestre de 1983 y presenta un importante cambio: la reducción formal del horario de la asignatura, que pasa de 480 horas totales (32 horas semanales) a 360 horas (24 horas semanales)¹⁰⁸. El objetivo de la asignatura pasa a ser “valorar la capacidad del estudiante en la resolución de los problemas funcionales, formales, estructurales, constructivos, paisajísticos y urbano[s] a nivel del ejercicio profesional al cual se habilita” [*sic*].

La entrega de la Primera Etapa debe definir la “posición *conceptual* del estudiante frente al tema propuesto, caracterizando los principales objetivos a alcanzar”. La investigación objetiva y sucinta sobre el tema debe indicar la bibliografía

¹⁰⁸ En este año se implantó un nuevo Plano de Estudios, correspondiente a la “contra-reforma” de 1982, objetivando reducir el número excesivo de horas de formación, reorganizando y concentrando contenidos.

consultada. Se recomienda, por primera vez, que los alumnos ilustren la situación del terreno escogido mediante fotografías. El Programa Funcional debía de presentarse preferentemente en forma de tabla, lo que eliminaba el ítem “estimación de superficies”.

La asignatura establece que el tema propuesto por el alumno se desarrolle individualmente, *prohibiéndose* la formación de equipos; asimismo, se definen “normas básicas para un conjunto de asuntos, asegurando la autenticación del trabajo y su acompañamiento, bajo la forma de *orientación*”. También se aclaraba que el material entregado por el alumno en la primera etapa pasaba a constituir el archivo de la asignatura. Por primera vez se recomienda una *bibliografía* de las propuestas de tema de los semestres anteriores, que estarían disponibles para los alumnos en la Biblioteca de la Facultad después de catalogadas.

La Comisión de Evaluación se compone de los profesores de la asignatura: João Carlos Menna Barreto, como Regente, Edmundo Füller, Flávio Figueira Soares y Lincoln Ganzo de Castro.

El Plan del segundo semestre de 1983 elimina los siguientes ítems de la entrega de la Primera Etapa: el resumen de la experiencia anterior de los alumnos, la estimación de superficies y la relación del grado de profundidad del trabajo y detalles. Tampoco constan los nombres de los profesores de la asignatura. Los datos vuelven al Plan siguiente, así como las aclaraciones sobre el proceso de evaluación, también suprimidos. Por este motivo se cree que el Plan fue dactilografiado con prisa y que las supresiones se hicieron involuntariamente.

La obligatoriedad de cumplir la carga horaria en el taller, vigente desde 1978, se substituye por un ítem que dice que “la frecuencia será debidamente controlada por el profesor orientador o por los profesores de la asignatura...”.

El plan de Trabajo de la Asignatura del segundo semestre de 1984 aclara que el material producido individualmente en la Segunda Etapa o “Estudio Preliminar” debe conservarlo el alumno y presentarlo otra vez con la entrega final. La Comisión de este semestre se constituye con los profesores Edmundo Füller, Lincoln Ganzo de Castro, João Carlos Menna Barreto y Flávio Figueira Soares, como Regente.

El Plan del segundo semestre de 1985, aunque anexando el Calendario Básico, elimina la referencia a las fichas de evaluación de cada etapa, constantes desde 1977. Pero sus criterios coinciden bastante con aquellas:

La primera etapa se evaluará tomándose en cuenta la atención de los siguientes elementos relativos al tema elegido: conceptos de proyecto, función social, caracterización de la población atendida, localización y accesos al terreno propuesto, área (dimensiones y conformación), programa de necesidades, estimación de superficies, organigrama y diagrama de flujos, condicionantes legales y nivel de profundización de la presentación con la relación de los dibujos [respectivos a ella].

La segunda y tercera etapas tendrán sus evaluaciones ancladas en aspectos de la implantación (volumetría, zonificación de usos, topografía, orientación, accesos y circulación), de la solución funcional, de la adecuación con el sistema estructural, instalaciones y acondicionamientos, de la solución formal, de los condicionantes legales, de la expresión gráfica y al desempeño del alumno durante el semestre.

Los profesores de la asignatura eran João Carlos Menna Barreto, Lincoln Ganzo de Castro, Paulo Roberto Almeida y Flávio Figueira Soares, como Regente.

En el primer semestre de 1986, el Plan de Trabajo presenta una portada con parte de un proyecto no identificado que, por sus características, debe pertenecer a alguna publicación especializada. Este Plan adjunta el Calendario Básico e incluye una observación respecto a la segunda etapa: si acaso el trabajo “no alcance el nivel de profundidad mínimo considerado para la etapa, deberá de ser desarrollado y presentado otra vez a la Comisión de Calificación en el plazo de dos semanas”.

Los profesores de este semestre eran João Carlos Menna Barreto, Lincoln Ganzo de Castro y Flávio Figueira Soares, como Regente.

En el segundo semestre de 1987, la portada del Plan presentaba parte de una perspectiva arquitectónica no identificada. El objetivo definido anteriormente era complementado: “valorar la capacidad del estudiante en la resolución de los problemas funcionales, formales, estructurales, constructivos, paisajísticos, *sociales* y urbanos a nivel del ejercicio profesional al cual se habilita” [*sic*]. Asimismo, en este semestre se juzga necesario solicitar que el Programa de Necesidades incluyera “croquis de estimación de superficie de cada espacio significativo”. En la segunda etapa, si el trabajo hubiera sido presentado por segunda vez y no alcanzando “el nivel de profundidad considerado mínimo”, sería “desaconsejado el desarrollo del tema para entregar en el presente semestre”. Los alumnos debían informar a sus respectivos profesores orientadores “*semanal* y sistemáticamente” sobre el ritmo de sus actividades.

Los profesores de este semestre eran Flávio Figueira Soares, João Carlos Menna Barreto y Lincoln Ganzo de Castro, como Regente.

La introducción del panel crítico: 1988

1988 a 1991

El Plan de Trabajo del segundo semestre de 1988 presenta en la portada parte del alzado del proyecto de una alumna diplomada en el semestre anterior. Los profesores continuaban los mismos, con las mismas atribuciones.

En este Plan se redefine, otra vez, la relación profesor/alumno: si la “posición conceptual sobre el asunto a desarrollar” es de responsabilidad del alumno, al profesor le toca la “orientación general en el sentido de que este pueda *expresar su*

creatividad". Es una "orientación crítica de los aspectos prácticos y *conceptuales*". Sus "observaciones y sugerencias, siempre y cuando sean aceptadas, serán enteramente asumidas por los alumnos". Los temas, propuestos y desarrollados individualmente, garantizaban la "*amplia y total libertad de expresión*, ya que quedaba excluida la formación de equipos".

Relativo a la sistemática de evaluación, se mencionan criterios más generales. Al mismo tiempo se define un mecanismo fundamental para la enseñanza de arquitectura a partir de entonces, la presentación de trabajos en formato de *panel*:

En la evaluación de la primera etapa se considerará, fundamentalmente, la capacidad del estudiante de establecer las premisas lógicas que posibilitarán la correcta realización del proyecto (...) adecuada respuesta a las exigencias de determinada actividad humana. (...) coherencia entre las condiciones del terreno (localización regional y urbana, forma, dimensión, relevo, condicionantes legales, potencial constructivo, etc.) y los objetivos (...). Se analizará la interpretación de la función social, de las características de la población atendida, [la] organización de las necesidades del programa y, principalmente, la posición conceptual del alumno frente a las expectativas de los usuarios (...).

La evaluación de la segunda etapa (...) será la primera vez en que los tres profesores de la asignatura, reunidos en un mismo momento, tendrán visión global y completa sobre cada uno de los temas en desarrollo. (...) es la ocasión en que cada alumno reciba, en un *panel individual (y/o colectivo)*, la crítica personal y en inmediata secuencia (...).

En la tercera etapa, además de la evaluación global de los valores arquitectónicos del anteproyecto/proyecto presentado, se considera también el desempeño del estudiante durante el semestre, su dedicación, su responsabilidad, su crecimiento y su postura profesional delante del trabajo que se propuso desarrollar. [sic]

Los trabajos relativos a la primera etapa continúan incorporándose al archivo de proposiciones/investigaciones de los semestres anteriores, que estaba a disposición del estudiante en la Secretaría de la asignatura.

El Plan de Trabajo del segundo semestre de 1989 incluye que "los temas desarrollados en el Trabajo de Titulación versarán exclusivamente sobre *edificación*", subrayando un dispositivo del plan de 1973 mencionado por casi todos los planes posteriores. La portada de este plan presenta la planta general del proyecto de una alumna diplomada en el semestre anterior. Los profesores eran Edmundo Füller, João Carlos Menna Barreto y Lincoln Ganzo de Castro, como Regente. El Prof. Flávio Soares se jubiló en este año.

Los planes siguientes, del primer y segundo semestres de 1990, permanecen inalterados, incorporando todas las modificaciones indicadas hasta ahora. Estos planes tienen portadas similares a las anteriores. En el primer semestre, los

profesores eran Edmundo Füller, como Regente, João Carlos Menna Barreto, Lincoln Ganzo de Castro y Rogério Castro Oliveira. En el segundo semestre, los profesores que firman el Plano se reducen a dos, João Carlos Menna Barreto y Edmundo Füller, este como Regente, aunque en el Plan se aclare que la “evaluación de los trabajos será hecha por los tres profesores de la asignatura”. El Prof. Lincoln Ganzo de Castro se jubiló en este semestre.

La ilustración de las portadas de los Programas con trabajos de ex alumnos de la asignatura puede sugerir dos cosas. Una, que se buscaba incentivar los estudiantes a través de la visión de trabajos ejemplares de los semestres anteriores; otra, que los profesores estaban realmente satisfechos con los trabajos desarrollados. Es importante recordar que en 1988 se realizó una exposición de proyectos de un grupo de cinco alumnos de la Titulación, en el Museo de Artes del Río Grande del Sur. La muestra fue presentada por los profesores de la asignatura; un tema al que se volverá más adelante.

En el primer semestre de 1991, ya sin portada, el Plan tiene una nueva y larga introducción, presentada por el profesor Regente, Edmundo Füller. Escrita en un tono persuasivo, expresa el sentido de la educación pretendida por la asignatura:

(...) La educación consiste en cultivar la inteligencia, ¿no es verdad? Hay inteligencia cuando no se tiene miedo. (...) Cuando uno tiene miedo, siempre la tendencia [es] imitar. ¿Ya lo notaran? Personas que tienen miedo imitan a otras, se apegan a la tradición, a los padres, a las esposas, a los hermanos, a los maridos. Y la imitación destruye la iniciativa propia. (...) Esto es muy importante — intentar transmitir el significado de aquello que se ve, y no meramente copiarlo, pues en este caso se comienza a despertar el proceso creativo¹⁰⁹. Y, para esto, es necesario tener la mente libre, tener una mente que no esté endeudada con el peso de la tradición, de la imitación. (...) Vosotros necesitáis insistir en tener el tipo de educación que estimule el libre pensamiento sin miedo, que ayude a inquirir, a comprender; vosotros debéis de exigirlo de vuestros profesores.

Por tanto, mientras todavía seáis jóvenes, debéis despertar en vosotros mismos la llama del inconformismo; necesitáis estar en estado de revolución (...).

Esta introducción revela la naturaleza de las divergencias existentes entre el grupo de profesores llamados “modernos” y el de los “posmodernos”. Estos correspondían respectiva y superficialmente a los “antiguos” y a los “nuevos” profesores, de acuerdo con los términos empleados por los arquitectos

¹⁰⁹ Subrayado en el original.

entrevistados. Este tema también se retomará a lo largo del presente estudio, pero el tono exhortativo del texto revela que para los “antiguos-modernos” la batalla ya estaba perdida.

En el cuerpo del Plan, que continúa básicamente igual, se procura redefinir las atribuciones del profesor orientador: “orientación general, apoyo didáctico, consciencia crítica y profesional, para que el mismo [alumno] pueda maximizar sus potencialidades, o sea, la *creatividad*”. En el siguiente ítem, que describe las características del trabajo, se enfatiza que el Trabajo de Titulación es una asignatura *esencialmente práctica*, volcada hacia la *edificación*.

Además del Regente, Prof. Füller, constaban en la portada como profesores en este semestre João Carlos Menna Barreto, Lígia Bergamaschi Botta y Ubirajara Perci Borne. Pero, internamente, tanto el calendario básico como el plan en sí mismo están firmados sólo por Edmundo Füller y João Carlos Menna Barreto. Este último se jubiló en el segundo semestre de 1991.

Panel público y Tribunal: 1991

1991 a 1996

Los dos primeros planes encontrados de esta etapa, del segundo semestre de 1991 y del segundo semestre de 1992, no están firmados y no presentan nombres, pero se sabe que el Prof. Edmundo Füller — último representante del grupo “antiguo” de profesores de la asignatura — permanece como Regente en 1991 y 1992¹¹⁰. En el primer plan ya se percibe una importante modificación: el texto que presenta los “Procedimientos” de la asignatura, completamente distinto de los anteriores, es más sucinto, más general y utiliza una terminología más intelectualizada. Se concluye que los nuevos profesores tuvieron una gran participación en su elaboración. También es el primer documento elaborado con recursos informáticos, editándose por impresora de aguja.

El objetivo del Trabajo de Titulación pasa a ser “la realización de un *proyecto de final de Curso*¹¹¹ — solicitando individualmente a cada alumno la proposición y resolución de un *programa arquitectónico* para un sitio específico — evidenciando el dominio de los métodos, técnicas y convenciones del *oficio* de arquitecto”. La definición del tema por parte del alumno debe de tener en cuenta: que el trabajo a desarrollar es el de un proyecto de *edificación*; que el alcance de la acción proyectual es el *diseño del territorio* y el *entorno* parte integrante del proyecto; que las escalas adoptadas deben posibilitar la inclusión de detalles *constructivos*; que las

¹¹⁰ De acuerdo con informaciones obtenidas en la Secretaría del DEARQ. El profesor Edmundo Füller se aleja del Trabajo de Titulación a partir de entonces, jubilándose en 1997.

¹¹¹ La coincidencia que el nombre adoptado entonces sea el mismo que pasaría a constar en el Plan de Estudios de la ETSAB a partir de 1994, sugiere haber ya un intercambio entre profesores de ambas Escuelas.

normativas aplicables pueden ser adoptadas o *revisadas* antes de incorporarse a la propuesta.

La propuesta debe fundamentarse en un texto explicativo presentando: 1) la descripción del programa y sus parámetros dimensionales, funcionales, constructivos y *ambientales*; 2) la descripción del sitio, a través de todos los elementos necesarios; análisis de las relaciones entre programa y sitio; 4) la descripción y el análisis de las referencias *tipológico compositivas* pertinentes, distinguiendo entre *elementos ordenadores* y *elementos subsidiarios a la composición*. En la propuesta deben constar “diagramas planimétricos y volumétricos, ilustrando *estrategias proyectuales* y *ejemplares* aplicables a las opciones temáticas y *tipológicas* (...); los diagramas consistirán en esquemas gráficos capaces de apuntar hacia el desarrollo de *hipótesis iniciales de partido*¹¹²”.

El trabajo final ha de entregarse al nivel de anteproyecto arquitectónico, consistiendo en la *documentación usual del oficio* aplicable en cada caso. A criterio del alumno se puede elaborar *representaciones no convencionales*, debiendo de ser preservada la integridad técnica de la documentación básica¹¹³. El proyecto se constituye como una pieza documental *autónoma*, permitiendo su *exposición pública*.

Los profesores designados por el Departamento de Arquitectura hacían la orientación *teórico-práctica*, a través de un contacto efectivo de una hora semanal por alumno. Se *vetaba la vinculación exclusiva* de los profesores a la asignatura de Trabajo de Titulación, a excepción del profesor Regente, que se ocupaba de los aspectos burocráticos y operativos. En el primer día de clase se divulgaba la relación de los profesores orientadores. A los alumnos mejores clasificados a lo largo del curso se les daba la preferencia en la elección de sus orientadores.

A cargo de profesor “Regente”, que coordina la asignatura, quedan: las orientaciones colectivas a los alumnos respecto a los contenidos y métodos proyectuales. La presidencia de los trabajos de la Comisión Examinadora. La organización de la agenda de reuniones entre alumnos y sus respectivos orientadores. La programación de eventos como la *exposición final de los trabajos*. La realización de seminarios y conferencias sobre temas complementarios.

La Comisión Examinadora es responsable de la aceptación de la propuesta de trabajo del alumno a principios del semestre, de la “revisión de los partidos generales a través del *panel crítico* intermedio” y de la atribución del concepto final. Esta Comisión se constituía de *dos* tribunales “integrados, cada uno, por

¹¹² Los términos "Partido" o "Partido General", que aparecerán en los Planes, se relacionan con el *Parti* de la arquitectura de las *Écoles de Beaux-Arts* y se refieren al conjunto de decisiones iniciales de proyecto que describen o eligen la configuración desarrollada o a desarrollar.

¹¹³ Por esta época se empieza a trabajar más corrientemente con recursos informáticos aplicados al dibujo de arquitectura.

otros dos miembros designados *semestralmente* por el Colegiado del Departamento”¹¹⁴, que examinaban las cantidades proporcionales de trabajos. El *proceso de evaluación* comprende dos momentos: un *panel expositivo público*, en el que el trabajo era presentado y discutido críticamente y una sesión interna, en la cual los profesores revisaban los proyectos y les atribuían los conceptos finales. Podían todavía presentarse otros *paneles intermedios* a criterio del Regente.

El Programa del segundo semestre de 1992 presenta los mismos objetivos, pero eximía a los alumnos de revisar las normas técnicas, manteniendo la exigencia de que fueran adoptadas e incorporadas *críticamente* al proyecto.

La propuesta inicial del estudiante debe presentar los mismos elementos solicitados anteriormente, pero existe la preocupación de explicar mejor las expectativas respecto a lo que debe constar. El documento funciona como un guión metodológico detallado y minucioso de los datos a investigar.

Relativo al programa arquitectónico, además de los elementos manejables cualitativa, numérica y gráficamente, deben considerarse “las implicaciones técnico constructivas y las *simbólicas o expresivas*”. Los datos relativos al emplazamiento¹¹⁵ consideraban: las “*preexistencias* naturales (vegetales y geológicas); los aspectos visuales y paisajísticos, “los puntos de vista de quién está en el terreno y los de quién lo percibe desde afuera”. También debían describirse y analizar las “características climáticas y *ambientales* de la región y, de acuerdo con el caso, el *microclima*”. Se hacía referencia a los *orígenes* del terreno, en los aspectos de la “*estructura de la propiedad* y también de los *hechos históricos relevantes* ahí ocurridos y relacionados con el tema propuesto”. El entorno se describía “en cuanto a los usos, infraestructura viaria y de servicios, *paisaje natural y arquitectónico*”. Para definir las potencialidades y limitaciones constructivas del terreno, se configuraba el “prisma edificable” a partir de los condicionantes legales, pudiendo proponer alternativas y variaciones.

Algunos términos utilizados anteriormente son aclarados: “integran en la propuesta la presentación y análisis de *preexistencias tipológico compositivas* pertinentes al tema, que se identifican con el pensamiento arquitectónico del alumno”. El tema del proyecto escogido por el alumno debe justificar su relevancia. Se vuelve a incluir la exigencia de que conste un historial personal de los trabajos realizados y conceptos atribuidos en las disciplinas cursadas en el Departamento de Arquitectura.

También las expectativas relativas al material presentado o exhibido en la entrega final se definen mejor, estableciéndose elementos básicos y sus escalas mínimas.

¹¹⁴ Esta disposición, como la prohibición de vinculación exclusiva de profesores, parece intentar evitar la repetición de períodos monolíticos en la asignatura.

¹¹⁵ "Sitio", en el original.

Axonometrías y perspectivas internas pasan a ser obligatorias, como la presentación de tablas de superficies y esquemas estructurales y de instalaciones, siendo opcional la presentación de maquetas. El trabajo debe presentarse en una carpeta o sobre, identificándose todas las plantas.

La orientación teórico práctica se hace “individualmente o en *pequeño grupo*, de acuerdo con las conveniencias didácticas”. El profesor orientador mantenía “un registro *semanal* de las actividades desarrolladas” y la agenda de los encuentros con los orientados se establecía sin obligatoriedad de comunicación previa al Regente. Asimismo el orientador emitía un “*parecer por escrito* en el momento de la propuesta y del trabajo final”, con la finalidad de “subsidiar la atribución de conceptos”, tarea de la Comisión Examinadora.

El trabajo de la Comisión Examinadora se simplificó al constituirse por otros cuatro miembros además del Regente, desapareciendo los dos tribunales del semestre anterior. La evaluación se describe sucintamente, considerando los aspectos “globales” del trabajo en los aspectos “forma/función/técnica”, cuyos elementos se debe representar claramente.

El documento hace explícitas las formas de actuación del profesor Regente respecto a la orientación colectiva teórico práctica: “a través del seminario de acompañamiento”. El contenido de las actividades informativas complementarias a programar estaba relacionado con aspectos de la “práctica profesional, como legislación, tecnología, construcción, *análisis de mercado*, etc.”. Para ello se utilizaban las “disponibilidades del cuerpo docente del Departamento de Arquitectura y, siempre que fuera posible, contactos externos a la Universidad”.

La realización de paneles intermedios para la presentación de los proyectos pasa a formar parte definitivamente del calendario de la asignatura. En sesiones abiertas a *todos los interesados*, de presencia obligatoria de los autores, profesores orientadores y demás alumnos, los trabajos se exponían y discutían críticamente. La Comisión Examinadora estaba presente en uno de estos paneles intermedios.

Este programa incorpora una *bibliografía* resumida, con obras de referencia y orientación metodológica, que conlleva las indicaciones sobre las fuentes inspiradoras de estos nuevos profesores:

ALEXANDER, Christopher et al. A pattern language. New York : Oxford University Press, 1977.

ALLEN, Edward. Cómo funciona un edificio : principios elementales. Barcelona : Gili, 1982.

KEMPER, Alfred. Architectural handbook. New York : Wiley, 1979.

LINCH, Kevin. Site planning. Cambridge, Mass. : M. I. T., 1973.

MARTÍNEZ, Alfonso Corona. Ensayo sobre el proyecto. Buenos Aires : CP67, 1990.

MOORE, Charles, ALLEN, Gerald, LYNDON, Donlyn. La casa: forma y diseño. Barcelona Gili, 1977.

MUNSON, Albe E. Construction design for landscape architects. New York : McGraw-Hill, 1974.

NEUFERT, Ernst. A arte de projetar em arquitetura. Barcelona : Gili, [19--]

PLAZOLA CISNEROS, Alfredo, PLAZOLA ANGUIANO, Alfredo. Arquitectura habitacional. México : LIMUSA, 1982.

_____. México, Limusa, 1986. V. 2.

_____. Arquitectura deportiva. México : LIMUSA, 1977.

SLEEPER, Harold. Building planning and design standards. New York : Wiley, 1955.

TUTT, Patricia, ADLER, David. Proyectos. Madrid : Hermann Blume, 1985. [sic]

El Programa del segundo semestre de 1993, denominado de “Procedimientos Generales”, aunque consista de prácticamente todos los elementos del anterior, es más sucinto y al mismo tiempo más objetivo. El tema escogido debe desarrollarse como *anteproyecto detallado de edificación*, enfatizando “la solución de las interrelaciones entre los diversos sistemas que componen el *objeto arquitectónico*, es decir, el *sistema funcional*, el *sistema formal/compositivo* y el *sistema técnico (estructura y construcción)* y, por otro lado, la interrelación del detalle con aquellos sistemas”.

La propuesta inicial debe fundamentarse en un texto explicativo y *dibujos*, cuyos elementos mínimos están relacionados y descritos sucintamente: a) la descripción del programa, discriminando parámetros dimensionales, funcionales, constructivos y *ambientales*; b) la descripción del emplazamiento, incluyendo mapas, levantamientos, fotografías, dibujos, etc.; c) el análisis sucinto de las relaciones programa/emplazamiento, incluyendo el aspecto de la pertinencia (...); d) el lanzamiento del *parti* planimétrico y volumétrico (...) incluyendo los siguientes elementos mínimos, en la escala 1:500: d.1. Plantas esquemáticas (...); d.2. Volumetría esquemática (...); d.3. Edificio en la parcela (...); d.4. Planta esquemática mostrando la relación entre el terreno y la construcción. En estos elementos mínimos no constaban los aspectos legales.

El Programa formaliza una “entrega intermedia” que corresponde al panel crítico intermedio, con la presencia de todos los profesores de la disciplina. La definición del material presentado es responsabilidad del alumno, pero se establecen algunos elementos obligatorios cuya ausencia implicaría la *eliminación del trabajo del panel*. Es decir que el trabajo no se analizó públicamente aunque esto no significaba un “suspense”. Además de los elementos convencionales de

“plantas, cortes, alzadas, axonometrías, etc.”, debe presentarse obligatoriamente: a) diagramas planimétricos y volumétricos ilustrando el *concepto compositivo básico* (...); b) planta de situación, mostrando la inserción de la nueva edificación en el *contexto* – esta planta debía incluir *algo más que las calles circundantes y la manzana donde se ubica el terreno*; c) dibujos tridimensionales ilustrando aspectos del exterior y del interior de la edificación (bocetos a mano alzada, perspectivas técnicas, etc.); d) diagrama de *esbozo inicial de la estructura*.

Las normas para entrega del Trabajo Final presentan los mismos elementos que el Programa anterior, sin preocuparse de definir escalas, aunque describan la posibilidad de presentar axonometrías *cerradas, abiertas y/o explosionadas*. Se llama la atención del estudiante acerca de la importancia de la presentación, considerada en la evaluación, y la necesidad de presentar elementos en número y variedad suficientes para el entendimiento total de la propuesta arquitectónica. Asimismo se recuerda que uno de cada diez trabajos entregados sería seleccionado para representar la Escuela en el concurso nacional Ópera Prima¹¹⁶. La entrega de todos los elementos requeridos no es todavía condición suficiente para la aprobación del trabajo, aunque su ausencia pudiera causar su descalificación.

En el ítem referente al *acompañamiento de los trabajos* se define el criterio para la elección de los profesores *consultores*, basado en el orden clasificatorio general de cada alumno en las asignaturas anteriores de Proyecto y Composición. Es decir, los mejores clasificados tienen el derecho de elegir antes que los demás entre un número limitado de plazas de consultoría para cada profesor. Se establecen minuciosamente los criterios de clasificación, de atribución de puntos y obtención de las medias, además de la resolución de los empates. Los *consultores* hacen el acompañamiento y consultoría a los estudiantes y emiten pareceres aceptando, aceptando con restricciones o no aceptando sus propuestas iniciales de trabajo. Los alumnos deben mantener ocho sesiones con el profesor, como mínimo; cuatro de ellas antes de cada panel, cuando se presenta *todo el material elaborado hasta aquel momento*.

La discusión crítica desarrollada en el panel final no debía ser entendida como evaluación, ya que ésta se realizaba en una sesión interna privada con el grupo de examinadores. Los criterios de evaluación eran “aquellos empleados a lo largo del curso en las asignaturas de Proyecto y Composición, *los cuales son largamente conocidos por todos los que llegan hasta el final del curso*”. Solamente la *calidad arquitectónica* podía determinar el concepto a ser atribuido.

¹¹⁶ Concurso anual creado en 1988 para premiar Trabajos de Titulación de estudiantes de Escuelas de Arquitectura brasileñas, bajo inspiración del Instituto de los Arquitectos de Brasil (IAB) y promovido por la Asociación Brasileña de Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo (ABEA), con diversos patrocinadores.

A esta copia de los “Procedimientos” facilitada por la Secretaría del DEARQ se encontraba adjunta una hoja con el resultado de la evaluación de la etapa intermedia. Hay una relación de alumnos y al lado de cada nombre los tópicos a corregir del proyecto. Esta hoja está firmada por el entonces Regente de la asignatura, Prof. Edson Mahfuz. El programa siguiente, del primer semestre de 1994 es igual en forma y en contenido, sólo presentando un nuevo calendario.

En el primer semestre de 1995 el profesor *Coordinador* pasa a ser el *Arq.* Rufino Becker y el *equipo* de profesores se presenta en la portada del programa del Trabajo de Titulación. Eran los *arquitectos* Cláudia Obino Corrêa, Douglas Vieira de Aguiar, Eduardo Lisboa Galvão de Freitas, Júlio Henrique Pinto Cruz, Maria Luiza Adams Sanvitto, Sílvio Jaeger Rocha y Ubirajara Perci Borne, todos profesores del DEARQ. Es interesante el intento de subrayar que los profesores, antes que nada, son arquitectos.

Este Programa se presenta al igual que el anterior. Una única nota se adjunta al ítem de la entrega intermedia: que “no comparecer al panel significa desistir del semestre, no pudiendo el alumno continuar en la asignatura. Los trabajos que no presentaren los elementos mínimos (...) no serán analizados por el *tribunal examinador*, lo que culminará con su suspensión”. El Programa recuperado adjunta una hoja con la distribución de los alumnos por orientador, entre tres y cuatro.

El próximo Programa, del primer semestre de 1996, tiene todavía al *Arq.* Rufino Becker como coordinador, y los demás profesores son los *arquitectos* Cláudia Obino Corrêa, Eduardo Lisboa Galvão de Freitas, Maria Luiza Adams Sanvitto, Sílvio Jaeger Rocha y Ubirajara Perci Borne. El programa pierde el formato por ítems numerados y se presenta como una serie de capítulos cortos, sin perder los aspectos que caracterizan esta nueva etapa de la asignatura.

Dentro de los mismos objetivos, el documento se preocupa de identificar las expectativas en este “paso de la vida académica a la profesional”. Se abandona la Tutoría del profesor, exigiéndose del estudiante capacidad de autodeterminación, administración del tiempo y coordinación de las informaciones obtenidas junto a los consultores. La carga horaria mayor respecto a otras asignaturas impone un ritmo de trabajo más intenso y un mayor alcance y profundización de las soluciones de proyecto.

Las tres etapas de trabajo están definidas como: 1ª) “Propuesta” o etapa de definición temática y de elaboración del programa; 2ª) “Solución General” o etapa de estudios preliminares y definición del partido general con la determinación de los principales componentes de los edificios; 3ª) “Trabajo final” o etapa que desarrolla la solución básica hasta el detalle constructivo y especificación material de las edificaciones. El documento trata, separadamente, de los objetivos y de la formalización de cada etapa, además de incluir un

apartado de “Procedimientos Generales” que trata de los aspectos operativos de la asignatura y de las normas de presentación de trabajos.

El tema del proyecto debe propiciar la “aparición de proposiciones que se impliquen en *cuestiones contemporáneas y de interés público mayor*”. Vuelve la exigencia de ubicación en la Región Metropolitana de Porto Alegre, otros emplazamientos “por principio” se descartaban, al ser desconocidos por los profesores y/o descritos incompletamente por los alumnos. Se crea una nueva exigencia: “*el agente interventor debe de poseer carácter jurídico, o sea, [ser] empresa pública o privada*”. El tema, por otro lado, debe ser “adecuado a las características del trabajo establecidas por esta Asignatura y proporcional a la capacidad personal” del estudiante.

En la etapa de Propuesta, además de los elementos descritos anteriormente, se enfatizan la necesidad de explicar las “conexiones del tema y del emplazamiento con el *cuadro cultural histórico*”, la “definición de población fija y variable a ser atendida, en términos cualitativos y cuantitativos, caracterizando las dimensiones espaciales” y también “el *carácter* de las edificaciones propuestas”. Es necesario definir los “agentes de la intervención y los objetivos a alcanzar con la obra”, además de determinar, aproximadamente, el origen de los recursos financieros. Lo que era definido como “lanzamiento de partido planimétrico y volumétrico”, ahora pasa a ser “estudio de viabilidad” de las alternativas de implantación y de sus “implicaciones con el entorno”, sin las preocupaciones de determinar los elementos mínimos a presentar y sus escalas. Las propuestas debían de entregarse encuadradas, con formato e identificación predeterminados, mencionando la bibliografía y otras fuentes referentes al tema. Caso necesario, las propuestas eran corregidas antes de pasar definitivamente al archivo de la asignatura.

El objetivo de la segunda etapa, la Solución General, consiste en materializar una propuesta bien “estructurada y suficiente en los aspectos principales del problema”, contemplando o actualizando la propuesta de trabajo elaborada anteriormente. La presentación de esta etapa se hace en el “panel intermedio”, a través de los elementos ya determinados, además de “diagramas explicando los sistemas de *acondicionamiento ambiental natural y artificial*: iluminación, acústica y protección térmica”. También se establece la obligatoriedad de presentar en esta etapa una axonometría y maqueta del *conjunto* a edificar. Se enfatiza la presentación del trabajo, *verbal* y gráfica, con la finalidad de “*causar una buena impresión* de inmediato, *informar rápidamente* de los principios del proyecto, permitir la total comprensión de sus propuestas”. Lo que podía “significar una postura más favorable por parte de quién evalúa el trabajo, sea el actual profesor o el *futuro cliente*”. Uno de los principios a considerar es “que los miembros de la comisión no conocen el programa, ni tampoco las soluciones propuestas”.

En la exposición de los objetivos del Trabajo Final se relacionan, de modo objetivo, los mismos elementos que constan más dispersamente en los

programas posteriores al del 2º semestre de 1992. Con una sola novedad: la necesidad de explicar “la coordinación geométrica entre la serie de medidas de espacio definida por cada actividad, los elementos de división espacial y los módulos estructurales”.

Las “Normas de presentación de trabajos” adjuntas, establecen los criterios generales de presentación y desarrollo de cada etapa, que son de la total responsabilidad del alumno. Además de las otras exigencias anteriores, relativas a las escalas a utilizar, cantidad y calidad del material presentado, la evaluación tomaba en cuenta “la lógica de la distribución de los dibujos en el papel, la organización de los asuntos, la clara jerarquía y la *caligrafía*” del texto y titulares.

Las Normas citan no sólo las piezas que debe presentarse en el trabajo final – diagramas, plantas de situación, implantación, plantas bajas, plantas de cubiertas, cortes, alzadas, detalles, axonometrías y perspectivas, tabla de superficies – sino todos los datos e informaciones que debían constar en cada tipo de pieza y en la identificación de cada planta. En la última entrega, la presentación de la maqueta era opcional.

La transformación del Trabajo de Titulación en Trabajo Final de Graduación (TFG): 1997

El proyecto elaborado por el estudiante con dedicación exclusiva en el último semestre se llamaba Trabajo de Titulación en la FA-UFRGS, pero podía ser Trabajo de Graduación o de Graduación Integrado en otras Escuelas. Éste permaneció como una experiencia particular hasta 1994, pues era una opción de cada Escuela a parte. En 1988, cuando se hizo el primer concurso Ópera Prima, existían 48 Escuelas de Arquitectura en Brasil. De estas, alrededor de la mitad todavía no realizaba un Trabajo Final, siendo el último semestre de la carrera igual a los demás, con asignaturas de proyecto arquitectónico y urbano y otras complementarias, técnicas e informativas. En algunas Escuelas, el alumno incluso podía optar entre desarrollar un proyecto o un trabajo teórico como trabajo final. Se sabe que la Asociación Brasileña de Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo (ABEA) concibió el propio Concurso Ópera Prima como un instrumento de evaluación de las carreras.

Muchos factores concurren para que el Trabajo Final de Graduación (TFG) pasara a ser obligatorio a partir de 1994. Uno de ellos fue su éxito en diversos establecimientos de enseñanza de prestigio nacional, cuya experiencia fue totalmente aprovechada en la definición de los criterios actuales – a ejemplo de la experiencia de los Departamentos, de los cursos semestrales y del Ciclo Básico, incorporados a la Reforma Universitaria de 1969 –. También fue importante el deseo de la ABEA de establecer una formación insertada en patrones internacionales a partir del fenómeno de globalización, consecuencia de la apertura del mercado profesional europeo en 1985. En la mayoría de los países

de Europa se otorga el título profesional después de la promoción, a través de una prueba aplicada por la asociación profesional específica o por el Estado. A pesar de esto y con pequeñas diferencias, gran parte de las Escuelas reservan el último período de la carrera integral y exclusivamente a la elaboración de un proyecto – acompañado o no por un trabajo escrito complementario¹¹⁷ –. En España, el *Proyecto Final de Carrera* (PFC) puede desarrollarse como una asignatura adicional al Curso; de cualquier modo, representa una última prueba a superar para la obtención del título de arquitecto, que, como en Brasil, es otorgado por la Escuela.

Otro motivo para establecer patrones federales de evaluación y control parece ser el deseo del MEC de promover la calificación general de los cursos universitarios públicos y privados, a la vez que favorece su crecimiento numérico. En 1994 se promulgan Directrices Curriculares para varias áreas de conocimiento. En el caso de Arquitectura, algunas medidas se inspiran en el trabajo de las Escuelas y sus Asociaciones. Además de esto, se implantan pruebas anuales no obligatorias, de las cuales participan diplomados de las Instituciones de enseñanza superior nacionales, destinadas a cualificar anualmente las Escuelas, Facultades o Cursos de origen. La prueba específica para el área de la Arquitectura se realiza desde 2001.

Las Directrices Curriculares para los cursos de graduación en Arquitectura y Urbanismo implicaron alteraciones estructurales y contextuales en el Trabajo de Titulación hasta entonces realizados en la FA-UFRGS. Estas establecían que:

Se exigirá un Trabajo Final de Graduación objetivando evaluar las condiciones de cualificación del alumno para [su] acceso al ejercicio profesional. Se constituye por un trabajo individual, de libre opción del alumno, relacionado con las atribuciones profesionales, a realizar al fin del curso y después del cumplimiento integral de las asignaturas del *plan de enseñanza mínimo*. Se desarrollará con el apoyo del profesor orientador elegido por el estudiante entre los profesores arquitectos y urbanistas de los departamentos del curso y será sometido a un tribunal de evaluación, con la participación externa a la institución a que pertenezcan estudiante y orientador. (Portaría MEC 1770/94, art. 6º)

Hubo un plazo de dos años para que las Escuelas adaptasen sus programas a los dispositivos de las nuevas Directrices. El TFG, con las condiciones descritas antes, se desarrolló por primera vez en el primer semestre de 1997 en la FA-UFRGS. El plan de la disciplina ARQ114, que pasó a ser ARQ1021 después de los ajustes, resume las principales modificaciones: 1) la regulación y promoción

¹¹⁷ MONEDERO, Javier. 2003. *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y Estados Unidos: Unión Europea*. Barcelona, ETSAB-COAC.

del TFG por la Comisión de Graduación de la Facultad, ya no más por el DEARQ; 2) admitir también trabajos de proyecto urbano y de paisajismo; 3) la elección del orientador libremente por el alumno, entre todos los profesores arquitectos de cualquier Departamento de la Facultad; 4) la constitución de una Comisión del TFG de la cual no participaban los orientadores, con acción independiente en todas las etapas posibles de evaluarse; 5) la constitución del tribunal de evaluación final por esta Comisión, incrementada con miembro(s) externo(s) a la FA-UFRGS.

La diversidad de proyectos a partir de entonces, además de la uniformización de los procedimientos entre Escuelas, Facultades y Cursos de Arquitectura brasileños, posibilita nuevas posibilidades de estudio. También por este motivo el período de análisis de la presente investigación se ha limitado al período de efectiva vigencia del Trabajo de Titulación en la FA-UFRGS, de 1966 a 1996.

3.1.1. El Trabajo de Titulación, 1966 a 1996

Comparando los programas de la asignatura entre 1966 y 1996, se puede identificar cuatro áreas temáticas constantemente presentes en ellos y que sufren cambios a lo largo del tiempo. La primera está relacionada con la funcionalidad y organización internas y con la relación profesor-alumno. Los temas de proyecto, aunque elegidos libre e individualmente, sufren una cierta conducción que los adscriben dentro de determinados límites. Los criterios de evaluación aparecen más o menos explícitos, percibiéndose que forman parte de un universo conceptual en constante elaboración. Las exigencias sobre la presentación y grado de profundidad de los proyectos también cambian. Estas áreas están relacionadas estrechamente con los objetivos definidos con anterioridad; sus cambios parecen destinados tanto a absorber el desarrollo conceptual como a replantear algunos aspectos olvidados o relegados y pueden revelar la idea de Arquitectura que se persigue en cada etapa.

Objetivos y procedimientos

A partir del primer documento conocido (del segundo semestre de 1971) que trata específicamente del Trabajo de Titulación, se percibe el desarrollo relativo a los aspectos conceptuales y operativos. Cuando se propuso el Trabajo Tesis, en 1962, la estructura universitaria era distinta, así como la organización departamental de la FA-UFRGS. Esta asignatura se desarrollaba bajo la responsabilidad del Departamento de Proyectos, que conciliaba los contenidos introductorios a la Arquitectura y Urbanismo y la práctica de proyectos en sus

diversas escalas. En la Reforma Universitaria de 1968-72, el Departamento se desmembró en dos, el de Arquitectura y el de Urbanismo. El Trabajo de Titulación se llamó entonces ARQ114 y pasaba a ser de responsabilidad del Departamento de Arquitectura, que concentraba el mayor número de profesores y asignaturas especializadas.

El Programa de 1971 preveía una Comisión de Calificación compuesta por cinco profesores del DEARQ y dos profesores de otros departamentos, designada por la Comisión de la Carrera de la Facultad. Desde entonces se establece la participación de esta Comisión en tres momentos: en el examen y aceptación de la propuesta de trabajo del alumno, en la sesión intermedia de orientación y crítica del proyecto en desarrollo y en el enjuiciamiento del trabajo finalizado. En las sesiones de evaluación, la Comisión era presidida por uno de sus miembros y asesorada por el Coordinador de la asignatura. En el Programa siguiente, de 1972, la Comisión pasa a constituirse por un número indeterminado de profesores indicados por el Colegiado del DEARQ, manteniéndose la figura del Coordinador. Por algunos años esta Comisión se mantiene ajena a lo cotidiano del taller, dentro del objetivo de que el estudiante emulase un trabajo profesional, bajo su exclusiva responsabilidad. El proceso didáctico adoptado aclara en este Programa que “en el Trabajo de Titulación deja de existir la figura del profesor orientador”, presente en las asignaturas de proyecto precedentes. Además del Coordinador, dos profesores firman el Programa de 1973 “por la Comisión”, lo que lleva a creer que otros profesores formaban parte de ésta.

La ampliación del cuerpo docente a través de la contratación de profesores jóvenes por el DEARQ, a mediados de esta década, puede haber conllevado una crítica de los objetivos y métodos del Trabajo de Titulación. En el Programa de 1977 se percibe el cambio, con la existencia de un grupo de profesores *Orientadores* además de la Comisión de *Evaluación*. Se introducen nuevos objetivos didácticos, en los que se establece que la disciplina debe “*valorar* las condiciones del alumno para [el] ejercicio profesional”, a través de los ítems que constaban en las fichas de evaluación individual de cada etapa, adjuntas al Programa. O sea, se busca hacer el proceso de evaluación más claro, al mismo tiempo en que se definen, minuciosamente, los elementos que deben ser entregados por cada alumno en cada etapa. Pero lo más importante parece ser la admisión del profesor orientador, auxiliando al alumno para utilizar mejor su instrumental y analizando críticamente su trabajo mientras éste se desarrolla. Puede ser que la modificación también estuviera relacionada con la búsqueda de mejores resultados académicos, probando nuevos métodos para afrontar la masificación de la enseñanza en esta década.

Seguidamente, en 1978, se suprimió la Comisión de Profesores Orientadores y la Comisión de Evaluación pasó a ser también de Orientación, constituida solo por los profesores de la asignatura. En este año hay una renovación del cuerpo docente, aunque relativa ya que no incluye profesores más jóvenes, los

principales alentadores de los cambios. De los integrantes anteriores de esta Comisión solo permaneció uno de ellos; los demás fueron elegidos entre los profesores más antiguos del DEARQ, los más representativos del Claustro. Ser designado para la asignatura del Trabajo de Titulación parece considerarse entonces un honor, algo así como el corolario de la carrera, quedando este privilegio para los docentes más antiguos. Estos “nuevos” profesores constituyeron un núcleo más o menos fijo para la Comisión de Evaluación y Orientación de la ARQ 114, inaugurando otro período de monopolio, de 1978 hasta el primer semestre de 1991¹¹⁸.

Las modificaciones introducidas en 1977 se incorporan en los sucesivos programas hasta 1987. En cambio el papel de los orientadores se reelabora a lo largo del período. Éste pasa de “orientación crítica y *conceptual*” pero “sin ninguna *interferencia decisiva*” en 1977, a “orientación crítica en los aspectos *prácticos* y conceptuales” para que el alumno “pueda expresar su *creatividad*” en 1988.

El segundo semestre de 1991, la jubilación de tres de los cuatro profesores de la Comisión, abre la posibilidad de hacer algunos cambios. La coordinación o “regencia” de la asignatura continúa con el profesor más antiguo, pero la contribución de los profesores más jóvenes se nota en la reforma total que experimenta el Programa. Sus objetivos pasan a ser “la realización de *proyecto de final de curso* (...) evidenciando el dominio de los métodos, técnicas y convenciones del *oficio* del arquitecto”. Los profesores orientadores no mantenían vínculo de exclusividad con la disciplina, siendo escogidos por el DEARQ y teniendo por tarea la “orientación *teórico-práctica*” de los alumnos. En el programa del semestre siguiente se aclara que la orientación podía hacerse aún en “pequeño grupo” y que el orientador emitía pareceres por escrito para orientar el trabajo de la Comisión *Examinadora*.

Esta Comisión Examinadora se constituyó en un primer momento por dos *tribunales* y, seguidamente, por uno solo de cuatro profesores. Su renovación era *semestral*, también por designación del DEARQ, y tenía a su cargo las mismas atribuciones de la Comisión de Evaluación anterior: aceptar la propuesta de trabajo, participar críticamente en el panel intermedio y en la *exposición pública final* – entonces instituida – y atribuir los conceptos finales. Se percibe el objetivo de instalar un sistema de evaluación independiente, móvil y sucesivo, que incluya a todos los profesores.

Los Programas de 1993 a 1995 aclaran que el panel intermedio debe contar con la presencia de todos los profesores de la asignatura, regente y consultores y, aparentemente, del *Tribunal Examinador*. Pero no llega a dejar claro si el *Tribunal* continuaba constituido a parte y estaba presente en el panel final. En el año

¹¹⁸ Ver la Tabla 3.1, al final del ítem 3.1.1.

siguiente, 1996, se define que la *Comisión de Evaluación* esté formada por los profesores de la disciplina, o sea, por el Regente y por los orientadores; estos emitían pareceres verbales en los paneles expositivos correspondientes a la segunda y tercera etapas, *ambos públicos*.

En el Programa del primer semestre de 1996, el último del período estudiado, las experiencias hasta entonces realizadas se consolidan en un documento bastante explícito con relación a las expectativas de cada etapa. También en cuanto a la postura de autodeterminación exigida al estudiante: siendo el Trabajo de Titulación una transición para la vida profesional, la *Tutoría* se abandona y los profesores orientadores funcionan apenas como *Consultores*. Curiosamente esta disposición coincide con las del período pre-1977, cuando no había orientación.

Hay indicios de que a principios de los años de 1990 hubo un movimiento en el Departamento de Urbanismo para crear su propio Trabajo de Titulación. No hubo respaldo del Régimen de la Facultad para el cambio, además de esto, la propuesta fue mal recibida por el DEARQ en su época. En los Encuentros Nacionales promovidos por la ABEA y que antecedieron a la propuesta de la Directrices Curriculares editadas en 1994, se verificó que ya había una tendencia a establecer un Trabajo de Titulación supradepartamental en las Escuelas brasileñas.

Pero las alteraciones estructurales y contextuales determinadas por estas nuevas Directrices Curriculares, que instituyen el Trabajo Final de Graduación (TFG) en el ámbito nacional, determinaban expresamente que los profesores orientadores pertenecieran a cualquiera de los departamentos existentes en la Escuela y que el Tribunal se constituyera a parte, sin los profesores orientadores. En el caso específico de la FA-UFRGS, aunque la Coordinación de la asignatura haya permanecido bajo responsabilidad del DEARQ, la Comisión de Evaluación pasa entonces a ser interdepartamental.

Criterios de Evaluación

Desde su establecimiento en 1962, el Trabajo de Titulación tuvo como premisa la realización de un trabajo *individual*, que se enfatiza en la mayor parte de los programas. Algunos se refieren, expresamente, a la prohibición de hacer trabajos en equipo, obligando a mencionar ayudas eventuales en el dibujo del proyecto.

Se crea el acompañamiento de los Trabajos de Titulación, a través de contactos regulares entre estudiantes y profesores de la asignatura, desde luego con la finalidad de garantizar la autenticidad de la autoría. Cuando los proyectos pasaron a elaborarse fuera de la Escuela, los contactos eran también una forma de control de la presencia de los alumnos. Desde la instalación de la Facultad, en 1952, los proyectos se desarrollaban normalmente dentro de la Escuela. Las condiciones de trabajo mejoran mucho con la inauguración del nuevo edificio, en 1958. Entonces el sistema seriado del curso y el pequeño número de alumnos

de cada serie permitía que cada una de las asignaturas de proyectos tenga un taller propio, que también permanece abierto fuera de los horarios de clase. En estos talleres, cada alumno podía disponer de una mesa de dibujo propia, además de un armario para guardar su material y su instrumental. Este sistema se abandonó progresivamente por el aumento de plazas a partir de 1964, más acentuado después de la Reforma Universitaria de 1969-72, además de por el aumento general del poder adquisitivo de la clase media, lo también posibilitaba la compra de equipamiento individual a muchos alumnos.

A principio los criterios de evaluación no son claros, pero sí se hace mención a aspectos formales. En 1971 el alumno puede optar por la *presentación oral*¹¹⁹ de su trabajo en la entrega final, pero este dispositivo desaparece en los siguientes programas. En 1972 se indican las fechas límites para entrega de la propuesta y de trabajo final. Los primeros Planes de la asignatura no prevén fechas límite para entrega de los trabajos, y las declaraciones de algunos de los arquitectos entrevistados aclaran que el trabajo se presentaba cuando estaba listo. La información se confirma en algunas de las “Actas de Final de Curso”¹²⁰, documentos emitidos por la Secretaria de la Facultad, que presentan las listas de alumnos que reciben el grado de Arquitecto al final de cada período lectivo. En el año de 1968 se emitieron listas el 22 de julio y el 23 de septiembre; el último documento incluía a los alumnos del primer período lectivo del año, lo que hace creer que el primero reunía estudiantes de grupos de promoción anteriores. Lo mismo sucede en 1970, en que hay dos listas de final de curso en diciembre, uno del 16 y, el otro, del 23. En 1971, se suceden una serie de documentos semejantes el 29 de abril, el 6 de mayo (en este día se emitieron dos documentos), el 2 y el 25 de junio. El grupo regular de alumnos del primer período lectivo está indicado en los documentos del 8 de julio y del 13 de agosto.

En 1973 se determina la *fecha* y la *hora* límite para la entrega de la propuesta y el calendario de realización de las “previas”. Éstas eran de *presencia obligatoria* por parte del alumno, bajo pena de que su trabajo no pudiera ser llevado a la calificación final. Asimismo se aclara que la evaluación se hace “considerando los aspectos fundamentales de un proyecto de arquitectura, que son, *obviamente*, aquellos relativos a la *edificación*”. Esto quiere decir que ya no serían aceptados más trabajos de Urbanismo, Paisajismo o Planeamiento Urbano y Regional, como ocurría anteriormente.

Cuando se crea la Comisión de Profesores Orientadores en 1977, se formaliza una entrega intermedia, la del *Estudio Preliminar*, además de la propuesta inicial y de la entrega final. Se anexa un calendario básico, presentando todas las etapas

¹¹⁹ Llamada entonces de “defensa oral” del Trabajo.

¹²⁰ *Termo de Conclusão de Curso* o *Termo de Colação de Grau*, en los originales.

de trabajo e indicando las tres fechas de entrega de cada una de ellas: la de Investigación, Estudio Preliminar y la del Anteproyecto/Proyecto. Después de la entrega de la primera y la segunda etapas se presenta una disposición importante: realizar entrevistas individuales con los alumnos para informarles de los resultados de su evaluación por la Comisión respectiva. Los aspectos relacionados en las fichas de evaluación de cada etapa, cuyos modelos se entregan junto con el programa, servían de referencia para la evaluación y se pide que los alumnos las utilicen. Cada uno de los ítems de las fichas se evalúan con conceptos que son: “satisface plenamente”, “satisface”, “revisar”, “rehacer” y “no satisface”.

Los mismos elementos de evaluación pasan a constar en los programas de 1978 y siguientes, cuando los profesores que constituyen la Comisión de Evaluación pasan también a orientar los trabajos. En ellos se plantea que si las primera y segunda etapas se evaluaba según los criterios constantes en la ficha respectiva, la evaluación final, la de la tercera etapa, consideraba también el *desempeño del alumno en las etapas anteriores*. En 1984 las entrevistas pasan a constar después de la entrega de cada una de las tres etapas de trabajo previstas en el calendario de la asignatura.

En los programas de 1985 y 1986, a pesar de constar el modelo de calendario básico adoptado desde 1977 con las mismas etapas, dejan de mencionarse las fichas de evaluación. Pero en el ítem “sistema de evaluación” se relacionaban todos los elementos que ahí constaban. En 1986 se aclara que si la segunda etapa — del Estudio Preliminar — no alcanza el *grado de profundidad* deseado en su segunda presentación, se “desaconsejaba el desarrollo del tema para la entrega en el presente semestre”.

El texto del Programa permanece casi idéntico en 1988. El ítem “evaluación” se preocupa, por *primera y única* vez en todos los planos investigados, de explicar que *cualidades* se esperan en los planos presentados en la primera etapa: la “capacidad del estudiante para establecer las *premisas lógicas* que posibilitarán la *correcta realización* del proyecto propuesto”; “la *coherencia* entre las condiciones del terreno (...) y los *objetivos* a alcanzar en el trabajo”; la “*posición conceptual* del alumno frente a las expectativas del usuario”. La evaluación de la primera etapa continua presentándose a través de entrevistas, pero se da un importante paso en este Programa: la transformación de las entrevistas de evaluación de la segunda etapa en la presentación del trabajo en “panel individual (y/o *colectivo*)”, en el que el alumno recibe la crítica de cada uno de los profesores de la Comisión. Así como la creación de un espacio de presentación final de los trabajos de Titulación, con el mismo formato de *panel*. Estas modificaciones en la presentación de las dos últimas etapas se incorporan en todos los programas siguientes.

En el segundo semestre de 1991, aunque el Programa se presenta radicalmente modificado, se consagra la presentación y crítica de los trabajos en la forma de

panel expositivo. El panel crítico intermedio se destina a revisar los *parti generales* propuestos. Al final del semestre y como parte de la evaluación final, el trabajo se presentaba y discutía críticamente en un panel expositivo *público*. Pero los conceptos se atribuían en sesión interna de la *Comisión Examinadora*, en la que se revisaban los proyectos y los pareceres de los profesores consultores. En el Programa de 1992 se aclara que los paneles están *abiertos a todos los interesados*, que deben estar el autor y su profesor orientador y que la presencia de todos los alumnos de la asignatura es obligatoria. La Comisión deja de evaluar las propuestas de trabajo en este semestre, presentándose sólo en los paneles. Los criterios de evaluación se describen muy ligeramente en los Programas del primer semestre de 1991 y el segundo de 1992: serán considerados los aspectos “globales” del trabajo, en los aspectos “función, forma y técnica”.

En los Programas de 1993 a 1995 se determina que el profesor *consultor* haga la evaluación de la propuesta de trabajo de cada estudiante. Todos los profesores de la asignatura, regente y consultores deben estar presentes en el panel intermedio. Pero no se llega a aclarar si el *Tribunal* continúa constituido a parte y si está presente en los paneles intermedio y final. Este panel final tiene el objetivo de *divulgar* los trabajos realizados en el período lectivo, por esto su discusión crítica no se puede considerar como la corrección final. Los criterios de evaluación eran los *largamente conocidos por todos que llegan hasta el final del curso*: sólo “la *calidad arquitectónica* (...) determinará la calificación obtenida por cada estudiante”.

En el año siguiente, 1996, la experiencia de la nueva fase del Trabajo de Titulación parece estar mejor consolidada, como se puede percibir en el Plan de Enseñanza presentado. Los requisitos para los paneles, intermedio y final son la claridad y la buena presentación, además de un número mínimo de planos desarrollados de acuerdo con la Normas para Presentación de Trabajos de la asignatura. La omisión de los planos mínimos causaba la *suspensión* del alumno en el semestre. La Comisión de Evaluación se formaba con los profesores de la disciplina, que orientaban los trabajos individualmente y emitían pareceres verbales en los paneles expositivos correspondientes a la segunda y tercera etapas, *ambos públicos*. Se utilizaban fichas de referencia de los aspectos fundamentales considerados en la evaluación de cada etapa, los cuales no se han podido analizar por no estar adjuntos al Programa. La calificación final atribuida por la Comisión consideraba: 1) las cuestiones de frecuencia y verificación de autoría; 2) las evaluaciones emitidas por los profesores orientadores y en los paneles anteriores; 3) la entrega de todos los planos mínimos; 4) la conformidad con la Normas de Presentación y patrones de desarrollo de proyectos; 5) la *calidad arquitectónica* del trabajo presentado.

Varios elementos gestados anteriormente parecen incorporarse y perfeccionarse en este último Programa, como la cuestión de control de frecuencia y autoría, el acompañamiento del alumno por un profesor orientador, la discusión pública de

los trabajos en forma de panel expositivo y la simplificación operacional, coincidiendo orientadores y Comisión de Evaluación. Las cuestiones ajenas al trabajo en sí y que pueden influir en la calificación final son explícitas. Al mismo tiempo se aumentan los dispositivos de control de la calidad del trabajo, definidos por el establecimiento de una documentación mínima y la exigencia de cierto “poder de persuasión gráfica” y de argumentación teórica, además de la mera claridad técnica del dibujo.

Los planos del Trabajo de Titulación

El plan original de la asignatura del Trabajo de Titulación tenía la intención de que éste fuera un proyecto de excepción, destinado a afirmar la amplitud de las atribuciones del arquitecto, por más que las oportunidades cotidianas pudieran no contemplar estas ambiciones. Además de “demostrar la capacidad *creadora* del alumno”, el Trabajo tenía como preocupación principal la *concepción arquitectónica*. Es decir, era elaborado sin intención de llegar al detalle constructivo, que debía estar implícito en la solución adoptada. Por otro lado, siendo un trabajo totalmente administrado por el estudiante, era éste quién definía el grado de desarrollo previsto para el tema ya en la presentación de la propuesta de trabajo. El trabajo final debía dejar “perfectamente evidenciada la relación de la solución con el *medio* en sus diversos aspectos; la justa interpretación de las investigaciones realizadas y de los conceptos teóricos formulados; las soluciones plástico espaciales y técnico constructivas”. También se pedía la presentación de una “memoria *justificativa*”, y que los planos obedecieran a los formatos estándares de la ABNT¹²¹ en 1971, exigencia eliminada en los programas siguientes.

El resultado final de los trabajos parece ser bastante heterogéneo, ya que en 1973 el Programa se preocupa en definir mejor sus expectativas. La propuesta inicial debe señalar los proyectos complementarios al trabajo y el grado de detalle técnico constructivo deseado, además de la definición del “nivel de desarrollo pretendido para el *todo* y para las *partes*”.

Dentro de la perspectiva de sistematizar los trabajos desarrollada después de 1973, el Programa de 1977 marca minuciosamente los elementos mínimos que deben constar en cada una de las tres entregas (correspondientes a la Propuesta, al Estudio Preliminar y al Anteproyecto o Proyecto final). La entrega final constaba de: 1) *anteproyecto o proyecto* arquitectónico, con plantas, cortes, *observaciones*, perspectivas o maqueta y otros elementos necesarios para *ejecutar el proyecto* y perfecta comprensión del trabajo; 2) *detalles complementarios* con plantas, cortes, alzadas y otros elementos necesarios para *ejecutar el proyecto*; 3) plantas, indicando la posición de muebles y equipamientos para definición de *los proyectos*

¹²¹ De la Asociación Brasileña de Normas Técnicas, correspondientes a los formatos A4 y derivados.

de instalaciones; 4) tratamiento de las áreas externas: acceso, circulaciones, estacionamientos, áreas libres y etc.; 5) memoria *justificativa* de la solución adoptada y *especificaciones*, que podían estar reunidas en un cuaderno o apuntadas en planta; 6) relación de los planos, con sus respectivos contenidos y memorias presentadas en la entrega final.

Todo el material debía presentarse de acuerdo con las Normas Generales de Presentación establecidas en este Programa: heliografías u originales elaborados preferentemente a tinta, de acuerdo con las normas ABNT para dibujo arquitectónico¹²², en hojas patrón A1, en las escalas 1:2, 1:5, 1:25, 1:50, 1:100, 1:200, según el contenido; identificadas por un cajetín determinado por el alumno. Las memorias y las especificaciones eran dactilografiadas, también de acuerdo con las normas ABNT, en caso de que no estuvieran incluidas en los planos.

Los criterios cambian un poco en 1979. La entrega constaba de: 1) *anteproyecto*, caracterizando la *solución general de los problemas y concepción de la organización* funcional, plástica, estructural, técnico constructiva y de las instalaciones en general; plantas, cortes, *alzados*, perspectivas o maquetas y otros elementos necesarios para la *perfecta comprensión del trabajo*; 2) detalles complementarios, presentados en plantas, secciones, alzados y demás elementos necesarios a la *viabilidad del proyecto*. Los otros ítems permanecen inalterados, inclusive la necesidad de obedecer a las normas brasileñas. Las mismas exigencias aparecen en 1983 y programas siguientes, pero la necesidad de obedecer a las Normas Generales de Presentación se transforma en *recomendación*.

En 1988 los términos utilizados en el Programa son más flexibles, y se admite que en la segunda etapa pueda presentarse un Estudio Preliminar o Anteproyecto y que la entrega final pueda consistir en Anteproyecto o Proyecto. El lenguaje también cambia volviéndose más conciso. La presentación final...

...caracterizará la solución propuesta definiendo la concepción formal, la organización funcional, la viabilidad constructivo/estructural y las instalaciones complementarias. Por tanto deberá constituirse de plantas de *situación y localización, implantación* (paisajismo, accesos, circulaciones, estacionamientos, áreas libres, etc.), *secciones*, (tanto del terreno como de la edificación), alzados, plantas bajas de los edificios totalmente equipadas, consignando las principales instalaciones complementarias. Esta etapa incluirá tanto los detalles *significativos* en el aspecto particular de la obra

¹²² Se citaban las normas P-NB-13, NB-13, NB-16, NB-18 y “etc.”.

como la Memoria Justificativa de la solución adoptada y Especificaciones (...). Perspectivas y/o maquetas complementarán la etapa.¹²³

Estos aspectos permanecen inalterados en los siguientes programas hasta la renovación de la orientación del Trabajo de Titulación, a partir de segundo semestre de 1991. En este semestre, la etapa de trabajo final se describe en los siguientes términos:

3.1. El trabajo final se entregará en forma de *anteproyecto arquitectónico detallado*, conteniendo la *documentación usual del oficio* aplicable al caso estudiado (plantas de situación/localización, *axonometrías* y alzadas generales, plantas bajas y de cubiertas, cortes y fachadas, *perspectivas internas* y externas, detalles constructivos, *esquemas* estructurales y de instalaciones, etc.). Los dibujos se acompañarán de una breve memoria *descriptiva*.

3.1.2. [sic] A criterio del *proyectista*, se podrán elaborar tanto maquetas *totales o parciales*, como adicionalmente *representaciones no convencionales* de aspectos de la solución arquitectónica, desde que queda preservada la integridad y corrección de la *documentación básica*.

3.1.3. [sic] El proyecto, elaborado *individualmente*, se finalizará como *pieza documental autónoma*, gráficamente acabada, elaborada según las reglas definidas por la asignatura de modo que permita la *exposición pública*, total o parcial, del trabajo.

Las reglas para la elaboración formal del trabajo final no aparecen en este Programa. El siguiente, de 1992, se preocupa de definir mejor la *documentación usual del oficio* que constituye el trabajo final:

...serán elementos básicos de entrega: plantas de situación, localización esc. 1/500, plantas bajas esc. 1/100 (dependiendo del caso se podrá utilizar escala mayor, pero habrá aplicación de sectores), cubiertas esc. 1/100, secciones y fachadas esc. 1/100, detalles constructivos esc. 1/5, *axonometrías* y *perspectivas* internas y externas, esquemas estructurales y *constructivos*, esquemas de instalaciones eléctricas, de agua y saneamiento, de aire acondicionado, prevención de incendios, etc., especificación de materiales y *definiciones de colores y tabla de áreas*. Los dibujos se acompañarán de una breve memoria descriptiva.

Cabe destacar que, aunque sugiriendo los elementos básicos y escalas mínimas, el trabajo se evaluará globalmente en función/forma/técnica. Y todos los aspectos referentes a esto deberán proyectarse y representarse claramente, cupiendo al alumno *redefinir* los elementos de entrega y escalas.

¹²³ Las plantas de *situación, localización y implantación*, se refieren a plantas de situación en escalas crecientes, es decir, que enseñan la ubicación del objeto arquitectónico de la ciudad al emplazamiento.

Los ítems relativos a la presentación de maquetas y otras representaciones no convencionales permanecen, como la necesidad de finalizar el trabajo en una exposición pública. El trabajo se presentaba en carpeta desmontable o sobre, identificado mínimamente (título, nombre del alumno y semestre) en cada una de las plantas.

En los programas de 1993 a 1995 se prevén los mismos elementos para la entrega final, ya sin la preocupación de predeterminar las escalas de los dibujos. Pero se definen las posibilidades de presentación de las axonometrías, a cuya presentación se obliga desde 1992: *abiertas, cerradas o explosionadas*. La calidad de presentación del proyecto se toma en cuenta, no sólo para mejor entender la propuesta arquitectónica sino también su exposición pública y eventual uso para representar la FA-UFRGS en el certamen nacional de trabajos de Titulación.

El Programa de la ARQ114 - Trabajo de Titulación, de 1996, consolida las experiencias de los treinta años de efectiva existencia, al mismo tiempo que sirve como transición y fundamento de la siguiente etapa. Este Programa discrimina entre el *contenido* del trabajo y su presentación, determinando una *mayor injerencia del profesor orientador* en la definición de escalas y cantidades pertinentes de cada material en cada caso y en cada entrega. El trabajo final debe contener los siguientes elementos, presentes en los programas anteriores bajo otras formas:

- las interrelaciones funcionales y paisajísticas entre edificio y entorno
- la distribución y dimensión de los espacios según sus requisitos ambientales y funcionales
- los elementos de los sistemas de acondicionamiento ambiental
- los elementos de los sistemas estructurales y sus configuraciones geométricas de superficie
- los elementos de los sistemas de acondicionamiento ambiental: ventilación, iluminación, térmico y acústico
- los sistemas generales de las instalaciones técnicas; eléctrico, agua, saneamiento, bajantes y aire acondicionado y otros específicos eventualmente exigidos por el tema
- las especificaciones técnicas de los materiales de construcción y acabados a emplear
- los detalles constructivos de las interrelaciones entre los elementos [de] los diferentes sistemas. *Estos detalles serán definidos por el profesor orientador*
- el tratamiento de los espacios abiertos
- la concordancia con las Normas o crítica consistente de las mismas

Y, finalmente, un ítem que es solicitado por la primera vez por un Programa de la asignatura:

- la coordinación geométrica entre la serie de medidas de espacio definida por cada actividad, los elementos de división y los módulos estructurales

Las “Normas de Presentación de los Trabajos” adjuntas al Programa incluyen los dispositivos anteriores relativos al material de presentación mínimo, a las representaciones no convencionales, a la necesidad de elaborar plantas con el objetivo de exponerlas en panel público. Estas normas aclaran que se tenga en cuenta en la presentación final – además de la calidad gráfica del material – la *lógica de la diagramación* de los dibujos en el panel, la *organización* de los asuntos, la clara *jerarquía y caligrafía* de los letreros. Y todavía *prescriben minuciosamente* los planos de que deben constar cada uno de proyectos, los diagramas, plantas de situación, implantación, plantas de cubiertas, secciones, fachadas, detalles, axonometrías, perspectivas, tabla de superficies e identificación de cada planta.

Por ejemplo, tratándose de plantas bajas, debían constar en *cada una* la información siguiente: orientación solar; ejes horizontales del sistema de coordinación, con medidas parciales y totales; indicación de los niveles de referencia; indicación de pavimentos por distinción gráfica y leyenda; denominación de los espacios según sus funciones; áreas de los diferentes compartimentos; representación de la carpintería de puertas y ventanas, indicando sus movimientos; el sentido de la ascensión en rampas y escaleras; equipamiento técnico fijo como ascensores, aparatos sanitarios y de cocina, eléctricos, aire acondicionado, etc.; indicación de conductos de agua, bajantes, eléctricos y sanitarios; indicación de las proyecciones: huecos altos, conductos de ventilación, proyecciones de las plantas superiores; mobiliario; posición y forma de los pilares en escala; indicación de la posición, sentido y nombre de los cortes; representación del entorno inmediato. Todas las secciones debían presentar: ejes verticales y horizontales de los sistemas de coordinación, debidamente denominados, con medidas parciales, totales y niveles; el perfil original del terreno; el sistema de cimientos adoptado, muros de contención, drenajes; indicación de los elementos constructivos del edificio; representación en escala de las carpinterías de las aperturas indicando su movimiento; mobiliario; denominación de los espacios según sus funciones; representación del entorno inmediato, estableciendo relaciones visuales de altura; representación en escala [subrayado en el original] de figuras humanas, vehículos y de la vegetación propuesta; localización de los detalles ampliados; leyendas con la especificación [de los] materiales, jerarquía y medidas de las piezas estructurales; representación del diagrama de los ángulos de incidencia solar junto a los elementos de protección y aperturas. Y así se detallaban los elementos que debían constar en el proyecto. La maqueta, tomada ahora como instrumento de trabajo, era de presentación obligatoria en el panel intermedio y opcional en la entrega final.

A lo largo del período estudiado los elementos de proyecto son cada vez más explícitos y hay una sistematización de los procedimientos de la asignatura, que culmina con las prescripciones minuciosas de presentación de los trabajos. Por

otro lado, el aumento de las exigencias pudo originarse por un efectivo descenso de la calidad de los trabajos, provocado por la masificación de la enseñanza a partir de mediados de los años de 1970.

Los temas de proyecto

Durante la vigencia de la asignatura “Trabajo de Titulación”, de 1966 a 1996, se mantuvieron las dos premisas iniciales: que este trabajo final debía de elaborarse a partir de un *tema propuesto por el alumno* y que fuera *desarrollado individualmente*.

En 1966, el Programa de Enseñanza de Facultad de Arquitectura evidenciaba sus expectativas respecto a este trabajo; enfatizaba los aspectos de *concepción arquitectónica*, dejando que la cuestión técnica estuviera implícita en la solución adoptada, sin necesidad de presentación de detalles constructivos. El tema del “Trabajo Tesis”, aunque lo cotidiano presentara retos más modestos, debía desarrollarse dentro del “concepto universitario” de la formación y servir como un ejercicio que afirmara los “largos horizontes” de la profesión.

El programa de 1971 busca ser más objetivo: el proponente caracterizaba y justificaba el tema del trabajo, cuyo grado de dificultad debía de “ser *superior* a los niveles previstos para el Ciclo de Formación Profesional” que le precedía. Para que se entienda el significado de esta exigencia, es necesario aclarar que, durante el curso, los temas de las asignaturas de Proyecto y Composición se sucedían con grados de complejidad funcional, técnico-industrial y estructurales crecientes. En el quinto semestre del curso (cuando iniciaba el Ciclo de Formación Profesional) se desarrollaban dos proyectos; el primer tema recomendado era “vivienda unifamiliar”; el segundo, un tema en que alguna unidad funcional se repetía. Por ejemplo, una pequeña escuela, un edificio de vivienda plurifamiliar o de oficinas. Los temas del sexto semestre enfocaban funciones especializadas (clínicas, restaurante, estación de autocares intermunicipal). En el séptimo semestre se desarrollaba un solo tema, pero como proyecto ejecutivo y con características profesionales. Para que se pudiera profundizar, se sugería repetir un tema ya conocido, como el de la vivienda, incluso con el objetivo de evaluar los progresos individuales del alumno. En el octavo semestre se volvía a tratar de edificios con funciones especializadas, de mayor exigencia estructural (estadio deportivo, aeropuerto) y más aún de centros especializados más complejos (centro cívico, hospital central, centro comercial). En el noveno semestre se desarrollaba el proyecto de una ciudad industrial y se elaboraba un esbozo de su legislación urbanística; este trabajo se hacía en parte individualmente y en parte

en equipo¹²⁴. Se puede imaginar entonces la importancia dada al Trabajo de Titulación como corolario del curso. Este mismo programa de 1971 dejaba claro que el tema debía encuadrarse “dentro de un planeamiento mayor”, sugiriendo que el mismo tuviera una trascendencia relativa a los aspectos meramente arquitectónico o constructivos.

Inicialmente la asignatura “Trabajo de Titulación” estaba bajo la responsabilidad del Departamento de Proyectos. Con su división en dos, el Departamento de Arquitectura y el de Urbanismo, el de Arquitectura – responsable por la mayor carga horaria del curso – quedó responsable de su coordinación. A partir de entonces se excluyeron los proyectos de Urbanismo como Trabajos de Titulación, como constaba expresamente en el Programa de 1973: la evaluación final tomaba en cuenta los “aspectos fundamentales de un proyecto de arquitectura, que son, *obviamente*, aquellos tendientes a la *edificación*”. Este es un tercer aspecto constante en los programas de la asignatura hasta el final del período estudiado, pero que parece ser cuestionado cíclicamente.

En 1977 se pasan a delimitar algunos aspectos del tema que a pesar de ser de libre opción, debía de demostrar su *función social* y “vincularse a *problemas reales*, situados dentro del área de la Región Metropolitana de Porto Alegre”. Cualquier otra opción de localización, a partir de este año, debía de justificar su viabilidad, quedando condicionada su aceptación. Este dispositivo puede haberse creado a partir de la presentación de Trabajos de Titulación cuya viabilidad hubiera sido de difícil verificación, por estar mal caracterizados.

En 1983, a pesar de constar un nuevo objetivo para la asignatura: “valorar la capacidad del estudiante en la resolución de los problemas funcionales, formales, estructurales, constructivos, *paisajísticos y urbano[s]...*”, en el ítem siguiente se afirma que el grado del ejercicio profesional esperado es el de *proyecto arquitectónico*. El programa de este año vuelve a reforzar el carácter *individual* del trabajo, “no permitiéndose la formación de equipos”. En los programas de 1988-89 desaparece la alusión sobre la obligatoriedad de elaborarse un proyecto arquitectónico, pero la descripción de los elementos a entregar en la segunda y tercera etapas habla de “alzados, secciones y plantas bajas (...) amuebladas” y de “viabilidad constructiva [y] estructural”. Los programas siguientes ya vuelven a incluir un ítem especial que indica que “los temas desarrollados en el trabajo de titulación versarán *exclusivamente* sobre edificación (...)”. En 1988 y 1989 aún se percibe la necesidad de *justificar* la exigencia de realización individual del trabajo: porque favorece la “amplia y total *libertad de expresión*”.

¹²⁴ ARAUJO, Cláudio Luiz; MARQUES, Moacyr Moojen & MENTZ, Luiz Frederico. 1966. *Programa de Ensino 1966: Ciclo de Preparação Básica, Formação Profissional, Trabalho de Diplomação*. Comissão de Redação Final, FA-UFRGS, archivo personal Arq. C. L. Araujo. [mimografiado]

La renovación ocurrida en el segundo semestre de 1991 no implica alteraciones de estos dispositivos principales, respecto a la libre opción del tema por parte del alumno, ni a la caracterización del trabajo como proyecto de *edificación*, ni a la elaboración individual del mismo. Pero se amplía el entendimiento del área de alcance del proyecto, que pasa a ser el *territorio*, con la doble finalidad de “explorar las relaciones entre programa y sitio” y las “implicaciones de la composición (...) sobre el entorno (...) tomado siempre como parte integrante del proyecto”.

El programa del semestre siguiente también exige que el alumno justifique la *relevancia del tema* elegido – aunque pueda fundarse tan sólo en la “correcta relación de programa y emplazamiento” – y aclare sus implicaciones técnico-constructivas y *simbólicas o expresivas*. Es decir, como en el Plan de Enseñanza de 1966, se vuelve a dar una cierta importancia al trabajo de Titulación, esta vez no sólo en términos sociales sino también *culturales*.

Los mismos dispositivos permanecen hasta 1996, inclusive, cuando la asignatura pasa a sugerir que los temas escogidos traten de *cuestiones contemporáneas y de interés público mayor*. Se determina también que el *agente interventor* tuviera *carácter jurídico*, siendo una empresa pública o privada; que fueran definidos los objetivos a alcanzar con la obra y las probables fuentes de recursos financieros para su construcción. Este es un dato como mínimo curioso, ya que indicaba el deseo de anclar el tema en una realidad concreta pero tampoco muy restringida.

La proposición de un tema libre para el Trabajo de Titulación por parte del estudiante fue una disposición nunca cuestionada, a pesar de que se intentó conducirla dentro de algunos límites. No ocurrió lo mismo con otras; se cuestionaron cíclicamente tanto la exigencia de que fuera exclusivamente un trabajo individual, como que debía de limitarse al proyecto de edificación. Esta discusión aparece en las reafirmaciones y/o justificaciones regulares de los programas de la asignatura. También se revela en los relatos de enfrentamientos entre estudiantes y profesores, así como en los Trabajos de Titulación investigados. La cuestión de la admisión de proyectos de Urbanismo se resolvió en las Directrices Curriculares de 1994 y su alcance se delimitó entonces en función de ser factible como ejercicio académico.

3.1.2. Las etapas de evolución del Trabajo de Titulación

El análisis de los programas que se han conservado de la asignatura “Trabajo de Titulación” indica la existencia de diferentes períodos de desarrollo de sus criterios y funcionamiento. No todo está claro; por ejemplo, si la creación de una Comisión de profesores Orientadores fue una experiencia restringida al año 1977

cómo parece ser. Pero, de modo general, se pueden establecer algunos períodos a los cuales referir el análisis de los Trabajos de Titulación investigados, resumidos en la Tabla 3.1.

En el período de 1966 a 1973 (e, incluso, hasta 1976), se enfatiza la autodeterminación del estudiante, considerando el Trabajo de Titulación como el simulacro de un trabajo profesional. No existe la orientación individual de los trabajos y proyectos finales. El calendario, las etapas de trabajo y la documentación a entregar son definidos por cada alumno, de acuerdo con su tema y sus objetivos. El profesor Coordinador hace la mediación entre él y la Comisión de Calificación, que inicialmente orienta los trabajos en fase final de elaboración además de atribuir la nota final. Esto va cambiando a lo largo del período, pues la Comisión pasa a reunirse con el estudiante en un momento más intermedio del semestre, o sea, en un momento que permita cambios más substanciales. En este primer período, los criterios de evaluación permanecen implícitos, quizás por pertenecer al ámbito del sentido común compartido por un grupo entonces bastante reducido de profesores/profesionales y estudiantes.

Puede que en algún momento entre 1974 y 1977 se empieza a adoptar la orientación individual de los trabajos, probablemente a través de la relación inevitable surgida de la convivencia entre profesores y estudiantes. No se pueden también despreciar otros factores, como el incremento de la población universitaria en esta década, que provoca una revisión de los métodos de enseñanza. Y también el recurrente deseo de los profesores más jóvenes de participar del Trabajo de Titulación y renovar su contenido y funcionamiento. En el Plan de 1977 aparece lo que podía ser uno de estos intentos: se formaliza una Comisión de Orientadores y los profesores de la asignatura constituyen una Comisión de Evaluación independiente. El trabajo con un equipo mayor de profesores obliga a una mejor sistematización y estandarización de los procedimientos – o posiblemente estos fueran exactamente los objetivos del cambio –. Se determinan las etapas de trabajo y las respectivas entregas parciales a las que corresponde una calificación propia, se hacen explícitos los ítems a evaluar en cada una de las etapas y los trabajos deben desarrollarse según un calendario de actividades común. Estos elementos se incorporan al programa de la asignatura.

De 1978 a 1991 desaparece la participación formal de los demás profesores en el Trabajo de Titulación, pero este no es un período sin cambios. Inicialmente se crea una Comisión que concentra las dos actividades, la de Orientación y la de Evaluación. A partir de 1983 el programa pasa a ser presentado sencillamente por los “profesores” de la asignatura, subrayando que ellos son los responsables de la evaluación de los trabajos. Asimismo la constatación que en este período hay trabajos de titulación orientados por otros profesores lleva a creer que, aunque no se establezca formalmente un equipo de profesores orientadores, el sistema se ha flexibilizado. Es decir que a partir de 1983 el alumno pasa a contar

con un profesor orientador de la asignatura, que hace el seguimiento y control del trabajo, pero puede elegir también otro orientador a su gusto. Y a partir de 1984, además de las evaluaciones intermedias y otras posibilidades de orientación, el alumno pasa a contar con la presentación de la evaluación de cada etapa de trabajo en forma de entrevistas individuales con la Comisión.

Pero quizás uno de los cambios más relevantes para el Trabajo de Titulación sea la transformación de las entrevistas en presentaciones en forma de panel, en 1988. Los trabajos pasan a ser discutidos en un formato más amplio propiciando el desarrollo conceptual compartido entre los estudiantes. Este era un modo ya utilizado con éxito en esta época en las otras asignaturas de proyecto, y que finalmente se implanta en la asignatura del Trabajo de Titulación. El panel fue una de las modificaciones introducidas por los jóvenes profesores a partir de principios de los 80, algunos de los cuales hicieron prácticas docentes y/o estudios de post-grado en la Architectural Association School of Architecture de Londres entre 1978 y 1987, donde se adoptaba el mismo sistema.

De 1991 a 1996 se entra en una etapa de renovación total de la asignatura, que tarda un poco en encontrar su estabilidad. La modificación del funcionamiento interno tiene el objetivo de volver el proceso de titulación transparente y permeable. Una modificación importante es la transformación de los paneles en presentaciones públicas, abiertas a todos los interesados, lo que disminuye el riesgo de la arbitrariedad. También la presentación verbal del trabajo por el alumno, antes de que el tribunal presentara sus críticas, sugiere una mayor exigencia en su poder analítico y habilidad discursiva. El Tribunal independiente parece que fue de difícil funcionamiento, pues, en 1995 y 1996, volvió a ser constituido por los mismos profesores orientadores.

Curiosamente la claridad de los procedimientos no se aplicó a los criterios de evaluación, que se volvieron implícitos otra vez. El control de la asignatura por profesores jóvenes conllevaba la afirmación de autoridad, lo que tuvo como consecuencia, conflictos iniciales y confrontaciones – a considerar algunos relatos referidos a esta época – . En los relatos más actuales, la presentación final de los Trabajos de Titulación continúa siendo un evento crucial sujeto a eventuales polémicas, pero siempre esperado con expectativa por la Escuela.

...

De modo general se puede considerar que hay cuatro grandes etapas en la evolución de la asignatura del Trabajo de Titulación, como una experiencia particular da la Facultad de Arquitectura de la UFRGS:

1ª. En la primera década de su efectiva vigencia, **de 1966 a 1976**, se incentiva la *autodeterminación* del estudiante con motivo de la propia pedagogía moderna, que considera la libertad de creación como peculiar a la actividad artística. El ejercicio académico intenta ser próximo a la experiencia profesional, de manera que el estudiante pruebe ser capaz de actuar autónomamente. La presentación del trabajo asume la forma de enfrentamiento entre el estudiante y los profesores: el trabajo debe ser *defendido* delante de una Comisión de *Juicio*. Entre 1968 y 1971 hay incluso la posibilidad de entregar el trabajo fuera de los plazos lectivos; es decir, el Tribunal es convocado por el estudiante sólo cuando éste esté listo. Como consecuencia hay, en estos años, diversas fechas para la concesión de grado de arquitecto para una misma promoción. Pero ya en 1973 se determina una fecha única para la entrega final, probablemente a causa del aumento del número de estudiantes, que a partir de entonces obliga a un mayor control burocrático. Para efectos de este trabajo se trata esta etapa como la de **autodeterminación del estudiante**.

2ª. **Entre 1977 y 1980** se introduce la *orientación individualizada* del ejercicio académico en la asignatura del Trabajo de Titulación. Hay un intento de separar los procesos de orientación y evaluación, pero hubo varios avances y retrocesos hasta adoptar una forma aceptable para los profesores de la asignatura. Se aceptaba la necesidad de orientar los alumnos, pero no la participación de otros profesores en la orientación y en la evaluación de los trabajos. La evaluación de la propuesta y de la presentación intermedia se presentaba a través de entrevistas personales entre el estudiante y la Comisión de Evaluación.

A esta etapa se denomina de **transición hacia la orientación individualizada**.

3ª. **De 1981 a 1991**, la asignatura experimenta un proceso de consolidación y se desarrolló el sistema de orientación individual. Se admite la orientación complementaria de los estudiantes por otros profesores ya en 1981, aunque los del plantel fijo de la asignatura constituyen los orientadores “oficiales” y la Comisión de Calificación. En 1984 se incluye una tercera entrevista individual, para presentar y discutir la clasificación final. En 1988 las entrevistas intermedia y final se transforman en paneles colectivos o individuales, en que los alumnos tienen la oportunidad de presentar sus trabajos, conocer el trabajo de los compañeros y oír la crítica de cada profesor, a ejemplo de lo que ya ocurría en otras asignaturas de proyecto,

Esta etapa es la de la **orientación crítica individualizada**.

4ª. **Entre 1991 y 1996**, con la renovación del plantel de los profesores y adopción de nuevas orientaciones para la asignatura, se da un gran paso hacia la

transparencia de los procedimientos. Las presentaciones del panel intermedio y luego también del final se vuelven públicas, dentro de un nuevo objetivo: además de divulgar la producción académica de la Escuela, se amplía el ámbito de las discusiones críticas. Hay un nuevo intento de separar las comisiones de orientación y evaluación que no progresa. También se aumenta la exigencia respecto a la capacidad teórico-reflexiva de los estudiantes y la expresividad de los trabajos. La experiencia se puede considerar totalmente consolidada en 1994, cuando la dinámica, perfeccionada por el MEC, se incorpora en las nuevas Directrices Curriculares – que crea un instrumento único de evaluación final para todas las Escuelas de Arquitectura del País, el Trabajo Final de Graduación o TFG –.

A esta etapa se ha llamado de **transición hacia el TFG**.

3.2. Los Trabajos de Titulación entre 1966 e 1996

Para la elaboración del presente trabajo, se analizaron cincuenta y cuatro proyectos presentados como Trabajos de Titulación la FA-UFRGS entre 1966 y 1996, período correspondiente a la vigencia de hecho de las disposiciones legales de los Currículos Mínimos. No se investigaron los trabajos mejor calificados o distinguidos. El material reunido se refiere a una elección aleatoria destinada a reunir la producción académica mediana. Cerca de la mitad de los proyectos se obtuvieron entre 1999 y 2000, a través de un largo trabajo de contacto personal con arquitectos titulados en el período de estudio, mientras se hacían las entrevistas. Este material se completó en un trabajo de campo para recoger datos complementarios realizado entre noviembre de 2002 y febrero de 2003. Algunos pocos llegaron vía Internet, enviados por sus autores. La relación de proyectos investigados y el guión básico de los análisis pueden ser consultados en las tablas adjuntas a este volumen, a partir de la página 241.

El análisis proyectual ha utilizado cinco categorías principales: tema y contexto, elementos de proyecto, programa y perspectiva funcional, aspectos morfológicos y características e influencias formales. El resumen del análisis de cada trabajo de titulación se ha decidido mantener en portugués, dado su interés para los investigadores brasileños, y en un volumen adjunto (V. 2), dado su extensión. Aunque se utilicen a continuación reproducciones de algunas piezas con finalidad ilustrativa, en aquel volumen se presentan sistemáticamente planos destinados a dar una idea global de cada proyecto investigado.

3.2.1. Los temas de los trabajos de titulación y su contexto

En el estudio específico de los temas de los trabajos de titulación, además de los proyectos efectivamente recogidos, se inventariaron otros realizados en las mismas fechas, intentando formar una muestra representativa. O sea que a los cincuenta y cuatro temas de los proyectos investigados se sumaron otros treinta y cinco, totalizando ochenta y nueve temas incluidos en la Tabla 3.2. Las informaciones acerca de estos temas complementarios se obtuvieron en las entrevistas realizadas y también a través de una encuesta *on line* patrocinada por en el Instituto de Arquitectos de Brasil, Sección Río Grande del Sur (IAB-RS) entre 2003 y 2004¹²⁵.

Naturaleza y ámbito del tema: cuestiones de mercado profesional y del papel social del arquitecto

Dentro de la diversidad de temas propuestos por los alumnos se pueden identificar algunos grupos de acuerdo con su naturaleza y ámbito. Éstos se incluyen en la Tabla 3.2, “Temas del Trabajo de Titulación FA-UFRGS (1966-1996)”. Por un lado la elección parece estar relacionada con las reales oportunidades de trabajo; por otro, con la visión del arquitecto como profesional capaz de anticipar, plantear y resolver problemas urbanos y sociales.

Desde luego es irrelevante el número total de trabajos de *Urbanismo y/o Planeamiento Urbano y Regional* y también de *proyectos industriales*; los primeros se excluyeron a partir del Programa de la asignatura de 1973; los alumnos que optaron por los segundos, de acuerdo con los relatos, fueron sistemáticamente aconsejados por los profesores para que optasen por otros temas más sencillos. (01, 05 y 12.1 y 36)¹²⁶

Hay otro grupo pequeño de proyectos relacionados con *equipamientos de salud, hospitales generales y especializados* que se elaboraron en 1975 y 1976, probablemente bajo la influencia de las disposiciones del nuevo Ministerio de Seguridad Social creado en 1974¹²⁷. Este gestionaba la reorganización institucional promovida por los Gobiernos militares entre 1968 y 1979, cuando se consolidó, unificó y se expandió masivamente el sistema de salud y jubilación brasileño. Temas secundarios relacionados con la salud solamente aparecen en dos ocasiones más, desapareciendo de los proyectos recogidos a partir de 1985. Aunque no haya

¹²⁵ Esta encuesta permanece disponible en la dirección URL:
<http://www.iab-rs.org.br/info/especial/pesquisatfg.html>.

¹²⁶ Los números entre paréntesis indican el orden secuencial y cronológico de los trabajos tal como se presentan en el Volumen 2, adjunto a la presente tesis.

¹²⁷ En portugués *Ministério de Previdência e Assistência Social*.

referencia expresa en los Programas de la asignatura investigados, este es, quizás, otro tema que se puede haber desechado por su gran complejidad funcional. (14, 14.3, 15, 28 y 36.1)

El tema de las *guarderías infantiles y escuelas* de variados grados de especialización se concentra entre 1969 y 1979. Entre estas fechas los alumnos se preocupan en desarrollar programas funcionales originales para escuelas especializadas (para minusválidos auditivos y mentales), o para la expansión y reforma del sistema educativo promovida a partir de 1969. Después aparecen dos veces más, pero ya no centrados en los aspectos funcionales sino en motivos particulares: uno propone un sistema de construcción modular prefabricada en hormigón; el otro se concentra en elaborar un proyecto a través de recursos informáticos, aún incipientes en 1993, y adopta un programa bastante corriente. (03, 09, 09.2, 14.1, 14.2, 23, 25, 32.2, 42.1 y 52)

Los programas funcionales que aparecen en mayor número y variedad son los relacionados con *equipamientos públicos e institucionales*, edificios administrativos, técnicos y/o especializados y obras de infraestructura urbana (abastecimiento, transporte, energía y comunicación). Estos temas se concentran entre 1971 y 1990, coincidiendo con el período en que todavía se conservaba la ideología del Estado de Bienestar Social, después substituido por la del Estado Mínimo a escala mundial en la década de los 90. Se proponen, principalmente, equipamientos recreativos, culturales, educativos, teatros y museos.

Se pueden relacionar algunas de las propuestas muy directamente con las preocupaciones y discusiones en curso en la ciudad, por ejemplo, la del déficit ya histórico en *espacios para espectáculos*, muchos transformados en cines en los años 50-60. Uno de los teatros más emblemáticos de Porto Alegre, el Theatro São Pedro (de 1858) se había cerrado en 1973 y pasó por un largo período de rehabilitación hasta su reapertura en 1984. Las otras salas existentes no siempre atendían a los requisitos técnicos de los espectáculos contemporáneos o los de seguridad. El Departamento de Artes Dramáticas de la UFRGS funcionaba en un conjunto de edificios antiguos adaptados, la Orquesta Sinfónica de Porto Alegre (OSPA) también. Esta última, creada en 1951, se quedó sin sede entre 1980 y 1984 hasta que alquiló y adaptó otro teatro que estaba cerrado. La Sala de Actos de la Rectoría de la UFRGS era entonces el mayor espacio de la ciudad y tenía dos mil plazas, pero necesitaba de grandes reparaciones relegadas por la construcción de su nuevo Campus do Vale (1977). La ciudad solamente ganó un teatro nuevo y moderno en 1997, el Teatro del SESI (Servicio Social de la Industria), con casi 1800 plazas.

Las propuestas de *centros culturales o teatros*, en mayor número que los *museos*, suelen estar asociadas a programas de *escuelas de artes* afines por lo menos hasta 1985. Los proyectos que pueden ejemplificar esta etapa son los de 1983 y 1985. (32 y 35)

Los proyectos de 1971 y 1974 proponen la socialización de un tipo de equipamiento hasta entonces privilegio de las elites: una especie de club de gestión público-comunitaria y de acceso universal, con actividades deportivas, recreativas, culturales y formativas (07 y 11). Las propuestas anticipan los que más tarde se denominarían *Centros Sociales Urbanos* (CSU), instituidos por el II Plan Nacional de Desarrollo (II PND) de 1975. El II PND constituye la segunda etapa de proyecto e implantación de megaplanos de desarrollo y racionalización de los sistemas, en todos los ámbitos definidos como estratégicos por los Gobiernos militares. En general, estos Centros se asociaban a conjuntos de viviendas sociales y/o a acciones comunitarias asociativas y se destinaban a promover la inclusión social en el ámbito del vecindario.

El primer CSU se implantó en la ciudad de Natal, en el Estado del Río Grande del Norte, en 1976. En el Río Grande del Sur solamente se estructuró un programa de construcción de CSU a partir de 1980, con la colaboración del PROPUR de la FA-UFRGS. Se destaca la participación profesional de los arquitectos en la formulación e implemento de los planes de desarrollo sectorial de molde modernizador de esta época y de la Facultad como el laboratorio donde algunas de estas ideas se gestaron y se perfeccionaron.

Los *edificios administrativos, técnicos o especializados*, se concentran en el período de 1972 a 1980, y se pueden relacionar también con el II PND y con los planes que le son subsidiarios. Un tema ejemplar de este tipo de proyecto es la propuesta del Centro de Informatización de Datos del Distrito Industrial del Complejo Portuario de Río Grande/RS, de 1972 (08). El *Master Plan* de lo que sería el foco de la Región Sur de un sistema nacional de “Pasillos de Exportación” se elaboró en 1970-71 y racionalizaba las comunicaciones entre las regiones productoras y los mayores puertos brasileños. La construcción del Complejo empezó solamente en 1976, y parte del Complejo empezó a operar parcialmente a partir de mediados de los 80. El proyecto propuesto se anticipa también por otro motivo: la informatización de datos todavía era una técnica incipiente; la Compañía de Procesamiento de Datos del Estado del RGS (PROCERGS) solamente empezó a funcionar en el final de este año de 1972.

Otros proyectos intentan integrarse en el Plan Nacional de Abastecimiento, que desarrolló políticas oficiales de apoyo a la producción, almacenaje y distribución de alimentos para las poblaciones urbanas, mayoritarias a partir de la década de 60. Como el proyecto de 1975, de un *Hortomercado* o un mercado de comercialización directa de productos del área rural de la Región Metropolitana de Porto Alegre. También el de 1976, de una gran unidad frigorífica de la Compañía Estatal de Silos y Almacenes, ubicada entre las regiones productoras y la RMPA. (13 y 17)

La elección mayoritaria de temas relacionados con equipamientos sociales y con los planes de desarrollo en marcha revela la adhesión de los estudiantes al clima optimista de la época.

Solamente a partir de 1980 empiezan a aparecer los *temas residenciales*, coincidiendo con el primer cambio del plantel de profesores de la asignatura del Trabajo de Titulación. Al principio estos temas no parecían ser considerados dignos para el “Trabajo Tesis” de conclusión del curso de Arquitectura. El informe del Departamento de Proyectos de 1966 supone que el trabajo debe ser desarrollado dentro de “amplios horizontes” antes de que el estudiante se tropiece con las experiencias “frecuentemente desconcertantes y mezquinas de la vida profesional”. El Programa de 1971 es más claro todavía cuando exige expresamente que “el nivel de complejidad de la proposición deberá ser superior a los niveles previstos para el Ciclo de Formación Profesional”, anterior al Ciclo del Trabajo de Titulación.

Inicialmente los temas residenciales no estaban exentos de complejidad y se relacionaban con *urbanización y vivienda sociales en escala urbana*, pero desaparecen en 1982 (26, 30 y 31). El cierre del Banco Nacional de la Vivienda (BNH)¹²⁸ en este año pudo haber desinteresado a los futuros arquitectos en los proyectos residenciales de naturaleza masiva. A partir de entonces se desarrollan dos nuevos tipos de programas: uno de *viviendas y urbanizaciones de alto standing* y, otro, de *nuevos tipos de vivienda* para demandas específicas, como el apart-hotel. Ambos estaban en plena expansión en la ciudad de Porto Alegre por estas fechas.

El primer tipo de proyectos se relaciona con las nuevas estrategias del mercado inmobiliario que, después del cierre del BNH, mira a los estratos sociales con más solvencia. Las urbanizaciones o “*condominios horizontales*” son una tipología de vivienda típicamente postmoderna, caracterizada por la simulación de estilos de vida nostálgicos, urbanos o semirurales, recreados en ambientes privados y controlados. Por otro lado, el apart-hotel es un “*condominio vertical*” de apartamentos pequeños que incluye servicios mínimos de hotelería, como portería las 24h, de limpieza diaria de los pisos y de lavandería. Generalmente se sitúa en zonas céntricas con servicios abundantes y expresa una tendencia hacia el nomadismo y la movilidad o a la vida individual de algunos grupos urbanos. (41, 42.2, 44.1, 46, 48, 48.1, 50 y 53)

Dos estudiantes propusieron conjuntos de viviendas universitarias en el nuevo Campus de la UFRGS (1977). Los dos clasifican sus propuestas de “utópicas”, por distintas razones. La primera, de 1981, conllevaba una cierta resistencia a la política de aislamiento y alejamiento de los campus universitarios propuesta por los Gobiernos militares. La segunda, de 1987, por tanto ya nacida dentro del primer Gobierno civil que sucedió a la Dictadura, proponía el espacio ideal para

¹²⁸ El *Banco Nacional da Habitação* (BNH), creado para financiar proyectos sociales ya en 1964, año del golpe militar en Brasil.

una comunidad intelectual de molde “socialista utópico”, clasificada hoy por su autor de “totalmente ingenua”. (29 y 40.4)

Un último grupo de temas, menos numeroso en el total pero que aparece con regularidad a partir de 1976 es el relacionado con la *empresa privada*. Los temas más frecuentes son de los *grandes edificios comerciales y de servicios*, como centros comerciales y centros de convención. En segundo lugar, los *equipamientos de ocio deportivo y turístico*, como clubes náuticos, parques deportivos y complejos multifuncionales, que mezclan equipamientos administrativos y culturales públicos con otros típicos de inversores privados. Si los sumamos a las propuestas de residencias de alto *standing*, se percibe que el resultado representa la mayoría de los temas de los trabajos de titulación a partir de 1988. (02, 16, 21, 25.1, 27.1, 31.1, 32.1, 37, 39, los del ítem 40, el 47, 49, 51 y 54)

Se percibe claramente la reversión de la tendencia de temas de interés social, anclados en la promoción público estatal, hacia otros demandados por el mercado inmobiliario o promocionados por la empresa privada o que admiten “operaciones concertadas” ya a partir de mediados de la década de 80.

El emplazamiento de los Trabajos de Titulación de la FA-UFRGS

Si algunos de los temas propuestos son recurrentes, también se encuentra algunas coincidencias en la elección de los emplazamientos de los proyectos. De los ochenta y nueve trabajos listados, diez están ubicados en ciudades de fuera de la RMPA, incluso de otros Estados, la mayoría relacionada con la procedencia de sus autores. La mayor frecuencia de trabajos en otras ciudades se da entre 1971 y 1985. Quizás porqué la FA-UFRGS disminuye el número de alumnos del interior del Estado a partir de estas fechas, ya que se incrementa la creación de nuevas Facultades de Arquitectura fuera de la Capital. Pero, esta es una hipótesis que no se pudo comprobar. También había una fuerte recomendación de parte del Programa de la asignatura de que los proyectos se situaran en la RMPA. De los demás, cincuenta y tres trabajos están en Porto Alegre, ocho en otras ciudades de la RMPA y dieciocho no mencionan el emplazamiento.

La integración de áreas costeras, insulares y portuarias

Quince de los proyectos ubicados en Porto Alegre se sitúan en áreas directamente relacionadas con el Río Guaíba¹²⁹ o áreas costeras y el Puerto de la ciudad. En algunos casos la conexión de la ciudad con sus orillas forma parte de la propuesta misma. Siete de éstos se ubican en la Punta del Gasómetro o en la

¹²⁹ A partir de 1998, el Río Guaíba pasó a llamarse *Lago Guaíba*, de acuerdo con la clasificación de MENEGAT *et alii*. 1988. *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS-PMPA-INPE-FAPERGS.

propia Central Eléctrica del Gasómetro. Otros once trabajos ocupan áreas públicas sobrantes de obras de infraestructura y urbanización y de los aterramientos que acrecentaron la superficie del centro urbano; de éstos, cinco se ubican en el área denominada la *Ilhota*.

Un proyecto relacionado con el río y que también es emblemático de una fase de gestación del Trabajo de Titulación (que a partir de 1973 no aceptaría más proyectos urbanísticos), es el *Master Plan* de 1970 para la urbanización de las islas del Delta del Río Jacuí, donde se origina el Guaíba (05). Estas islas, formadas por sedimentación, consistían en terrenos planos, fácilmente inundables y estaban ocupadas por pescadores y por población de renta baja. Por esto, la construcción de un complejo de puentes en 1958 no fue suficiente para que la ciudad se expandiera en aquella dirección. En las palabras del autor de la propuesta, “sería el despertar de la parte más bella de la Capital”. La expansión prevista es casi el proyecto de una ciudad ideal autosuficiente, concebida como un área residencial y de ocio altamente cualificado, viable solamente a través de grandes inversiones que permitieron controlar las inundaciones periódicas. El proyecto mereció la atención de la prensa local, pero la discusión sobre el destino de estas áreas se dio en un momento en que los ideólogos de la conservación ambiental empezaban a atraer adeptos. Por aquellas fechas se hizo un grupo de trabajo dentro de la Secretaría de Planeamiento del Gobierno del Estado, el PLANDEL (Plano Directivo de las Islas del Jacuí). El proceso culminó con la creación, en 1976, del Parque Natural de las Islas, que eliminó cualquier incremento de la densidad poblacional en aquel lugar, preservando el ecosistema original.

El tema de la Central Eléctrica del Gasómetro aparece también muy pronto, en otro proyecto de 1970 (04). En uso de 1928 a 1974, el edificio se sitúa junto al Puerto de la ciudad en un área de aterramientos, llamada de Punta del Gasómetro. Cuando se hace la propuesta, ya estaba previsto su derrumbamiento para construir un anillo viario periférico al centro de la ciudad, que formaba parte del Primer *Master Plan* Urbano de 1959. También se estaban implementando otras formas de generación y distribución de electricidad a través de nuevas hidroeléctricas. Esta primera propuesta acepta la demolición del edificio, pero propone la conservación de su chimenea, de 117m de altura, como monumento urbano, con finalidades recreativas y turísticas. El estudiante busca principalmente probar la viabilidad técnica de su proyecto: rediseña el probable trayecto de la futura vía periférica, rescata los proyectos originales de la chimenea elaborados por empresas norteamericanas en 1936-37 y se rodea de consultores profesionales de varias especialidades. La propuesta se desarrolló casi como una misión particular y fue divulgada por los *media* locales. De algún modo contribuyó para que se iniciara un proceso de discusión acerca de la importancia del equipamiento, que culminó con su clasificación como patrimonio histórico de la ciudad en 1982.

En estas fechas la idea corriente consistía en transformar la Central Eléctrica del Gasómetro en Museo del Trabajo, pero el edificio permaneció cerrado por muchos años. Las propuestas de dos estudiantes de 1985 idean un complejo cultural a su alrededor, asimilado ya como museo temático (35 y 36.1). Uno de ellos proyecta un Teatro Escuela de Artes Dramáticas, y otro un Museo, dispuestos a ambos lados del edificio, trabajando el área adyacente para integrarla al casco urbano y acercar la población al río. Otro estudiante, en 1987, propone su transformación en un Centro Gastronómico, que abrigaría diversos restaurantes (40.6). Pero solamente en 1994 la llamada *Usina* del Gasómetro sería reinaugurada como Centro Cultural. Fue entonces promocionada por la nueva administración socialista del municipio como símbolo de la participación popular. Su perfil característico se redujo a un icono, parecido a la mano de alguien que pide la palabra en una asamblea. La apropiación partidista de lo que se había convertido en un símbolo de la ciudad a lo largo de más de dos décadas no fue exenta de crítica. Actualmente ha perdido su carácter político y se utiliza como una señal de los servicios turísticos de la ciudad.

En 1987 cinco estudiantes del autodenominado “Grupo del Puerto” proponen una serie de proyectos destinados a reconfigurar toda el área portuaria que colinde con el centro histórico de la ciudad y que incluye la Punta del Gasómetro (39, 40, 40.1, 40.2 y 40.3). Su objetivo principal era rescatar la relación entre la ciudad y el río, alterada desde 1973 por la construcción de obras de protección contra las inundaciones, cuyo origen fue la gran inundación de 1941. La ciudad se protegió con un dique de treinta kilómetros de extensión a su alrededor; junto al área portuaria central este dique consistía en un muro de hormigón de 1.659 m de extensión y tres metros de altura, cerrado por compuertas. Hacía ya quince años que la población convivía mal con el “muro da [Av.] Mauá”, u el qué hacer con él era un tema recurrente de discusiones y proposiciones, provenientes de los más diversos grupos sociales¹³⁰.

La recuperación de las áreas urbanas degradadas

El otro emplazamiento que recibe propuestas regularmente por parte de los estudiantes es el de la *Ilhota* (Islote). La localización de la escuela para minusválidos auditivos del trabajo de 1969 encuentra en uno de sus terrenos la ubicación ideal, por la facilidad de acceso de la población de los barrios y por su situación relativa a las otras escuelas especiales existentes. En 1980 fue propuesto un gran conjunto de viviendas sociales de tipologías mixtas que ocupaba toda el

¹³⁰ En 1998 hubo una serie de concursos públicos de proyectos, promocionado por el Gobierno del Estado y el IAB-RS, destinados a rehabilitar el área. Uno de los proyectos vencedores proponía la sustitución del muro por un sistema de compuertas abatibles. Los proyectos no fueron concretados por el siguiente Gobierno.

área. En 1983, un Teatro Escuela de Artes, éste ya al lado del Centro Municipal de Cultura (1978) construido en aquel lugar. (03, 26 y 32)

La *Ilhota* era un barrio popular de finales del siglo XIX, habitado por una población de origen africano en la periferia del centro de la ciudad de Porto Alegre. Se localizaba en áreas inundables y en una curva muy cerrada del Arroyo Diluvio, de donde proviene su nombre. A partir de los años 40, el arroyo se desvió y se trasladó al eje de la avenida Ipiranga, construida como un dique de protección contra sus inundaciones regulares. Las siguientes obras de urbanización, como la construcción de la Av. Cascatinha-Érico Veríssimo en los años 60-70, volvieron el área de la *Ilhota* muy visible y codiciada. A partir de 1965 el Gobierno Municipal fue trasladando los vecinos para otras zonas más lejanas y apenas una pequeña parte de ellos se acomodó en un área sobrante. Debido a la lentitud en la implantación de equipamientos y otras obras, el área fue ocupada otra vez por barracas, originando nuevos y conflictivos procesos de remoción. En 1978 se construyó ahí el Centro Municipal de Cultura y en 1988 el Gimnasio Municipal *Tesourinha*. Los otros terrenos fueron ocupados por edificios residenciales, un hospital privado y otros departamentos administrativos municipales.

Las propuestas de los alumnos adoptan dos posturas distintas: concordar con la posición oficial de recuperar estas áreas para uso público (en una época en la cual no se hablaba todavía de la *gentrification* como un fenómeno característico de las sociedades post-industriales) o reconocer su potencialidad residencial y proponer, además de la densificación del área, que las tipologías de viviendas previeran el reasentamiento de los mismos vecinos.

Otra área sobrante de obras de ampliación del sistema viario y objetivo de trabajos de titulación es la Plaza de la EPATUR, junto al centro antiguo de la ciudad. El *Largo Nossa Senhora do Carmo*, por alusión al antiguo convento de monjas carmelitas aún existente en las proximidades, surgió con ocasión de las obras de la Primera [Avenida] *Perimetral* inaugurada en 1973, y más tarde se conoció por *Largo* de la EPATUR, sigla de la Empresa Portalegrense de Turismo que se ubicó en este lugar. Consiste de una manzana cuyas construcciones fueron derrumbadas en parte (todavía quedan dos edificios de viviendas ahí) y que durante la semana se usa como aparcamiento de coches; en los sábados la ocupa una feria de productores del área rural del municipio. A pesar de su ubicación privilegiada, hasta hoy permanece vacía y la única mejora realizada fue su pavimentación asfáltica.

Los estudiantes propusieron ahí la construcción de equipamientos culturales, un Teatro Municipal en 1978 y un Complejo Cultural, con teatro, salas de exposición y talleres, en 1984 (22.1 y 34). Hay informaciones de que el terreno y las áreas adyacentes continúan siendo objeto de proyectos de titulación. La construcción de la Avenida implicó una extensa cirugía urbana en áreas antiguas y consolidadas; por falta de inversiones continuadas y los cambios de planes por

las sucesivas administraciones, las “cicatrices” de esta obra todavía permanecen sin urbanizar.

La ocupación de los terraplenes públicos

Los otros terrenos que se repiten como ubicación preferente de los trabajos de titulación se sitúan en áreas obtenidas a través de aterramientos en los años 50-60. Los proyectos de 1978 y 1993 están en áreas destinadas al Centro Administrativo, ubicado al sur del Centro histórico de la ciudad (22 y 52.1). En este espacio se construyeron diversos edificios de instituciones de ámbito federal, estatal y municipal, pero es un área todavía no totalmente consolidada.

El primer proyecto propone la construcción de una moderna Biblioteca Pública Municipal. La actual Biblioteca está instalada en un edificio especialmente construido para tal finalidad en 1922, pero que en el año de 1978 ya experimentaba una serie de problemas infraestructurales y de mantenimiento. El segundo propone la construcción de la sede del futuro Parlamento del MERCOSUR anticipando la creación de una institución deliberativa supranacional que congregaría países del llamado Cono Sur de América. El Mercosur se instituyó en 1991, a través del ingreso de Uruguay y Paraguay en el tratado de integración, cooperación y desarrollo firmado entre Brasil y Argentina en 1988. Aunque la fecha prevista para la puesta en marcha del Mercado Común era el 31 de diciembre de 1994, en el año de la propuesta la estructura institucional de los órganos administrativos de este Mercado Común, así como sus atribuciones específicas y el sistema de toma de decisiones todavía no estaba resuelta.

Otra área de aterramientos fue objeto de un programa concertado entre el Gobierno Municipal y una gran empresa constructora local en los años 70. La constructora tenía un ambicioso plan de ocupación mixta que se obligaba a crear parques públicos y otros beneficios en este emplazamiento, de unas 20 hectáreas. Las promesas no se cumplieron, la constructora entró en proceso de quiebra y, justamente en las fechas de la primera propuesta, había una gran discusión sobre el destino de los terrenos y la posibilidad de que volvieran al dominio público. En 1986, se propuso ahí la construcción un gran Teatro Municipal de 5.000 plazas. La propuesta de 1989 consiste en un *Museum* de Arte Contemporánea (38.1 y 43). Ambas, por tanto, propugnaban que el terreno fuese retomado por los poderes públicos. Lo curioso consiste en que la de 1989 se hizo cuando ya se sabía que en esta manzana específica se construiría el segundo gran *shopping center* de Porto Alegre, el Playa de Bellas Shopping, inaugurado en 1991.

Como se ha visto, de los cincuenta y cuatro trabajos de titulación ubicados en Porto Alegre, veintidós, es decir, casi la mitad, plantea soluciones a terrenos y áreas problemáticas de la ciudad, importantes desde el punto de vista urbano.

Otros quince proponen equipamientos culturales de los que la ciudad se resiente, en su mayor parte teatros, que se ubican a menudo en aquellas áreas.

Tradición o Vanguardia: dos caras de la innovación en Arquitectura

Entre los proyectos recogidos y analizados, cerca de diecisiete mencionan las preexistencias espaciales, arquitectónicas o históricas del contexto adyacente. Estas referencias pasan a ser más frecuentes a partir de finales de la década de 70. Aunque las menciones puedan solamente ilustrar la ubicación del emplazamiento, siete de los proyectos consideran o incorporan estos elementos perceptiblemente en la solución arquitectónica final. Pero también es posible que otros proyectos se refirieran a elementos del contexto en etapas intermedias de desarrollo de la propuesta y que los mismos no se incluyeran en el dibujo final.

El primer de éstos es el *Master Plan* para el municipio de Triunfo, de 1967, que prevé el restablecimiento de la estructura e imagen de la ciudad histórica (01). La expansión urbana proyectada está mediada por un parque, concebido como un marco para la manutención de la integridad del perfil del casco antiguo. Los edificios más significativos se destinarían a pequeños museos temáticos. Las dos únicas nuevas construcciones administrativas deberían, según recomendación del autor, construirse “de acuerdo con la tradición arquitectónica local”. Esta parte de la memoria de proyecto está subrayada en lápiz y hay un comentario escrito del profesor: “¿qué es esto?”. La propuesta también quiere mantener el “aspecto pintoresco” de la ciudad, citando el autor el ejemplo de la ciudad de Paratí, en el Estado de Río de Janeiro. Toda esta justificación está subrayada por el profesor y sus observaciones manuscritas sugieren que a la propuesta le faltaba originalidad.

El autor de la propuesta de 1970, de conservación de la chimenea de la Central Eléctrica del Gasómetro, relató el escepticismo de los profesores sobre el contenido propiamente arquitectónico del proyecto (proyecto tratado en la página 175). El principal argumento para la evaluación fue la viabilidad técnica del proyecto, exhaustivamente trabajada. La diferencia principal con relación al trabajo anterior es que admite el derrumbamiento del edificio principal, quizás no totalmente convencido de su valor patrimonial, y adopta una pieza sobrante como monumento de la ingeniería de principios de siglo y hito urbano en medio de las modernas avenidas que se abrirían en el futuro.

Solamente a partir de finales de la década de 70, las referencias sobre el patrimonio histórico y arquitectónico se vuelven más frecuentes. En 1978 se presentó un trabajo, el proyecto del edificio GBOEX, cuyas características se enfrentan con la tendencia general de esta época: además de proponer un edificio multifuncional, pretende que éste sea el eje de continuidad entre una

serie de espacios urbanos y edificios significativos, que marcan el trayecto que uniría dos de las más antiguas plazas del centro de la ciudad de Porto Alegre – la Plaza de la Aduana¹³¹ y de la Matriz (21) –. El otro contenido novedoso de la propuesta es la integración de partes de las fachadas de los edificios preexistentes en la nueva edificación, como fragmentos incorporados o como formas analógicas, reinterpretadas con materiales modernos. Algunos de estos edificios, construidos en la transición del siglo XIX al XX en el estilo ecléctico entonces vigente, fueron realmente declarados como patrimonio cultural en 1982. El autor mencionó que su propuesta fue autodidacta; los profesores de la asignatura se limitaron a cuestionar los aspectos pragmáticos del proyecto y al final él obtuvo una excelente calificación.

Una cuestión un poco distinta aparece en la propuesta de 1988: se conservan las fachadas tradicionales del perímetro del terreno y, aparentemente, se construye un edificio totalmente nuevo en su interior. Pero se respeta la escala de la manzana: la torre central retrocede, evitando disputar el protagonismo de las fachadas conservadas¹³². El mismo intento de no competir con ciertos elementos preexistentes se percibe en la propuesta del Centro de Artes Visuales, de 1990 (45). El proyecto atrasa el volumen vertical de las aulas, mientras la base que contiene el auditorio avanza hacia el frente del terreno, buscando armonizarse con la escala de la iglesia de en frente.

El trabajo de 1979 trata de insertar un equipamiento moderno: una estación del futuro tren metropolitano en la zona histórica de Porto Alegre, presentando varios edificios de interés simbólico y arquitectónico (24). La propuesta enfatiza la conservación del carácter del área, manteniendo las características de los edificios y apoyando principalmente las actividades sociales consolidadas. Esto no significa mimetizar la arquitectura: el nuevo edificio se integra en el ambiente por su condición funcional y disposición espacial, pero formal y técnicamente es una construcción de su tiempo. El mismo intento de mostrar la posible coexistencia entre edificios de épocas distintas ocurre en la propuesta de 1992, que integra la construcción de un nuevo edificio de oficinas (cuya planta baja es una galería comercial) con otros dos edificios de arquitectura tradicional de pequeña escala (49). En este caso, a pesar de la contigüidad entre los volúmenes nuevo y antiguo, se enfatiza su independencia formal y estructural con una construcción intermedia y ligera en cristal.

Ya un proyecto de 1980 aprovechaba integralmente las edificaciones de la antigua Estación Central de Ferrocarriles de la ciudad de Montenegro, cerrada hacía muchos años, para instalar diversos equipamientos recreativos y culturales

¹³¹ En portugués *Praça da Alfândega*.

¹³² De este trabajo solamente se ha obtenido una planta de fachada, que consta en la portada del Programa de Enseñanza de la asignatura de 1989, analizado en la página 138.

(27). La idea del Gobierno Municipal era derrumbarla y sustituirla por un parque urbano moderno. En la entrevista que se le hizo, el autor contó su epopeya particular por la conservación de los edificios y la concienciación de los vecinos. En la fecha del contacto (más de veinte años después), se estaban finalmente tramitando iniciativas formales para la protección legal del edificio. El deseo de conservación del conjunto y de integración y continuidad del espacio abierto con los espacios urbanos existentes predomina en la propuesta. El proyecto adapta la planta de los edificios a las nuevas funciones, manteniendo todas sus características exteriores y enfatizando las estructuras de las cubiertas, que deja a la vista. El espacio abierto es proyectado detalladamente, pero la única edificación nueva del conjunto es bastante descuidada en sus aspectos constructivos y formales, pareciendo un elemento extraño al conjunto.

Otro aspecto a considerar se refiere a los aspectos de innovación, sea en términos funcionales, técnicos y/o estéticos. Este elemento está presente en gran parte de los trabajos de titulación analizados.

Se establecen nuevos programas funcionales o se introducen numerosas innovaciones, principalmente en los trabajos elaborados hasta 1980. En el proyecto de 1968 se propone un nuevo equipamiento de consumo moderno, el *Shopping Center*, todavía inédito en Brasil. En este mismo año, otro estudiante presentó el proyecto de una Central Nuclear como trabajo de titulación (02 y 02.1). En los ya comentados proyectos de 1971 y 1974, se anticipan los Centros Sociales Urbanos implantados nacionalmente a partir de 1976 (tratados en la página 172). El Centro de Informatización de Datos del Superpuerto de Río Grande (tratado en la página 172) y la propuesta de implantación de una Infraestructura Informativa urbana en Porto Alegre (09.1), ambos de 1972, se incluyen en las más avanzadas técnicas y teorías de comunicación modernas. Las escuelas para minusválidos de 1969 y 1979 realizan investigaciones exhaustivas para determinar programas funcionales inéditos; lo mismo que ocurre en la propuesta del Instituto de Endocrinología y Diabetes, de 1975 (03, 25 y 14). En la propuesta de un Centro de Espectáculos de 1974, con cinco diferentes salones que se podía conjugar en uno con escenario central, el concepto de flexibilidad se adapta a un equipamiento hasta entonces de características muy fijas (12). También dentro de conceptos comerciales más dinámicos, la propuesta del Hortomercado de 1975 agrega funciones a un equipamiento tradicional para aumentar el confort y el grado de satisfacción del usuario (13). En el Edificio GBOEX, la propuesta multifuncional de 1978 (tratada en la página 179), se conjugan comercio de molde moderno con prestación de servicios, habitación y guardería infantil. El proyecto de un gran conjunto de viviendas en la *Ilhota*, de 1980, establece una tipología mixta poco habitual, innovando el contenido segregativo de las propuestas de vivienda social implantadas hasta entonces (tratado en la página 176).

Hay innovaciones técnicas en otros tantos trabajos de titulación. Ya el *Master Plan* para las islas del Delta del Jacuít, de 1970 (05, tratado en la página 175), propone la construcción racionalizada y prefabricada de las unidades residenciales con un sistema estructural mixto altamente innovador. Las técnicas proyectadas son sofisticadas y requieren condiciones productivas lejos de la realidad local. El proyecto de un Centro de Espectáculos de 1974 idea una estructura de hormigón y acero con una cubierta pretensada inspirada en las construcciones de las Olimpiadas de Munich, realizadas en aquel mismo año (12). En 1984, la propuesta de una Estación de Autocares complementar al sistema metropolitano de ferrocarriles también prevé una estructura mixta (33), que mezcla pilares metálicos prefabricados con losas moldeadas en obra y cubiertas de hormigón pretensado; a la vez que prevé otros elementos constructivos prefabricados en hormigón.

Pero las propuestas de innovación más frecuentes consisten en sistemas de construcción prefabricada en hormigón (03, 05, 09, 13, 23 y 42.1). Aunque se utilicen elementos industrializados consagrados por la tecnología constructiva corriente en muchos proyectos a partir de finales de los 70, las propuestas experimentales de sistemas completos o de elementos especiales se concentran entre 1969 y 1979. Hay siete propuestas muy detalladas en los trabajos de titulación de este período. A partir de entonces solamente hay una propuesta más, en 1988. El proyecto de piezas complementarias y elementos prefabricados de hormigón todavía aparece algunas veces hasta 1991. A principios de los 80 también encontramos algunas propuestas dedicadas a explorar las posibilidades constructivas de los bloques de hormigón, proponiendo piezas complementarias capaces de convertirlo en un sistema autosuficiente para la resolución de programas funcionales residenciales y/o de pocas plantas (28, 29 y 30).

En general, las propuestas de innovación funcional o tecnológica también produjeron objetos estéticamente innovadores, desde que sus características fueron interpretadas formalmente. Pero, aunque el resultado parezca conservador, otras propuestas también pueden calificarse de estéticamente innovadoras; la propia actitud de los estudiantes en su momento fue innovadora en el sentido de forzar la aceptación de puntos de vista diferentes a los corrientes.

Por ejemplo, la Propuesta del *Master Plan* de 1967 fue duramente rechazada por los profesores, de acuerdo con el relato del entonces estudiante y como se percibe en las observaciones escritas sobre los dibujos originales (tratado en la página 179). En estas fechas no parecía valorarse lo que constituye el llamado Patrimonio Histórico y/o Arquitectónico, más recientemente incluido en el amplio término de Patrimonio Cultural.

Otros trabajos de titulación utilizan en distinto grado formas tradicionales en construcciones contemporáneas. El proyecto del Ambulatorio Rural de Itapuã, de 1981, presenta una solución muy poco frecuente: emula formas de la

arquitectura colonial portuguesa, asociada a las edificaciones rurales del área de creación de ganado del Estado, pero con materiales y técnicas modernas, minuciosamente detalladas (28). El autor no quiso comentar sus motivaciones, quizás fuera una interpretación personal y regionalista de las tendencias historicistas de la época.

La propuesta de la Estación de Autocares de 1984 (33) adopta una estética claramente basada en el énfasis de cada elemento constructivo, justificada a través de una cita de Louis Khan:

...reflexionar sobre el gran acontecimiento de la arquitectura, cuando los muros se cerraron y las columnas aparecieron; fue un suceso tan feliz e intelectualmente tan maravilloso, que de él proviene casi todo nuestro vivir arquitectónico (...) Una columna, cuando uno se la usa, debería ser considerada un gran evento en el espacio. Muchas veces se presenta sólo como un pilar o soporte...¹³³

El valor expresivo de los elementos también está justificado por citaciones de otros autores, Paolo Portoghesi, Simone Weil, Dieter Kopp, inclusive de profesores de la asignatura del Trabajo de Titulación, Lincoln Ganzo de Castro y Edmundo Füller (las ideas de éste se comentan en la página 140).

Algunas propuestas son *nostálgicas* – es decir usan formas a veces auto-clasificadas de “historicistas” o “arquetípicas” –. Como las del “Grupo del Puerto” elaboradas en 1987, que teorizan sobre las decisiones formales tomadas, revelando el deseo de control sobre los significados culturales asociados a las formas arquitectónicas, una creencia presente en diversas propuestas de la arquitectura internacional de aquellas fechas (39, 40, 40.1, 40.2 y 40.3). Pero la aceptación de los trabajos por los profesores de la asignatura fue un largo proceso que duró casi todo el semestre.

Temas, contexto e identidad profesional: auto-imágenes de los casi arquitectos

Aunque el trabajo de titulación se elabore dentro de ciertos límites, la libertad de elección del tema se ha mantenido desde siempre. El emplazamiento y el terreno son reales, pero las propuestas se hacen dentro de una situación generalmente simulada, que puede tener más o menos correspondencia con contextos socio-profesionales concretos o con el entorno inmediato. Como se ha percibido en las entrevistas realizadas, la condición liminar del trabajo de titulación no siempre implica una elección muy reflexionada del tema. Incluso, desde el punto de vista del estudiante, muchas veces los planos se constituyen de los elementos

¹³³ Las citas de este proyecto no indican las referencias bibliográficas.

considerados mínimos para su identificación como un proyecto de arquitectura. Es decir que el trabajo expresa de modo espontáneo o inmediato la idea que el estudiante tiene de su inclusión social como un profesional especializado. Otras veces, se considera como la última oportunidad de desarrollar temas que corresponderían a las verdaderas atribuciones o capacidades potenciales de la Arquitectura, aunque la realidad profesional pueda ser, muchas veces, “mezquina”.

El resultado del análisis de estas imágenes de la realidad profesional o de la arquitectura explícitas o implícitas en los temas de los trabajos de titulación recogidos consta en la Tabla 3.3, “Temas e imagen de la Arquitectura en el Trabajo de Titulación FA-UFRGS (1966-1996)”. La tendencia a poner el énfasis en un primer grupo de valores se desplaza claramente hacia un segundo grupo a lo largo del período, mientras algunas calidades reaparecen con cierta constancia y regularidad y otras parecen pertenecer a períodos bien delimitados.

Los temas del Planeamiento Urbano y/o Regional reivindican la competencia del individuo arquitecto de *diagnosticar* situaciones urbanas y sociales complejas y de *proponer* soluciones. Esta idea ya aparece en los ejercicios académicos de 1967 y 1970, en que ambos elaboran planes de desarrollo de diferentes escalas y naturalezas. Pero no se pudo verificar su persistencia, pues la posibilidad de proponer este tipo de proyecto fue desechada por el Plan de la asignatura desde 1973. Del mismo grupo de valores y también circunscrita al período inicial está la creencia en la capacidad de estos planes y proyectos de *controlar las condiciones ambientales y el desarrollo urbano*.

Otra imagen se proyecta en algunos temas hasta mediados de los 70. Es la del arquitecto como un *agente modernizador de las costumbres*, introductor de modelos de estilos de vida que considera más desarrollados o deseables. Hasta principios de los 80, también concibe y desarrolla nuevas y racionalizadas tecnologías constructivas o *incorpora los progresos técnicos* en la configuración de estilos de vida modernos, como la informática o la energía nuclear.

En esta época, los proyectos analizados se dedican con frecuencia a elaborar programas funcionales inéditos y especiales, anticipando demandas sociales reprimidas o potenciales. Como expresa la memoria del proyecto de 1969, el arquitecto “*proyecta el mundo como éste debería ser*”. Se pueden configurar situaciones o relaciones sociales ideales o utópicas o manifestar inconformismo con la situación dada. Esta característica anticipadora y visionaria aparece algunas veces más, revelando un rasgo que queda amortiguado, pero no de todo superado. Lo mismo ocurre con la capacidad del arquitecto para crear un valor añadido a espacios y edificios, ayudando a *transformar su significado cultural*. La idea se ejemplifica con más claridad en los temas relacionados con el patrimonio arquitectónico o histórico. Como se ha visto, algunos estudiantes se refirieron a sus propuestas como misiones individuales que, en algunos casos, acabaron obteniendo éxito.

Un segundo grupo aparece a finales de los 80 y asocia la actividad profesional con la promoción del desarrollo social y cultural y la mejora de calidad de vida de la población. El arquitecto es capaz de *trascender las realidades dadas, configurando situaciones futuras ideales*. También se trabajan programas sugeridos por las nuevas necesidades sociales, generalmente relacionados con los planes de desarrollo del Gobierno en los sectores educacionales, de infraestructura urbana y equipamientos sociales y administrativos, a los cuales el campo profesional parece adherir con entusiasmo en esta época. Lo que determinó que estos temas desaparecieran a partir de entonces puede estar relacionado directamente con la reducción de las inversiones públicas en estos sectores. Otros temas reafirman con cierta constancia la competencia del arquitecto de resolver cuestiones espaciales de gran escala o programas funcionales complejos y de cualquier naturaleza.

Pero, desde principios de los 70, estos atributos y competencias comparten espacio con otro grupo de valores que empiezan a presentarse con más frecuencia e irán predominando a partir de inicios de los 90. La preocupación de establecer nuevos programas se reemplaza por temas que permiten reconocer que el arquitecto es capaz de concebir *nuevas alternativas a programas existentes* o ya muy conocidos. El estudiante parece más preocupado por insertarse correctamente en el mercado profesional y en las demandas corrientes; también se muestra más *sensible a las demandas culturales o sociales manifiestas* en lugar de proponerse anticiparlas. La actitud con el entorno se vuelve más respetuosa: los nuevos proyectos se compatibilizan claramente con las preexistencias culturales, principalmente, y se substituye el énfasis transformador por el apoyo y optimización de las tendencias de uso observadas.

La tendencia a definir *programas concretos para clientes* reales pudo ser reforzada por las recomendaciones presentes a partir de 1983 en los Planes de la asignatura. Aquellos incentivan a que los estudiantes se apoyen en las propuestas anteriores, que pasan a consistir el acervo de programas funcionales y la bibliografía del Trabajo de Titulación. El principal objetivo de la medida parece ser que las propuestas se concentren más en los *aspectos propiamente arquitectónicos* que en los de elaboración de programas, considerados como un punto de partida ya facilitado.

Una tendencia puntual, circunscrita al período entre 1980 y 1987, se relaciona con la *creencia del control de los significados* asociados a formas arquetípicas. Los proyectos elaborados en este período parecen bastante influidos por ciertas corrientes internacionales que valorizaban el carácter icónico de los elementos arquitectónicos.

3.2.2. La representación gráfica de los trabajos de titulación

Durante el período investigado, el trabajo de titulación pasa de simular una situación profesional, en la cual la autodeterminación del estudiante juega el papel principal, a un proceso controlado, en el que éste debe probar su capacidad de responder a determinados patrones profesionales. También parece que ciertos procedimientos consagrados en el taller se van incorporando expresamente a los Planes de la asignatura a lo largo del período investigado. Así, la documentación presentada normalmente por los estudiantes es crecientemente exigida y la entrega sistematizada. Como se ha visto, en la década de 70 la enseñanza universitaria se masifica, lo que obliga a introducir el asesoramiento individual y la sistematización de los procedimientos, así como los criterios de evaluación de la asignatura volverse más explícitos.

El dibujo de los trabajos aparece como una mezcla entre las exigencias de la asignatura – o la visión académica del campo profesional –, la visión del estudiante sobre la disciplina de la Arquitectura y sus expectativas profesionales. Para Cortés & Moneo (1976)¹³⁴, el dibujo es la primera construcción de realidad, propia y concreta. Aunque de forma reducida, la representación de Arquitectura contiene la realidad futura. Es una forma de discurso arquitectónico que materializa no solamente las intenciones de sus autores sino su particular idea de Arquitectura. Los aspectos materiales y expresivos de los trabajos de titulación investigados se han analizado según las categorías sugeridas por estos autores, a saber: los dibujos suelen ser concretos, objetivos, esquemáticos o expresivos.

El dibujo concreto quiere dar comienzo a la obra; es técnico, instrumental y útil, sin preocupaciones artísticas, que quedan para las perspectivas. Alude a la construcción y a los problemas tecnológicos. Tiene valor documental: presenta mucha información técnica – cotas, ejes, equipamientos, muebles –, denomina los espacios y piezas, muestra el sentido de las escaleras y abertura de las puertas. Presenta detalles constructivos en las mismas plantas y en otras complementarias. Las perspectivas suelen ser axonometrías. Cuanto más equipamientos y mobiliario presenta tanto menos se entiende la arquitectura como autónoma.

El dibujo objetivo es técnico y describe la arquitectura con autonomía. Representa solamente los equipamientos fijos, quiere ser fiel a la hora de representar la carpintería, muestra el sentido de las escaleras y de abertura de las puertas y los diferentes suelos. Las secciones muestran las zapatas, los cimientos, los zócalos y la solera y cada elemento constructivo por separado. Pueden

¹³⁴ CORTÉS, Joseph Antonio; MONEO, Rafael. 1976. *Comentarios sobre dibujos de 20 arquitectos actuales*. Barcelona, Proyectos I – ETSAB-UPC. [monografía 5.1(1.16)]

superponer realidad y abstracción para unificar el dibujo, mezclando detalles realistas con otros abstractos o convenciones.

El dibujo esquemático entiende la Arquitectura como diagrama de actividades, de movimientos o direcciones. Es didáctico y da mucha información. El edificio interesa como actividad y uso, su materialización queda en segundo plano, no hay cimentación. Puede usar la abstracción convencional o simplificar la representación realista. Usa diferentes gruesos, líneas, punteados, tramas. Puede representar equipamientos y muebles con más énfasis o puede representar estos elementos de forma lúdica o juguetona; se destaca entonces la falta de autonomía de la Arquitectura como disciplina o incluso el escepticismo acerca de la viabilidad de la propuesta.

El dibujo expresivo describe la Arquitectura, las actividades y la escala a través de formas humanas en movimiento e iconografía, pero no la técnica. Muestra la relación de la edificación con el entorno y la naturaleza. Puede ser un instrumento para trabajar y/o fijar la idea previamente al dibujo técnico. Puede utilizar recursos clásicos de dibujo pos-renacentista y de pintura. Emplea el punto de vista perceptivo: perspectivas cónicas, secciones tridimensionales, cambios de gruesos, líneas verticales con diferentes espaciados para expresar superficies curvas, sombras, texturas.

Privilegiar una u otra forma de expresión no siempre determina un estilo exclusivo para todo el proyecto. Suele utilizarse diferentes categorías de dibujos para las diferentes plantas de los planos. Por ejemplo, las plantas bajas pueden ser esquemáticas, las secciones objetivas, las perspectivas expresivas y los detalles concretos. La elección de uno u otro puede estar relacionada también con la finalidad: si son planos de presentación, para ser aprobados o de obra.

Con relación a los acabados, el dibujo puede tener valor apenas instrumental, enfatizando su condición técnica o de transitoriedad, como es el caso de empleo de líneas que se sobrepasan en las intersecciones. El dibujo puede acentuar el aspecto artesanal o artístico, siendo delineado a mano alzada y/o presentando textos manuscritos. Puede emplearse la lectura axial de los alzados de las proyecciones o aun perspectivas caballerías *naïf*. En este caso, su objetivo puede ser la comunicación con un público no especializado. Se pueden utilizar rotulados y textos con fuentes antiguas, técnicas manuales, enfatizando la corporeidad, las geometrías sencillas y las jerarquías. Entonces la arquitectura parece invocar, entonces, su condición de oficio histórico. Si al contrario la arquitectura se presenta como composición abstracta alejada de las formas culturales y negando inmediatez al dibujo, los valores son los de las vanguardias y de la innovación. En ambos casos, si el dibujo presenta valor y finalidad por sí mismo puede revelar cierto academicismo o aun escepticismo con relación a la disciplina. También puede ser consecuencia del realismo de la Arquitectura representada.

En el análisis de la capacidad descriptiva y del valor figurativo del dibujo se puede esbozar una escala que vaya del realismo a la representación abstracta, geométrica y convencional, pasando por la imagen del objeto arquitectónico tal como sería percibida. En el análisis de la representación de la continuidad y de la discontinuidad de la Arquitectura, desde una escala en que todos los elementos representados tienen la misma importancia hasta su progresiva autonomía formal y materialidad constructiva. En este caso se pasa de una idea de indisolubilidad entre Arquitectura y construcción, en que el espacio es preeminente, a una idea en que la Arquitectura es producto de las relaciones entre diferentes elementos, materiales y espacios, estructurados en un orden formal evidente.

Los autores citados (Cortés & Moneo, 1976) confirman que muchas veces se mezclan elementos de distintas concepciones en los trabajos estudiantiles. Tal ambigüedad se da porque los alumnos intentan emular la expresión arquitectónica corriente o trivial a través de la cual piensan acercarse más a la condición de profesionales, sin tener claro su concepto de Arquitectura o la finalidad del dibujo.

Para efectos de establecer comparaciones entre los trabajos de titulación investigados, se hizo un resumen gráfico que puede ser consultado a continuación, en la Tabla 3.4, “Elementos y dibujo del Trabajo de Titulación FA-UFRGS (1966-1996)”.

La perspectiva en el Trabajo de Titulación: de ilustración a instrumento

Las perspectivas que acompañan los trabajos analizados pueden relacionarse tanto con el entendimiento de lo que sería la documentación usual del oficio, como con las exigencias de presentación de elementos mínimos por parte de los planes de la asignatura. En sus períodos iniciales, el Trabajo de Titulación da total libertad al estudiante para definir los planos que constituyen el proyecto, de acuerdo con la orientación del coordinador de la asignatura. No se fija la información mínima que debe constar en la documentación final entregada para evaluación, suponiendo que ésta será la necesaria y/o la usual.

Algunos de los trabajos analizados, producidos hasta 1977, no presentan perspectivas, que parecen considerarse opcionales y apenas ilustrativas. Éstas se incluyen como portada o al final de los planos; es decir, como presentación preliminar del objeto arquitectónico o como síntesis de las representaciones ortogonales anteriores. Algunas pueden ser bastante artísticas y aunque suelen ser desarrolladas por los mismos estudiantes, se sabe que ya había entonces delineantes especializados en hacer perspectivas de presentación por encargo. A partir del Plan de la asignatura de 1977, en que se sistematizaron los procedimientos, la presentación de perspectiva o maqueta pasa a ser obligatoria en la entrega final.

En 1988, en el mismo Plan que instituye la evaluación intermedia a través de panel, la lista de elementos que deben constar en los planos finales define las perspectivas o maquetas como elementos apenas complementarios de los planos.

En el segundo semestre de 1991, cuando se renueva la casi totalidad del plantel de profesores de la asignatura y de su Plan de Enseñanza, la entrega de perspectivas pasa a ser incluida en la “documentación usual del oficio” de la entrega final, especificándose axonometrías, perspectivas externas e internas. La entrega de maqueta es opcional.

En 1993 ya se define una entrega intermedia que también debe incluir axonometrías, con el propósito evidente de promover su valor analítico e instrumental para el desarrollo de los proyectos. La maqueta era opcional en la entrega final. Pero el Plan de 1996 consagra definitivamente el uso instrumental de la maqueta, también presentada obligatoriamente en la etapa intermedia. En la entrega final solamente se volvía a exigir presentación de perspectivas.

La adopción de axonometrías y perspectivas isométricas surge espontáneamente en algunos trabajos a partir de mediados de los 70. Una hipótesis es que se empiezan a presentar a causa de la falta de tiempo o habilidades suficientes de parte de los alumnos para desarrollar perspectivas cónicas, pues las primeras propuestas que utilizan este tipo de representación son de complejos conjuntos funcionales. Lo que refuerza esta hipótesis es el hecho de que, aunque su presentación sea obligatoria solamente en 1992, está presente en casi todos los demás trabajos recogidos. No se puede despreciar el deseo de imitar a un tipo de representación que pasa a ser corriente en las publicaciones internacionales de arquitectura de los años 70-80. Pero, desde principios de los 80, también son un claro reflejo de los nuevos métodos de enseñanza que se promovían en las asignaturas de proyecto anteriores al Trabajo de Titulación, impartidas por los profesores más jóvenes.

Las perspectivas presentadas en los planos finales describen fundamentalmente la propia arquitectura y en segundo lugar, la escala del edificio, a través de la representación de elementos como figuras humanas y vehículos. La actividad no siempre está representada y el entorno inmediato pasa a figurar con más frecuencia en las perspectivas de mediados de los 80 en adelante.

Los planos del trabajo de titulación: esquemáticos y descriptivos

Los dibujos que constituyen los planos y principalmente las plantas bajas pueden calificarse de esquemáticos, dentro de la definición utilizada, privilegiando los aspectos funcionales de los proyectos. La actividad puede estar representada también en las secciones, humanizando y dando la escala a un dibujo que suele ser eminentemente técnico. Pero de modo creciente a lo largo del período los dibujos describen más la arquitectura que enfatizan la continuidad espacial, utilizando convenciones o representaciones simplificadas para identificar cada

elemento de la construcción. Los dibujos también enfatizan la arquitectura a través de recursos expresivos como sombras, que a veces no corresponden a la orientación verdadera, tramas que enfatizan planos y diferentes gruesos que sugieren proximidad. El entorno inmediato está presente con más frecuencia en los planos presentados después de 1980, lo que también colabora en dar una imagen de arquitectura anclada en el contexto y preocupada con la escala del proyecto.

La asignatura pasa a admitir la entrega de anteproyectos a partir de 1977, que es lo que de hecho se hace más frecuentemente. Pocas propuestas están desarrolladas de forma concreta, elaboradas para proceder a la inmediata ejecución de la obra. Los proyectos extremadamente concretos pueden relacionarse, en algunos casos, con dibujos muy poco hábiles o inexpresivos o con opciones funcionales o estéticas poco defendibles. Entonces la viabilidad técnica parece ser utilizada como principal argumento de evaluación. En otros casos el interés en clarificar y detallar los aspectos constructivos se relaciona con el empleo de sistemas prefabricados en la propuesta. En trabajos más recientes, puede corresponder al deseo de simular o elaborar un proyecto de acuerdo con las disposiciones legales, o con temáticas más claramente relacionadas con las demandas corrientes del mercado inmobiliario.

Las exigencias manifiestas en los Planes de la asignatura incluyen la entrega de plantas bajas amuebladas, lo que se hace incluso en las plantas esquemáticas de pequeña escala, y da gran delicadeza a muchos de los dibujos. Pocos proyectos se presentan como dibujos objetivos, centrados solamente en los aspectos constructivos. En dos casos tal efecto parece ocurrir más por estar incompletos. En el tercer caso, un proyecto ya destinado a un cliente concreto que lo construyó de verdad, por basarse en los parámetros de presentación de proyectos al Gobierno Municipal.

La falta de cualquier tipo de detalle en cerca de un 30% de los proyectos analizados evidencia una regla implícita o una condición negociable: aunque la evaluación final tomaba en cuenta los aspectos técnico-constructivos desde siempre, los trabajos de gran escala o los programas funcionales complejos no suelen presentar detalles. En el período inicial, hasta principios de los 70, sólo se presentaban los detalles constructivos que fueran excepcionales; los aspectos constructivos se daban por sabidos o tenían una importancia secundaria. Pero casi 50% de los trabajos presentan detalles especiales, más frecuentes en los proyectos de antes de 1985-86 y relacionados, en algunos casos, con los sistemas de construcción prefabricada concebidos. Por estas fechas, se suelen entregar axonometrías de detalles constructivos, que muestran partes de secciones ampliadas o el esquema de montaje de algunos elementos. Los detalles excepcionales se podían conjugar con detalles constructivos corrientes o con los mínimos solicitados por el Plan de la asignatura. Éstos últimos aparecen en el 20% de los trabajos restantes.

Aunque sea una idea corriente, en los trabajos recogidos no hay ningún indicio de que los estudiantes de los períodos iniciales dibujen o se expresen gráficamente mejor que los otros. Al contrario, antes de 1980 los planos presentaban datos y calidades muy irregulares. A partir de ahí los dibujos no sólo tienen cualidades que los distinguen sino que ganan densidad de información. En los años iniciales, la descripción y otras informaciones estaban reservadas a la memoria de proyecto, que solía incluirse en los planos finales y no siempre se reflejaba en el dibujo.

La densidad del dibujo, es decir la cantidad de información aportada por las plantas del trabajo de titulación disminuye temporalmente en 1991. Año tras el cual se observa una serie de proyectos bastante incompletos. Quizás sea este el resultado del impacto inmediato de la renovación de la asignatura, que aumentó bastante las exigencias con relación al volumen de trabajo. Una cuestión que no se puede despreciar es que, en estas fechas empieza también la renovación de las tecnologías de dibujo de arquitectura. Casi todos los trabajos desarrollados a partir de 1992 presentan partes de los planos elaboradas por ordenador. Pero hay indicios de que la adaptación, tanto de los alumnos a las nuevas reglas de la asignatura como de los procedimientos del taller al proceso concomitante de las nuevas tecnologías, no fue tranquila. Cómo fue conducida la cuestión de integración de unos y otros a partir de entonces huye de los objetivos de esta investigación, pero tiene interés para futuros estudios.

La presentación del dibujo o su acabado es más frecuentemente esquemática, de acuerdo con la definición de Cortés & Moneo (1973) y se destina a un público especializado. Aunque puedan presentarse con pulcritud, predominan los dibujos técnicos sin ambición expresiva durante toda la década de los 70 hasta casi mediados de los 80. Quizás venga de ahí la percepción de que los estudiantes “de antes” dibujaban mejor. En este período también se empiezan a utilizar elementos ilustrativos estándares y tramas preimpresas en plantillas adhesivas o de transferencia. Antes y después de este período hay una cierta preferencia por dibujos de apariencia instrumental, inacabada y ligera, en los que las líneas finas sirven de guías para una representación compuesta por diferentes groesos. La impresión es que a partir de mediados de los 80 se retoma la tradición de dibujos expresivos de antes de los 70. Algunos trabajos se presentan totalmente delineados a mano alzada, pero no es la regla; lo más común es que así se presenten algunas de las perspectivas cónicas. También se incluyen detalles dibujados libremente como de la vegetación, de figuras humanas o texturas, con finalidades expresivas o para destacar la calidad artesanal del trabajo.

El trabajo de 1971, como ejemplo, trata el emplazamiento como una composición abstracta, donde los espacios externos se representan de forma estilizada, incluso en las plantas bajas de la edificación o en los alzados. Pero la presencia de otros trabajos cuyos planos tienen un valor autónomo como dibujo aparece con cierta regularidad solamente a partir de finales de los 70 y perdura

durante toda la década de los 80. Los aspectos expresivos de la arquitectura predominan en algunos de los dibujos, relacionándose con la utilización de técnicas que evocan antigüedad y/o la presentación de elementos nostálgicos y lúdicos. Otros disponen los dibujos en las plantas de forma libre y ordenados según normas propias de la composición gráfica. Y algunos pocos usan técnicas de representación *naïf*, con proyecciones abatidas y/o representación realista de acabados. Una interpretación posible de la autonomía del dibujo en Arquitectura es, como se ha visto, el escepticismo acerca de su viabilidad, principalmente cuando se asocia a declaraciones sobre su carácter utópico. La otra es el deseo de comunicación con un público no especializado, sensible a descripciones más preocupadas por los aspectos perceptivos. Una tercera posibilidad, que acompaña algunas de las propuestas ancladas en las corrientes historicistas postmodernas es que se subraya la búsqueda de referencias en la tradición arquitectónica a través de la imitación de técnicas antiguas de dibujo.

Los trabajos que utilizan técnicas de representación figurativas o realistas en la elaboración de los planos son menos numerosos. Cuando ocurren suelen restringirse a determinados elementos (secciones ampliadas, detalles, inserción de alzados en fotos del entorno) ya que el resultado suele ser demasiado denso de información y puede perjudicar la percepción del proyecto. También están restringidos a la década de los 80 y principios de los 90.

Los dibujos que no mantienen una clara identidad sobre su objetivo o sobre qué arquitectura quieren expresar se ha clasificado como ambiguos, y aparecen con más frecuencia a partir de principios de los 80. En el total corresponden a una nada despreciable quinta parte de los trabajos analizados. No se desecha la posibilidad de que estén relacionados con la masificación de la enseñanza. Pero, aunque se hayan perfeccionado los procedimientos y aumentado el grado de exigencia del Trabajo de Titulación, principalmente revelan la debilidad de los procesos didácticos a lo largo de la formación.

El dibujo y una cierta idea de Arquitectura

La Arquitectura de los trabajos analizados se describe frecuentemente de un modo esquemático, utilizando formas abstractas y convenciones, tramas, ejes, iconos, titulares, etc., que enfatizan su pertenencia a un sistema de referencia general y/o a una totalidad y, al mismo tiempo, se refieren a cada elemento constructivo. En estos trabajos hay una visión sistemática de Arquitectura, donde los aspectos espaciales no predominan sobre su materialidad y estructura, y los mecanismos de composición y relación con el entorno aparecen explícitamente. Esta visión es más débil en los proyectos de la década de los 70 y también en los elaborados a partir de principios de los 90.

A mediados de los 70 empieza a surgir la tendencia a hacer una descripción más perceptiva, menos preocupada en comunicar los aspectos técnicos, pero sí la

imagen del objeto arquitectónico. En estos casos, las sombras, las texturas, la utilización de recursos de dibujo más expresivos buscan una comunicación inmediata, dejando los aspectos constructivos para los detalles. Pero también hay otros proyectos aislados que optan por una descripción realista/figurativa, que busca la fidelidad en la representación respecto a los aspectos técnico-constructivos e diferentes materiales empleados.

Los trabajos que presentan una Arquitectura más centrada en los aspectos de continuidad espacial se concentran en la década de los 70 y de los 90. En éstos, la estructura, aunque pueda estar indicada, no se destaca con relación a los diferentes tipos de muros. En dos de estos casos la diferenciación es imposible dada la escala del proyecto. En los demás el protagonismo parece conferirse al espacio y a la fluidez entre las relaciones funcionales. Éste puede ser un efecto secundario de la nueva orientación de la asignatura a partir de 1991, cuando se pasa a exigir la presentación de secciones ampliadas de la piel de los edificios proyectados, lo que incentiva la representación simplificada de los elementos arquitectónicos en los planos. Cómo se ha desarrollado el dibujo del proyecto a partir de entonces y la repercusión de las nuevas tecnologías de representación en el trabajo del taller presenta interés para futuras investigaciones.

3.2.3. Los programas arquitectónicos

Las categorías de análisis de este ítem se basan en algunas indicaciones de Mahfuz (1986)¹³⁵, que discute la importancia de los conceptos de polifuncionalidad, autonomía y contextualismo para la renovación de los métodos de enseñanza de la Arquitectura en la segunda mitad del siglo XX. Los resultados constan en la Tabla 3.5, “Programa y perspectiva funcional, Trabajo de Titulación FA-UFRGS (1966-1996)”.

Perspectivas funcionales

Como se ha visto, algunos elementos de la teoría funcionalista persisten en la FA-UFRGS y se substituyen progresivamente por otras discusiones teóricas a lo largo del período investigado. Una característica constante en los trabajos investigados es la aceptación de la correspondencia inmediata de un objeto con la función a él asignada. El objeto arquitectónico tiene entonces “una función

¹³⁵ "Os conceitos de Polifuncionalidade, Autonomia e Contextualismo e suas Conseqüências para o Ensino do Projeto Arquitetônico" in COMAS *et alii* (1986, *op. cit.*).

única y precisamente definida” que determina su configuración final. En el ejercicio de 1976, un hospital general, las plantas bajas amuebladas y equipadas incluso se denominan “diagrama de flujos” (xx). Pero el ejemplo de lo que sería una transposición casi literal del diagrama funcional para el proyecto lo ofrece el trabajo de 1969, una escuela para minusválidos auditivos (xx). En este trabajo también se ejemplifican otros aspectos del funcionalismo, como la indiferencia por el emplazamiento, que sólo aparece como ubicación en la ciudad. El gusto por la originalidad, o la idea del proceso creativo como innovación constante, aparece en la concepción de un programa funcional inédito y también de todo un sistema constructivo prefabricado de hormigón. La memoria del proyecto declara que el arquitecto proyecta el mundo “como el mundo debería ser”, a la vez que justifica que el programa se desarrolle “de dentro hacia fuera” y que la configuración formal caracterice el “destino y expresión funcional” del edificio.

Progresivamente surgen espacios que flexibilizan los programas propuestos, pero, ya a partir de mediados de los 70, empiezan a desarrollarse programas más abiertos. Inicialmente se enfatizan los espacios integradores o de “encuentro”, también referidos por los arquitectos entrevistados, que parecen ser una reacción al clima político de la época, como se ha visto en el Capítulo 2. Es decir, a los determinantes de la configuración final se añaden espacios de interacción social que atenúan la estricta funcionalidad. El proyecto de una escuela, de 1972, dinamiza el programa añadiendo espacios de convivencia y recreo justamente en los puntos de cruce y confluencia de las circulaciones (xx). Uno de los trabajos de 1977 propone un conjunto administrativo y cultural para una pequeña ciudad de la RMPA (xx). La composición está simbólicamente organizada alrededor de un espacio central destinada a manifestaciones y presentaciones públicas, que estuvieron prohibidas en diversos períodos de la Dictadura Militar (1964-1984).

El Plan de la asignatura de 1977 define claramente uno de los ítems de evaluación: que “la solución formal” sea “coherente con la naturaleza de la edificación del espacio propuesto”. Pero, a partir de finales de los 70, los espacios propuestos ya no parecen tan estrictamente definidos para realización de una finalidad específica, sino concebidos más como escenarios de la acción humana. Un ejemplo puede ser el del teatro y escuela de artes afines propuesto en 1983, que reproduce una calle interior que conecta los bloques funcionales, creando un trayecto que al mismo tiempo puede acoger acciones paralelas (xx). El teatro escuela de 1985 tiene, en el foco de la composición, un gran hall cubierto por una monumental cúpula que es, al mismo tiempo, recepción, ubicación, camino, cruce y encuentro (xx). En los proyectos de 1987 de complejos de edificios multifuncionales ubicados junto al puerto de la ciudad, el recorrido mantiene la escala urbana, es dinámico y complejo, lleno de puntos y espacios de interés. Pero, principalmente, no se concibe sin la presencia humana (xx).

Esta tendencia se confirma por la progresiva substitución de programas unifuncionales, como temas de trabajos de graduación, por programas con funciones complementares añadidas. También de forma creciente se proponen temas de conjuntos funcionales, frecuentemente resueltos como bloques individualizados y conectados entre sí a través de una pauta común. Los edificios y programas multifuncionales son más raros, quizá por presentar mayor grado de complejidad estructural y/o pertenecer al ámbito del proyecto urbano y territorial. Los proyectos de 1978 y 1987, el edificio GBOEX (21, xx) y los del Grupo del Puerto (39, 40 y siguientes) son excepciones, que en su tiempo representaron la disconformidad de los estudiantes con los métodos y el programa de la asignatura.

De la originalidad a la competencia

El gusto por programas de gran complejidad se concentra en los trabajos elaborados de mediados de los 70 a principios de los 90, cuando se pasa a preferir programas de mediana complejidad. Tal vez por la orientación de la nueva fase de la asignatura, que pasa a valorar aspectos del conocimiento arquitectónico y de la capacidad de análisis, interpretación y síntesis del estudiante en lugar de incentivar la originalidad del proyecto. Pero ya en el Plan de la asignatura de 1983, cuando por cuestiones pedagógicas se reduce el total de horas de taller, se dejan de incentivar investigaciones exhaustivas dedicadas a elaborar programas y se propone que los temas se vinculen a “problemas reales”. Parece que el entendimiento de lo que sería el “verdadero” papel del arquitecto, “crear y proponer”, se desplaza hacia atender sencillamente las demandas a programas previamente fijados. La preferencia por programas de mediana complejidad conlleva la adopción de programas corrientes, pero no del todo exentos de originalidad; lo más común es que a éstos se añadan algunas innovaciones destinadas a valorar la actitud activa y reflexiva del arquitecto.

Tampoco se renuncia del todo al carácter utópico o irrealizable de algunas de las propuestas, que aparece regularmente hasta mediados de los 80. La adopción de programas de mediana complejidad no conlleva el rechazo de proyectos de gran escala, lo que de modo general se incrementa a lo largo del tiempo; éstos asumen la forma más común de conjuntos funcionales, en que se puede detallar apenas un módulo o los tipos constructivos. Pero, lo que sí persiste es la idea de que el trabajo de titulación tiene un carácter singular, sea por su tema, complejidad o escala. En la Tabla 3.3, se puede visualizar que la búsqueda de la singularidad en los trabajos analizados se desplaza, a lo largo del tiempo, de la originalidad del tema a la complejidad del programa y de éste a las grandes superficies de proyecto. Tal hipótesis se confirma en las declaraciones de algunos arquitectos entrevistados que optaron por temas muy corrientes o relacionados con el mercado inmobiliario. Dos declararon que sus trabajos no fueron “dignos” de ser el corolario del curso. Otro lamentó haber desperdiciado lo que consideraba

la última oportunidad de “darse alas a la imaginación”. El estudiante titulado en 1996 declaró que añadió funciones complementarias al tema principal para que tuviera una escala que consideraba más adecuada para el trabajo final.

El ámbito del proyecto

Los programas de ámbito urbano y regional fueron desechados por la asignatura desde principios de los 70, aparentemente porque la evaluación privilegiaba los aspectos constructivos y concretos de la edificación. Se puede considerar también la hipótesis de que trabajos de esta escala sólo se podían desarrollar más adecuadamente en equipo, lo que no estaba permitido. Pero el contexto inmediato puede considerarse de diferentes formas en los distintos proyectos.

Los trabajos elaborados hasta principios de los 80 modifican el ambiente inmediato con más frecuencia. Lo típico es que el emplazamiento esté en áreas de expansión y sea necesario prever la apertura de nuevas vías para acceder a la parcela en cuestión. También aparecen referencias al entorno inmediato que muestran los condicionantes del lugar considerados en las propuestas; y se menciona la situación de la parcela o las condiciones topográficas locales que posibilitan determinadas correspondencias con los programas funcionales, como la previsión de accesos en plantas de diferentes niveles.

A partir de finales de los 70, los trabajos empiezan a complementarse con información que expresa el deseo de integrarse en el contexto existente. Y este deseo de integración se relaciona a menudo con la conservación de los edificios, de los espacios y/o de la ambiente urbano existente. Uno de los primeros es, otra vez, el del Edificio GBOEX, de 1978, que se propone formar parte de un trayecto urbano que pasa por su interior (21). Dos proyectos de 1985, un teatro escuela y un museo (35 y 36.1), se proponen integrarse en un complejo cultural cuyo punto de referencia es la Central Eléctrica del Gasómetro, entonces recientemente elevada a la condición de patrimonio cultural. El trabajo de 1992 se presenta como una metáfora de la coexistencia posible entre arquitecturas de distintas épocas, que funcionalmente forman parte del mismo edificio (49). Algunas otras propuestas consideran el impacto de la instalación del equipamiento en el entorno; como la de la estación del tren metropolitano, de 1979, que reorganiza todo el sistema viario a su alrededor, pues se instala en el centro comercial e histórico de la ciudad donde confluye una compleja red de transportes urbanos (24).

Los espacios externos a la edificación pasan a ser considerados objeto de proyecto también a partir de finales de los 70. El proyecto de rehabilitación de una antigua estación de ferrocarriles como centro recreativo y cultural de 1980 transfiere la preocupación proyectual a los ambientes exteriores y los aspectos paisajísticos, que están perfectamente detallados (27). El Plan de la asignatura de 1977 ya valoraba la evaluación del tratamiento de los espacios externos, las

relaciones de proximidad, funcional y visual de los volúmenes del proyecto, además de cuestiones relativas al acceso y la circulación. Pero solo en 1983 se refiere, específicamente, a los aspectos paisajísticos que deberían de integrar el ejercicio académico del Trabajo de Titulación. Se confirma una vez más que los Planes incluyen como exigencia general elementos ya desarrollados en taller. En este caso puede indicar la admisión de nuevos ámbitos proyectuales anteriormente considerados secundarios. En otros, como se ha visto, quizás la necesidad de replantear ciertos elementos que se podían volver más débiles con el paso del tiempo y con la masificación de la enseñanza.

Reglas y excepciones

Hay algunos indicios de que la relación de los futuros arquitectos con las normas es ambigua y a veces contradictoria, sean éstas normas urbanísticas o normas institucionales. El trabajo de 1967 (01) es un extenso “plano de planes”, destinados a regular espacial, social y económicamente todo un municipio, valorando el papel del arquitecto como legitimador de las normas urbanísticas. Pero se hizo contra la voluntad de los profesores que, según declaraciones del autor, no querían aceptar un trabajo de Planeamiento. El de 1968 (02) considera que el arquitecto es el profesional más indicado para juzgar lo que sería una situación urbana y social más satisfactoria y así pudo ignorar – contradictoriamente – los dispositivos de las normativas legales existentes para extraer el máximo rendimiento de la parcela.

La demostración de estar de acuerdo con las normas urbanísticas aparece sólo en algunas propuestas, como las de 1982 y 1988 (31 y 41). Mientras la forma escalonada del edificio GBOEX, de 1978, parece sugerida por los límites legales de altura que inciden en cada uno de los frentes de la parcela (21). Algunos programas están bastantes condicionados por la obediencia a los requisitos funcionales y normas específicas, como las escuelas (1972, trabajo 09), los hospitales (1975, 1976, 1981, correspondientes a los trabajos 14, 15 y 28), el presidio (1986, trabajo 38) y el supermercado (1991, trabajo 47). Las propuestas de 1982 y 1990, al contrario, demuestran que la calidad de vida queda comprometida si se agota el límite de las normas vigentes y en consecuencia proponen parámetros inferiores (31 y 46).

Pero los conflictos más relatados, de acuerdo con el Capítulo 3, se relacionan con discordancias metodológicas entre estudiantes y profesores, y reproducen regularmente cierta disputa interna por el “poder”. Un proyecto de 1971 (Centro Cultural de la ciudad de Pelotas/RS, 07) arrasa el centro histórico de la ciudad para proponer un nuevo centro administrativo y cultural, con la expresa finalidad de desafiar y provocar reacciones de los profesores, que consideraban el programa original propuesto por el alumno “muy sencillo”. El de 1978 (Edificio GBOEX, 21) no duda en exponer su condición autodidacta, proponiendo un programa y una configuración formal que sorprendió de tal forma a los

profesores que, de acuerdo con las declaraciones del autor, como “no sabían muy bien de qué yo hablaba, casi no opinaban (...)”. Uno de los estudiantes titulados en 1984 (Terminal de Autocares de Novo Hamburgo/RS, 33) utiliza frases de los propios profesores posiblemente para neutralizar sus reacciones ante la propuesta, que se había inspirado en las “formas de la tradición”. Lo que hace suponer esta hipótesis es que uno de estos profesores escribe la presentación del Plan de 1991 (página 140), en la que afirma que el miedo lleva a la imitación, y que para “despertar el proceso creativo (...) es necesario tener la mente libre, tener una mente que no esté endeudada con el peso de la tradición” [subrayado en el original].

Y aunque los Planes reiteren constantemente la exigencia de que los trabajos se hagan individualmente, los estudiantes desafían también esta disposición. Dos alumnos de 1985 trabajan conjuntamente la situación de un complejo cultural alrededor de la Central Eléctrica del Gasómetro, del cual cada uno se hace cargo de uno de los programas, presentando una axonometría común (35 y 36.1). El “Grupo del Puerto” se componía de cinco estudiantes que definieron los objetivos de proyecto, eligieron las áreas de intervención y formularon los programas que, finalmente, cada uno desarrolló individualmente en 1987. Dos de ellos presentaron plantas comunes, una con la situación de los complejos funcionales y, otra, con la axonometría de las dos áreas que se conectaban a través de un puente (39, 40, 40.1, 40.2 y 40.3).

Hay otro tipo de eventos relacionados con la presentación de los trabajos. La presentación de uno de los proyectos de 1991 (48) es totalmente anticonvencional y bastante fragmentada, pensada para presentarse como un gran mural compuesto por todas las plantas. Aunque el dibujo sea bastante expresivo, releva su autonomía hasta el punto de volver casi incomprensible el proyecto.

En 1993 algunos alumnos recibieron el suspenso de la asignatura, al que reaccionaron en bloque. Entre ellos los autores de los trabajos 51 y 52, presentados en el Volumen 2 de esta tesis. Uno llegó a demandar recursos administrativos contra la decisión. Todo indica que parte del problema procedía de la falta de entendimiento sobre la adecuación de los entonces recientes recursos de dibujo auxiliado por ordenador a los objetivos de la asignatura. Algunos de los temas elegidos eran bastante corrientes, de donde se concluye que estos estudiantes privilegiaron la tecnología de dibujo por encima de los aspectos propiamente arquitectónicos y proyectuales – más valorados por el cuerpo docente –.

Aspectos simbólicos en los programas propuestos

Como se ha visto en el ítem que trata de los temas de proyecto, los programas de perspectiva social y/o cultural están presentes en la mayoría de los casos. Pero,

se van remplazando por temáticas del mundo empresarial, opción anclada tanto en la visión pragmática del mercado de trabajo, que suele desarrollarse a partir de mediados de los 80, como en las recomendaciones de los profesores a partir de principios de los 90.

Los programas que transmiten simbolismos claros se relacionan, en un primer momento, con la transmisión o concepción de estilos de vida modernos. El edificio propuesto suele destacarse por su autonomía formal y el contexto inmediato aparece como referencia genérica y no siempre está detallado. Este es el caso del Centro Comercial que tiene por fondo un escenario urbano con una iglesia (1968, 02), del Club Recreativo y Cultural (1971, 06), del Centro de Informatización de Datos (1972, 08), de la Sede Regional de la CEEE (1973, 10) y de otros proyectos de hasta mediados de los 70. En algunos ejemplos, los elementos antiguos pueden estar incluidos apenas como monumentos: casas transformadas en museos (1967, 01), la chimenea del Gasómetro usada como mirador turístico (1972, 04) o la reunión de monumentos históricos en un rincón de la nueva plaza proyectada en la ciudad de Pelotas (1972, 07), formando un museo de esculturas al aire libre. En otros casos, el programa innovador o moderno admite formas nostálgicas, como en el Complejo Teatral que adopta forma de circo (1974, 12) o el Edificio GBOEX (1978, 21) que se presenta como un *collage* de formas arquetípicas.

Ya los programas de los Complejos Urbanos Multifuncionales (1987, 39, 40 y siguientes) asocian formas tradicionales a espacios urbanísticos clásicos, algunos identificados por sus denominaciones originales: *piazza*, rotonda, *ágora*, *odeon*, termas públicas, *impluviun*. La axonometría del emplazamiento común a dos de los proyectos contiene una frase en latín: “*Hic docuit voces um rebus significare et docuit voces res significando notare*”. Aunque no mencione la fuente se sabe que es parte del epitafio al erudito alemán Petrus Venerabilis (1094-1156), mencionando que vino de él “el enseñó que las palabras hacían referencia a cosas y enseñó que las palabras designaban cosas dándoles significado”¹³⁶.

De mediados de los 70 a mediados de los 80 se evidencian más los aspectos perceptivos, siendo presente la preocupación por la orientación, los ejes, los marcos, la definición clara de recintos de escala urbana, los puntos focales o de finalización de trayecto, al modo de Kevin Lynch. También se incluyen más elementos nostálgicos en los programas por estas fechas como palomares, huertos, pomares y fuentes. Pero, incluso en 1990, el programa de una urbanización de viviendas unifamiliares en Caxias do Sul/RS – que por sí solo representa un estilo de vida nostálgico característico de la era postindustrial –,

¹³⁶ Tradução de Prof. Lluís Izard i Badia, 2003.

prevé un espacio para el juego tradicional de la *bocha*, una variedad de petanca jugado por la colonia italiana en el Estado (46).

A mediados de los 70 se hacen proyectos que enfatizan la importancia simbólica de la participación social, tomando por foco de la composición espacios como anfiteatros o espacios de interacción, que se pueden relacionar con el período de los gobiernos militares y consecuente privación de las libertades civiles. Pero, a mediados de los 80 fue más común la búsqueda de simbolismos asociados directamente a las formas adoptadas por los edificios proyectados por los estudiantes. Como la de la industria de lácteos (1985, 36), cuya cubierta configura un seno, con la finalidad declarada de provocar a los profesores “modernos” a través de su opción “postmoderna”. Otro ejemplo es el proyecto del Presidio Femenino (1986, 38) cuyo pórtico de entrada sugiere una ciudadela medieval. A este tema se volverá más adelante.

Lo que sí es muy claro es la reversión de la tendencia a renovar o transformar los contenidos dados por la de rehabilitar espacios y edificios preexistentes. El respeto por el entorno histórico aparece en el programa de la Estación del Tren Metropolitano (1979, 24). Y la integración activa entre edificios antiguos y contemporáneos aparece también en los programas del Centro Recreativo y Cultural de Montenegro (1980, 27) y en la propuesta del edificio comercial de Bento Gonçalves/RS (1992, 49). En aquellos el mensaje es claro: lo nuevo y lo antiguo pueden convivir pacíficamente. Lo que puede conducir a la introducción de nuevas variantes en la identidad profesional y a la instauración de una mentalidad más claramente conservadora que renovadora o acriticamente progresista.

3.2.4. Morfotipología e características formales

Cuestiones de proporción y escala

El análisis de los aspectos de la configuración de los objetos arquitectónicos propuestos muestra que algunas características se mantienen constantes a lo largo del período investigado, mientras otras experimentan variaciones (Tabla 3.6).

En relación a las proporciones del volumen final, permanece constante el predominio de la horizontalidad, probablemente debido a las características urbanas particulares de los emplazamientos elegidos. Éstas también favorecen la adopción de volúmenes aislados con relación a las divisas del terreno o parcela, lo que conlleva la posibilidad de tratar el artefacto con mayor autonomía y de forma integral. Aunque puedan existir elementos verticales en algunas de las

composiciones que equilibran el conjunto o funcionan como puntos focales o monumentos, sólo en los proyectos de a partir de mediados de los 80 la verticalidad de los edificios o algunos de sus elementos se utiliza intencionadamente con fuerza simbólica. La mayor presencia de volúmenes escalonados a partir de mediados de los 70 parece relacionarse con la intención de minimizar el impacto del volumen construido, pues coincide también con la mención más frecuente a las preexistencias y escala del entorno.

La presencia regular de líneas diagonales enfatiza la descarga de fuerzas en el suelo y la horizontalidad de la composición (solución que se emplea en los trabajos 01, 04, 06-07, 16-17 y 18-19-20, de 1967, 1969, 1971, 1976 y 1977, respectivamente). Las líneas crean la percepción de una base más ancha, reforzando la cualidad estática del edificio. Después, éstas sirven para destacar formas características, generadas por nuevas tecnologías (trabajos 04-05, 13 y 23-24, de 1970, 1975 y 1979). Un empleo frecuente se relaciona con el diseño tradicional de las cubiertas, usado en conjuntos de viviendas unifamiliares (trabajos 28-29, 30 y 46, de 1981, 1982 y 1990). Más recientemente apunta hacia la tendencia de reinterpretar formas vernáculas, principalmente utilizadas en el coronamiento de los edificios (trabajos 34 y 39-40, de 1984 y 1987).

Las superficies y líneas curvas o formas circulares se vuelven más frecuentes en los trabajos elaborados a partir de mediados de los 70. Se emplean inicialmente como soluciones corrientes para las cubiertas de grandes vanos o, en un trabajo de 1976 (17), aparecen como aplicación de las tecnologías de ladrillo desarrolladas en el vecino Uruguay. A partir de mediados de los 80, también empiezan a formar parte de las experiencias que retoman las formas arquitectónicas arquetípicas y de estilos pasados (trabajos 33, 34, 37-38, 39-40 y 43, de 1984, 1985, 1986, 1987, 1989 y 1990) o de las preexistencias y/o referencias arquitectónicas consideradas en las propuestas (trabajos 53 y 54, de 1994 y 1996). Pero pueden aparecer como formas empleadas acríticamente en soluciones banales o destinadas apenas a provocar un efecto espectacular (trabajos 41 y 47, de 1988 y 1991).

Durante la década de los 70, la presencia de planos interceptados no ortogonalmente o dispuestos de forma radial enfatiza la condición monumental de la arquitectura propuesta o sus formas excepcionales (trabajos 07, 08, de 1971 y 1972). En los 80 se tiende a fragmentar visualmente la composición en partes menores, para que la arquitectura se adecue al entorno (trabajos 31, 32 y 39-40, de 1982, 1983 y 1987). Pero hacia los 90, el empleo de planos no ortogonales o curvilíneos puede expresar también una interpretación casi literal de los componentes funcionales de los programas, como auditorios, o exponer las diferentes partes del programa (trabajos 35, 43, 45 y 48, de 1985, 1989, 1990 y 1991), lo que retoma algunos aspectos de la estética funcionalista. Después de los 90, estos recursos sirven para dinamizar formas y espacios (trabajos 48, 49 y 51, de 1991, 1992 y 1993).

Hasta mediados de los 80 predomina el empleo de líneas horizontales en los detalles, que enfatizan el valor estático de los edificios o, al contrario, la presencia de líneas verticales que intentan disminuir el impacto de las superficies planas alargadas, expresando generalmente la solución constructiva-estructural. Éstas pasan a substituirse por detalles que emplean formas geométricas básicas a partir de entonces, expresando nuevos métodos compositivos, ya sin tanta preocupación con expresar la “verdad” estructural.

A partir de finales de los 70, los proyectos demuestran más regularmente que se integran a la escala del entorno. Antes de estas fechas no siempre se menciona el contexto físico en las memorias de proyecto. No se puede afirmar que la eventual falta de referencias a partir de principios de los 80 signifique que éstas no existían, pues la entrega de las memorias se puede hacer en un cuaderno separado de los planos a partir de 1977, por lo menos. Pero lo que sí mantiene una presencia constante en todo el período es la mención a la escala del edificio en la solución constructiva o en los detalles, habiendo muy pocas situaciones donde su percepción se confunda o no sea visible. Cuando esto sucede, normalmente se valora más el carácter monumental del objeto arquitectónico o los aspectos funcionales que condicionaran su cerramiento al exterior.

A lo largo del período investigado se verifica el crecimiento de la importancia de los espacios abiertos o exteriores, detallados en la mayoría de los proyectos. Hasta mediados de los 70 los espacios abiertos aparecen como elementos de segunda importancia, aunque pueda haber una zonificación de usos, la indicación de caminos, jardines y arbolado o incluso eventualmente el moldeado del suelo. A principios de los 80, los espacios abiertos pasan a describirse en términos compositivos, en que los ejes, direcciones, puntos focales, bordes y jerarquía facilitan nuevos instrumentos de proyectación.

El tratamiento de los espacios internos también presenta variaciones. Hasta mediados de los 70 se encuentran más proyectos cuyos espacios son los estrictamente funcionales, pero esto continúa sucediendo con cierta regularidad. En la gran mayoría de los casos se relacionan con las características restrictivas de los programas, como los de los hospitales o prisiones, los teatros, los establecimientos comerciales o los destinados al mercado inmobiliario. Los proyectos que presentan un espacio central focal o predominante suelen asociarlo a espacios de integración horizontal o vertical que relacionan las partes del programa. Pero a partir de esta época hay una preferencia en desarrollar temas y programas que diluyen la preeminencia de la función, valorando los espacios mediadores o multifuncionales.

El análisis de los trabajos de titulación apunta todavía a otras tendencias a lo largo del período. Una de éstas es la de restringir el ámbito del proyecto que, a partir de finales de los 80, no se implica tanto en diseño urbano o abarca grandes superficies de terreno. La adopción de parcelas urbanas con las medidas y configuración corriente conlleva a abandonar, en algunos casos, los volúmenes

aislados en medio del terreno. También aumenta la preferencia a desarrollar proyectos que componen conjuntos de edificios o de partes funcionales diferentes, en lugar de proponer volúmenes únicos y compactos. Pero la ambición monumental, desaparecida en los trabajos de un breve período intermedio, sigue apareciendo regularmente.

Cuestiones de configuración y morfología

De acuerdo con la clasificación de Mahfuz (1995), las dos estrategias compositivas básicas del proyecto arquitectónico son la sustractiva y la aditiva. La sustractiva se basa en un sólido platónico que experimenta transformaciones – a través de subdivisión, sustracción y adicción – que no comprometen la integridad de la forma. La aditiva se compone de una asociación de volúmenes distintos, que no pierden su individualidad en el conjunto. La opción por una u otra depende del objetivo de destacar o no el volumen final: las formas básicas tienen un gran potencial monumental, por la facilidad de percepción, mientras las composiciones aditivas pueden minimizar el impacto de una gran superficie construida o sugerir la división del programa o del volumen en partes. Este último recurso está presente en diversos trabajos de todo el período. (Tabla 3.7)

La interpenetración de volúmenes y la sensación de continuidad por la presencia de elementos de unión son los efectos más utilizados, principalmente a partir de mediados de los 80. El recurso a la sucesión de formas semejantes se reserva a programas específicos, en que se repiten también las unidades funcionales, como los conjuntos de viviendas. En estos casos las edificaciones suelen estar escalonadas o disponerse de manera que retroceden o se adelantan unas con relación a las otras. La tendencia a adoptar configuraciones aditivas crece a partir de 1980, pero no siempre se asocia al efecto perceptivo de volúmenes individualizados. Al contrario, se incrementan los recursos que pretenden crear un efecto de continuidad, a través de espacios y elementos que los adscriben a un sistema común.

Por un lado la permeabilidad de los volúmenes se asocia a sus requisitos funcionales. Algunas tipologías, como los teatros y museos, normalmente se relacionan con configuraciones cerradas. Pero por otro se puede utilizar el cerramiento o el predominio de la masa construida por su valor monumental. El uso propiamente expresivo de la permeabilidad queda particularmente claro en algunos de los proyectos a partir de mediados de los 80, produciendo contrastes a veces sorprendentes entre las superficies cerradas y las aperturas. A partir de esta época también se enfatiza más la conexión de los volúmenes con el exterior, a través de la presencia de espacios de transición o elementos especiales; éstos últimos se pueden utilizar además para señalar claramente las entradas.

El tipo de organización que predomina es lineal, caracterizada por elementos que se suceden en el plano horizontal, como columnatas. El eje no siempre está

materializado en un pasillo u otro elemento a lo largo del cual se disponen los diferentes espacios funcionales; y puede constituirse de espacios lineales o secuenciales que sugieran el movimiento y la dirección del recorrido de los usuarios. La tendencia a utilizar estas últimas soluciones se refuerza a partir de principios de los 80. Aunque no enfatizan la información en los planos, la mayoría de las propuestas suelen enmarcar un espacio o volumen principal, a través de simples muros o diferencias de nivel marcadas por taludes, escalonamiento del suelo exterior o escalinatas. En los años 80, las propuestas exploran la capacidad de configurar recintos destinados a espacios de recepción, transición o a instalar funciones complementarias.

En segundo lugar, el tipo de organización preferida es la centralizada, en que un punto puede organizar las partes del programa, o generar un eje vertical alrededor del cual se organiza la secuencia vertical de elementos y/o espacios semejantes. Los ejes se constituyen normalmente de los sistemas de circulación vertical, que muchas veces se presentan asociados a espacios de integración visual vertical u horizontal; y pueden configurarse como patios o atrios. Se han considerado centralizados, para efectos de esta investigación, los espacios organizados alrededor de un espacio funcional predominante que condiciona la configuración final.

La organización radial en que los ángulos son diferentes de 90° no es muy común. Además de los teatros, se encuentran algunos pocos ejemplos (trabajos 07 y 08, de 1971 y 1972) en los que este recurso parece subrayar la monumentalidad de la arquitectura. Lo más común es que la organización centralizada se configure en alas dispuestas más o menos ortogonalmente alrededor de un espacio central (trabajos 03, 18-20, 28-29, 30-31, 46 y 50, de 1969, 1977, 1981, 1982, 1990 y 1992 respectivamente) y que las organizaciones radiales se constituyan de alas que se interceptan más o menos ortogonalmente (trabajos 43, 51-52 y 53, de 1989, 1993 y 1994). La unión entre las alas configura, muchas veces, espacios o volúmenes de articulación vertical, que pueden percibirse como otro volumen interceptado. Hay algunos casos especiales de organización radial, la del proyecto de 1970 (reciclaje de la chimenea del Gasómetro, trabajo 04) y la de uno de los volúmenes del trabajo de 1984 (estación de autocares de Novo Hamburgo, trabajo 33). En ambos casos, la centralidad de la composición aparece con fuerza centrípeta, que impulsa las visuales y los movimientos hacia el exterior.

Otras dos soluciones, una de 1987 (complejo turístico *Here Comes The Sun King*, trabajo 40.2) y una de 1991 (Apart-hotel del *Estaleiro*, trabajo 48) usan los ángulos entre alas con diferentes objetivos. La primera para crear un espacio dinámico, a manera del "*Campidoglio de Michelangelo*", según palabras del autor, dirigiendo los movimientos y miradas al oeste hacia la puesta del sol. La segunda busca adaptarse a la configuración irregular de la parcela, manteniendo las tres

alas paralelas a tres de las divisas, lo que por otro lado crea un espacio intermedio abierto y funcional.

La utilización de mallas o redes de referencia es la tercera opción, que inicialmente se materializa en los elementos estructurales y en especial mediante sistemas de elementos constructivos prefabricados o industrializados. Sólo más recientemente, a partir de principios de los 80, las mallas aparecen como sistemas de coordinación general entre los diferentes elementos constructivos. Lo que se ha vuelto también más corriente a partir de entonces es el uso de sistemas compuestos, en los que las partes se organizan según lógicas propias y adecuadas a las funciones específicas y compuestas entre sí por otros sistemas (trabajos entre 1979 y 1991). Lo que, por otro lado, sugiere una mayor flexibilidad en la forma de solucionar la composición.

Pero en paralelo también crece la preocupación de comunicar la idea de totalidad. El uso de materiales, detalles, formas y proporciones análogas entre las diferentes partes de la composición arquitectónica con la finalidad de mantener la unidad del artefacto se presenta de forma regular durante todo el período investigado. El empleo de configuraciones volumétricas claramente relacionadas con las formas geométricas básicas también se mantiene constante. En los años 80 se retoman recursos compositivos propios de la arquitectura clásica, como la jerarquía, simetría y ritmo (trabajos 26, 29, 30 y 37-38, de 1980, 1981, 1982, 1986). El esquema de “base-cuerpo-coronamiento” aparece en diversos ejemplos a partir de mediados de esta misma década (trabajos 39-40, 45 y 53, de 1987, 1990 y 1994).

A lo largo del período, también parece disminuir el deseo de originalidad y crecer la adopción de soluciones anteriormente elaboradas por el campo profesional. Se admite y incentiva la “referencia” o “citación” arquitectónica, en algunos casos claramente mencionados en las memorias de proyecto (trabajos 35, 39-40 y siguientes, 51 y 54, de 1985, 1987, 1993 y 1996).

3.3. La producción académica típica de cada etapa del Trabajo de Titulación

Algunos de los datos aportados por el ítem 3.1 que analiza la evolución del Ciclo del Trabajo de Titulación de la FA-UFRGS, pueden añadir nuevas dimensiones a la comprensión de los trabajos investigados.

Ejercicios de la Etapa 1: Autodeterminación del estudiante, 1966 a 1976

En esta etapa de la asignatura, los trabajos se desarrollan del modo más similar posible al trabajo profesional, con ausencia de orientación individual. Hasta principios de los 70 se mantiene la fórmula de la libre autodeterminación del estudiante, pero se anticipa la reunión individual final de orientación con la Comisión de Calificación desde 1972. Ésta se realiza a mitad del semestre, lo que se puede interpretar como una primera señal para implementar la orientación, que se vuelve sistemática a partir de 1977.

Los ejercicios de esta primera etapa, a pesar de constituir productos bastante personales y heterogéneos respecto a su presentación, tienen, como se ha visto, características más homogéneas en otros aspectos. La primera de ellas es la preeminencia de la función: los programas desarrollados corresponden a esquemas funcionales bien definidos y mínimos, que producen objetos de uso controlado y específico, en los que los sujetos aparecen como conductores responsables de su buen funcionamiento. En estos proyectos se percibe frecuentemente la creencia del poder de la Arquitectura para generar nuevas condiciones de desarrollo urbano y/o social y mantenerlas bajo control. Las propuestas apenas mencionan los espacios exteriores a la edificación, pero sí cuentan con situaciones futuras de implantación o modifican el contexto inmediato, proponiendo el rediseño de las parcelas o del sistema viario o creando nuevas vías.

Las formas de estos primeros proyectos subrayan el valor estático de los edificios, aún cuando utilizan las líneas diagonales o planos que se interceptan en ángulos diferentes de 90°. Éstos se utilizan buscando efectos monumentales, en composiciones compactas o que generan la percepción de volumen único.

Con más frecuencia se dan innovaciones en los programas funcionales, que detectan demandas potenciales o prevén futuras necesidades, a cuya elaboración se dedica gran parte de los esfuerzos de los estudiantes. También hay la preocupación con la modernización de los sistemas constructivos y el desarrollo de nuevas tecnologías, especialmente la prefabricación de elementos en hormigón y la utilización de mallas espaciales. La Arquitectura aparece entonces como un agente del progreso o de la modernización de las costumbres.

Uno de los proyectos que pueden ejemplificar esta etapa del Ciclo del Trabajo de Titulación es el **Centro de informatización de datos del Complejo Portuario-Industrial de la ciudad de Río Grande/RS (1972)**, presentado en el ítem 8 del Volumen 2. La construcción del Complejo Portuario-Industrial de la ciudad de Río Grande consistía en el foco del llamado “Pasillo de Exportación” del Sur del país. Su implantación se hizo a partir de 1976, pero las obras perdieron velocidad por el fiasco del modelo de desarrollo entonces adoptado. El Superpuerto entró en funcionamiento parcial sólo a mediados de

los 80. La propuesta se apoyaba en los datos del *Master Plan* elaborado en 1970-71, que fijaba un emplazamiento para los edificios administrativos. En este marco, el proyecto ocupa un terreno de la zona industrial, alejada del centro urbano y destinada a acoger grandes superficies y plantas industriales

El edificio, una isla en medio de grandes espacios vacíos, desarrolla un programa funcional inédito, relacionado con una tecnología que apenas se empleaba en el país y se popularizaba en el mundo. Todos los espacios están dispuestos según el vector de la circulación, metáfora de la necesaria conexión entre las partes del programa. Los espacios exteriores están zonificados y se destinan predominantemente a circulación y aparcamiento. La vegetación está dispuesta de modo que sombree estas zonas. También se prevén algunos elementos externos de valor monumental: la torre del depósito de agua y una escultura.

La construcción utiliza la tecnología del hormigón moldeado *in loco*, utilizando paredes estructurales también de hormigón, de modo que las plantas quedan libres. La concepción fija un módulo de 1 m X 1 m, que se utiliza para definir desde los componentes estructurales hasta los aplacados ligeros que separan los espacios. Las cubiertas se estructuran con una malla espacial, capaz de adaptarse a la forma de los elementos de la composición, al mismo tiempo que sirven para fijar los aplacados. Los aspectos técnico-constructivos están totalmente detallados, enfatizando la originalidad de algunas de las soluciones propuestas.

La forma del artefacto arquitectónico intencionalmente “intenta la identificación del contenido”, según la memoria del proyecto. La interpretación literal del programa aparece en su configuración, un hexágono al cual se añaden tres alas dispuestas radialmente. El espacio central, un recinto acristalado circundado por pasillos, acoge el ordenador. Tres de las caras del hexágono permanecen libres y también son acristaladas, buscando minimizar la sensación de cerramiento de este espacio central. Los detalles subrayan la horizontalidad; las ventanas constituyen líneas continuas y las paredes estructurales se proyectan oblicuamente hacia el exterior, confiriendo mayor valor estático al volumen. Los acabados enfatizan lo avanzado de la arquitectura; además del empleo de vidrio templado para dividir ambientes, los aplacados reciben revestimientos metálicos, las esquinas entre los planos verticales y los cielo rasos son redondeados y la señalización se integra en el decorado, lo que confiere una concepción futurista a los interiores.

El otro proyecto es el **Hortomercado de Porto Alegre/RS (1975)**, que se describe a continuación, presentado en el ítem 13 del Volumen 2. No por azar, ambas propuestas se insertan en el II Plan Nacional de Desarrollo, implementado a partir de principios de la década de los 70, bajo iniciativa de los Gobiernos militares.

Esta propuesta se basa en el Plan Nacional de Abastecimiento; subsidiario al II PND, utiliza los datos concretos de los estudios realizados por el Gobierno Municipal para definir el emplazamiento del equipamiento. El terreno elegido forma parte de una extensa área perteneciente a la Caballería del Ejército en las afueras urbanas, hoy cercada por la expansión de la ciudad, pero donde aún están instaladas las caballerizas. La propuesta del estudiante reivindica su uso civil y urbano.

El proyecto, aunque añade algunas innovaciones al programa, mantiene los aspectos relativos a la centralidad de la función. De acuerdo con la memoria del proyecto, la oferta de servicios complementarios intenta atraer al consumidor y adaptar el equipamiento a los “nuevos métodos de venta”, que utilizan “la inducción”, provocando la circulación de los usuarios por todos los puntos. El edificio, de una sola planta, constituye una gran superficie que se subdivide internamente en pequeñas paradas y prevé un volumen anexo que contiene instalaciones colectivas, como almacenes y cámaras frías. La organización interna es lineal, con los espacios comerciales dispuestos a lo largo de un pasillo en forma de “H”, cuyos extremos son abiertos, lo que facilita el acceso a las otras partes del programa.

El programa también justifica la adopción de un sistema constructivo “racionalizado” y sencillo – un sistema modulado de elementos de hormigón prefabricados *in situ* –, perfectamente detallado. El diseño permite la producción de elementos portantes, adecuados a las necesidades espaciales, libertad de disposición interna y aún futuras ampliaciones. La prefabricación a pie de obra propuesta aparecía, en esta época, como una alternativa económica y técnicamente viable para la construcción masiva de viviendas y de equipamientos estandarizados, uno de los objetivos del II PND. El autor participa de la discusión sobre las formas y proporciones más adecuadas al sistema, que podía ser fabricado por personal no especializado y montado con maquinaria ligera.

El edificio está ubicado en el centro de una manzana recortada del área mayor y consiste en un volumen horizontal, de base prismática rectangular y casi totalmente cerrado para el exterior. La solución constructiva le confiere una cierta textura que no llega a perjudicar la percepción de la forma. La unidad se obtiene también a través de la repetición de formas similares y del empleo del hormigón en todos los muros y cubiertas. La utilización de un sistema constructivo excepcional y peculiar también tiene la intención de utilizar la “expresividad constructiva” como “vehículo promocional”. Para no obstruir la visión del edificio, se disponen los aparcamientos intencionalmente en los laterales del edificio.

Ejercicios de la Etapa 2: transición hacia el sistema de orientación, 1977 a 1980

En el segundo semestre de 1977 no sólo se instituye la figura del Profesor Orientador y la orientación personal y sistemática de los trabajos, sino que además se renueva el plantel de profesores. A partir de entonces se admiten los programas residenciales y aparecen trabajos preocupados en compatibilizarse con las preexistencias arquitectónicas y naturales y con el impacto del nuevo edificio en el entorno. Las propuestas buscan reforzar tendencias ya existentes y muestran preocupación con la conservación y rehabilitación de espacios y edificios. Se introducen algunas innovaciones formales, que utilizan sistemas de organización mixtos, configuran recintos, esbozan secuencias espaciales, mientras se abandonan las propuestas técnicamente innovadoras o de diseño de nuevos sistemas de construcción industrializados. Los programas ya no parecen tan concentrados en la función, sino que presentan espacios integradores y multifuncionales. Luego desaparece por completo la búsqueda de originalidad del tema y las largas investigaciones para determinar nuevos programas. Crece la preocupación en detallar los espacios externos a la edificación y enfatizar los elementos de conexión con el exterior. Se da más importancia a los aspectos perceptivos, que inducen a la representación arquitectónica más descriptiva que técnica.

El proyecto que puede representar este período es la **Estación Mercado del Tren Metropolitano, Porto Alegre/RS (1979)**, presentado en el ítem 24 del Volumen 2. Este proyecto también se inserta en los planes subsidiarios al II PND, que proyectaban la construcción de metros en diversas ciudades brasileñas. La línea que conecta Porto Alegre con su región metropolitana se inauguró en 1985. La Estación Mercado es origen y final del recorrido dentro de la capital y se ubica en una manzana entre el Mercado Público Municipal y los muelles del puerto fluvial de la ciudad, en medio a un complejo de terminales de transportes urbanos.

La propuesta enfatiza la necesidad de conservar el carácter del área, compatibilizando los nuevos usos con los edificios y espacios de interés histórico. Para alcanzar el objetivo toma todo el entorno como objeto de proyecto, proponiendo un nuevo diseño viario, compatibilizando los flujos existentes y futuros, dando prioridad al peatón e intentando superar las barreras físicas. Estas se representan por un lado por las vías de tráfico y por otro por el “*Muro da Mauá*”. Éste forma parte de un sistema de prevención de riadas construido en 1973 que separó el centro histórico de la ciudad y el Puerto a través de un muro de hormigón de 3 m de altura. Como se ha visto, el tema de la conexión de la ciudad con el Río se repite regularmente en los trabajos académicos.

El programa adoptado diluye la especificidad de la función al agregarse otras, de diferentes dimensiones y ámbitos, que complementan y refuerzan las tendencias de uso ya presentes en el área. A la estación se añaden paradas comerciales y espacios destinados a entidades civiles y de la administración municipal, como una expansión de los usos ya consagrados en el Mercado Público y alrededores. La cubierta de la estación, que ocupa casi toda la manzana, recupera el espacio público de convivencia, creando una plaza en un nivel ligeramente superior al de las aceras, lo que ayuda a mantener la continuidad espacial y a implantar un espacio abierto ameno en medio de un área bastante densa.

Las diferentes partes del programa se organizan en tres distintos niveles y según diferentes lógicas. Los espacios destinados al embarque y desembarque son lineales y ordenados secuencialmente. En el subsuelo están los andenes; en la planta intermedia, dispuesta en un nivel ligeramente rebajado en relación con las aceras de la manzana, se encuentran el acceso a la estación, una galería comercial y un centro de servicios de interés público; estos últimos están organizados por un pasillo circular. El foco de la composición está en el centro de la galería, que forma un atrio de doble altura donde se encuentran las escaleras que suben a la planta superior. Esta planta se constituye en una plataforma que funciona como plaza abierta, parcialmente cubierta por una malla espacial de grandes dimensiones. Se puede acceder a la plataforma desde el exterior por rampas; también se proyecta una pasarela suspendida sobre una de las vías de tráfico y que conecta la estación con el Puerto, con la previsión de instalar ahí un Terminal de transporte fluvial.

Se utiliza una estructura compuesta, para el cuerpo principal de la construcción, de hormigón moldeado *in situ* y algunas losas prefabricadas tipo vigueta y bovedilla. Las paradas comerciales son volúmenes independientes estructurados con perfiles industriales. La cubierta usa un sistema industrializado de malla espacial, entonces apenas introducido en el país.

El volumen busca la integración con el entorno a través de hundir la arquitectura parcialmente en el subsuelo, lo que le confiere horizontalidad. El medio nivel que sube a la plaza es un talud revestido con césped, que oculta los muros de la planta de acceso a la estación. La solución contribuye a diluir la gran superficie construida y mantener una altura que no compita con los edificios históricos del entorno. Los acabados, por otro lado, no renuncian a la contemporaneidad. Internamente los muros son de obra vista y los elementos metálicos pintados en colores vivaces se usan para señalar los flujos de circulación. La malla espacial y la cubierta se pintan de azul.

Ejercicios de la Etapa 3: orientación crítica individualizada, 1981 a 1991

A las características de esta nueva etapa del Trabajo de Titulación se suma la repercusión de la reforma de enseñanza de 1982, que reviste de carácter teórico-

práctico a los trabajos del taller. Los cambios introducidos en las asignaturas de proyecto luego se reflejan en los trabajos de titulación, materializadas en propuestas de contenido más variado y más dispuestas a aplicar críticamente las lecciones de la arquitectura coetánea. Se introducen las composiciones aditivas y los volúmenes escalonados, articulados entre sí o interpenetrados. La utilización de planos que se interceptan en ángulos diferentes de 90° busca conseguir una mayor fluidez espacial y, en algunos casos, reinterpretar formas arquetípicas de corrientes arquitectónicas pasadas, inspiradas en formas vernáculas o modernas. Los detalles dejan de privilegiar las líneas horizontales y la forma deja de reflejar la estructura. La permeabilidad del objeto arquitectónico se debe más a las intenciones expresivas que a los requisitos funcionales. Muchas soluciones buscan la sorpresa y la ambigüedad más que el efecto monumental. Por algún motivo, a partir de mediados de los 80, desaparecen los temas que tienen por ámbito el diseño urbano.

Los proyectos típicos de esta etapa del Trabajo de Titulación son los de 1982 y de 1985; y enseñan la revisión del Movimiento Moderno que se hacía en la Escuela en aquel momento.

El primero es la **Urbanización en Estância Velha/RS (1982)**, el trabajo 30 del Volumen 2. En la década de los 80, el zapato se volvió el principal producto de exportación del Estado del Río Grande del Sur. Se instalaron industrias alrededor del principal centro zapatero, el municipio de Novo Hamburgo, región donde se ubica la ciudad de Estância Velha. La urbanización prevé un conjunto de viviendas adosadas de pequeña superficie, propuesto para tener cierta autonomía como barrio, que probablemente se destina a los obreros de estas industrias.

El área de implantación está separada de la zona industrial por un área verde y se compone de 130 viviendas unifamiliares, de dos plantas, y 44 locales comerciales que se localizan en las esquinas y en la posición intermedia de cada manzana. Las viviendas, de tres o cuatro habitaciones, forman tres filas paralelas dispuestas en tres lados del terreno, configurando un espacio central colectivo. Este espacio contiene el Centro de la Comunidad, con guardería infantil, sala para actividades múltiples y una pequeña biblioteca. Externamente se disponen las barbacoas, un anfiteatro descubierto, un pequeño huerto y un palomar. La cuarta divisa está constituida por un arroyo, cuyas orillas quedan protegidas por la vegetación original. Entre la primera y la segunda fila de viviendas hay una calle intermedia de peatones, donde se ubican áreas para juegos infantiles. El acceso al conjunto, desde cualquier punto, conduce la visión para esta área central, enfatizando la preeminencia de los espacios de convivencia y los aspectos de la vida vecinal.

El diseño utiliza sistemas compuestos de organización. Dispone las viviendas de forma lineal, pero escalonada, disminuyendo el impacto de la gran superficie construida y promoviendo la interpenetración de espacios privados y públicos.

Usa el recurso de la jerarquía para marcar los edificios y los espacios excepcionales, creando portales de ingreso al recinto central. En el interior de la vivienda reserva la planta baja para la zona de vivir y las plantas superiores para las habitaciones, que se organizan alrededor del eje vertical de la circulación.

El efecto de unidad se obtiene mediante de la continuidad de las líneas que definen los espacios públicos y por el uso de materiales y detalles constructivos análogos. La técnica constructiva propuesta utiliza muros portantes de bloques de hormigón y forjados de hormigón armado, moldeado *in situ*. Gran parte de los muros es obra vista. Sólo las paredes que contienen tuberías se revisten y pintan de blanco. Las cubiertas, los canalones y las bajantes son de color azul, mientras las carpinterías se presentan pintadas de rojo.

Las formas y los acabados enfatizan las líneas geométricas y los volúmenes prismáticos. La apariencia de sencillez y racionalidad contrasta con el uso lúdico de los colores y formas, que confiere un cierto aire de transitoriedad al conjunto. La propuesta emplea elementos nostálgicos e iconos, como el palomar, los obeliscos, las cubiertas oblicuas tradicionales y los frontones triangulares.

El otro trabajo es el **Teatro-Escuela en la Punta del Gasómetro, Porto Alegre/RS (1985)**, ítem 35 del Volumen 2. Este emplazamiento, como se ha visto, es objeto de diversas propuestas de Trabajos de Titulación y aún de otros trabajos académicos de la FA-UFRGS. El autor trabajó con un colega para definir conjuntamente un Complejo Cultural en este lugar. En una de las axonometrías aparece el conjunto de los dos proyectos, intermediados por el edificio existente. La propuesta intensifica el uso cultural e incorpora las márgenes del Río, que se trata como un gran parque que abriga edificios singulares.

El espacio del teatro, de gran exigencia funcional, se ameniza con la ampliación del programa que agrega, además de los espacios específicos de la escuela, un café-concierto, un bar, una biblioteca y otras salas de espectáculo. Todo el edificio se instala sobre una plataforma que eleva artificialmente el nivel del suelo, creando aparcamientos en el semisubsuelo y un anfiteatro exterior.

Los espacios están organizados según diferentes lógicas y de acuerdo con las necesidades propias. Las partes del programa se distribuyen según tres ejes ortogonales entre sí que parten del mismo punto central. El longitudinal dispone el teatro y la escuela en los extremos de la composición. El eje transversal atraviesa el edificio y llega directamente al parque, junto al Río. En la intersección de los dos se define un atrio monumental, que tiene triple altura y se corona con una cúpula traslúcida. La entrada a este atrio interno está precedida por otro atrio externo, un espacio ambiguo definido por una secuencia diagonal de pilares y descubierto.

El edificio, aunque parezca compuesto de diversos sólidos geométricos que se interpenetran y cuyos chaflanes dan más fluidez a los espacios exteriores, tiene grandes proporciones y ambición monumental. La distribución de las aperturas y el predominio de la masa construida refuerzan esta percepción. Se busca equilibrio de las masas construidas más que la simetría. La unidad del edificio también se da por el uso de un revestimiento único, cuyo acabado dibuja cuadrados. El cuadrado se repite en muchas de las ventanas, subrayando las líneas geométricas de la composición. La expresividad, que en casos anteriores se manifiesta a través de la estructura, se transfiere aquí para la composición, que alude a elementos arquetípicos. Los pilares que eventualmente no estén absorbidos por los muros, adquieren forma de columnas de referencias clásicas.

Al final de esta etapa se presentan trabajos dedicados a los temas corrientes del mercado inmobiliario, esta vez destinados a segmentos poblacionales de alto poder adquisitivo, como los proyectos de los ítems 41 y 46 del Volumen 2, seguidamente descritos. El primero propone un edificio de plantas residenciales en un consagrado barrio de la ciudad de Porto Alegre. El segundo, una urbanización de viviendas adosadas para la ciudad de Caxias do Sul/RS.

Edificio de viviendas de alto *standing* en el barrio Petrópolis, Porto Alegre/RS (1988), ítem 41 del volumen 2. Aunque haya declarado su admiración por la enseñanza impartida en la Escuela, por la actualización de los profesores, que mantenían muchos contactos con la arquitectura internacional, el estudiante optó por un tema “sencillo y objetivo” que correspondía a una situación de relación muy concreta con el mercado de la construcción; deseaba probar la práctica profesional más cotidiana. El edificio propuesto fue construido realmente en aquel sitio algún tiempo después de su promoción, por la constructora a la que ya prestaba servicios de delineación y “desarrollo de proyectos” y que hoy es el mayor cliente de su oficina.

El emplazamiento corresponde a un terreno típico de una urbanización de los años 50, que permitía la construcción de un prisma retrocedido respecto a sus límites y de altura limitada, en el cual se proyectó la superficie máxima edificable. En la planta baja se disponen las plazas de parking, trasteros individuales, servicios del condominio y el piso del guardia. Cada planta tiene dos pisos, ambos con tres dormitorios y todas las demás dependencias características de este tipo de emprendimiento. Los pisos de la última planta son duplex, presentando en la parte superior un ático con piscina privada.

Cada piso tiene dos entradas, siendo una de servicio. El esquema de la planta presenta el “triángulo funcional” en boga ya en los años 60, es decir, los sectores social, íntimo y de servicios del piso pueden ser accedidos directamente desde la entrada sin cruzar los demás sectores, al gusto de la vivienda burguesa.

No se hace mención a las preexistencias; los planos presentan los dibujos convencionales y mínimos para ser aprobados por el Ayuntamiento. La apariencia del edificio es un poco distinta del habitual, rompiendo la sensación de apilamiento de pisos iguales a través de superficies verticales en hormigón armado e identificando las partes funcionales diferentes con acabados distintos. Los pilares fuera de los muros asumen forma de columnas de sección circular.

Urbanización de alto *standing*, Caxias do Sul/RS (1990), proyecto 46 del Volumen 2. La ciudad de Caxias do Sul está en el área de colonización italiana de Estado, centro de una importante región industrial, presentando una clase social media culta y de buen poder adquisitivo y, probablemente, sensible a los reclamos de consumo de una vida “moderna”. Este era el caso de las urbanizaciones de viviendas adosadas que ya se construían en Porto Alegre en aquel entonces, atrayendo parejas jóvenes con hijos pequeños. Su principal característica es la emulación de un estilo nostálgico de sociabilidad urbana en un ambiente privado y totalmente controlado. Generalmente ubicadas lejos de los centros de las ciudades, presentan áreas de ocio y deportivas colectivas comunes, además de las áreas sociales privadas de cada unidad. Este es el caso de la propuesta, que intenta compatibilizar las necesidades individuales con los aspectos de vida colectiva.

La disposición de las viviendas en la periferia del terreno conforma un área central con barbacoas, canchas deportivas, de juegos adultos e infantiles, áreas de estar, gimnasio y piscina, además de una edificación con salones de fiestas y juegos, salas para actividades múltiples y sauna. La relación entre las viviendas y el área central está mediada por el jardín privado de cada una, pero también se puede acceder al espacio colectivo desde el exterior por un acceso controlado. Cada una también tiene un jardín propio en la fachada externa y, aunque sean iguales entre sí, están desaparejadas, creando espacios de integración e interpenetración público-privado.

Los materiales y técnicas utilizadas son los tradicionales, presentando muros de obra vista de ladrillos, tejado con fuertes pendientes y carpintería de madera. La disposición de los sectores de la vivienda también es la típica – áreas sociales y de servicios en la planta baja y privadas en la segunda planta –, siendo una arquitectura residencial corriente, propagada a partir de las viviendas serranas de vacaciones. La compensación a la vulgaridad del tema se da a través del extremo cuidado y realismo de los detalles de proyecto, probando su factibilidad.

Ejercicios de la Etapa 4: transición hacia el TFG, 1991 a 1996

Los cambios en el Trabajo de Titulación promovidos en el segundo semestre de 1991 suceden en una época en que ya se han abandonado los programas de perspectiva público-institucional, los muy especializados o de infraestructura y

los del ámbito del diseño urbano. Si a partir de 1983 ya no se estimula la búsqueda de originalidad del tema, en esta nueva etapa se deja de incentivar también la adopción de temas de mucha complejidad funcional. Tampoco se incentiva la experimentación formal sino el estudio y la aplicación crítica de tipos y esquemas compositivos desarrollados y testados por el campo profesional. La investigación acerca de casos semejantes y la búsqueda de referencias formales se exige ya en la primera etapa de definición del tema, desplazando el foco de la evaluación de la originalidad a la competencia. El Plan de la asignatura formaliza lo que de hecho ya se hace en los talleres desde mediados de la década anterior, por influencia de estos mismos profesores que, en este año de 1991, llegan al control del Trabajo de Titulación. Pero, como se definen dos presentaciones públicas de los trabajos, lo que aumenta bastante las exigencias teórico-instrumentales, puede que éste sea también uno de los motivos del abandono de los programas funcionales muy complejos.

Un proyecto que puede ilustrar esta etapa de la asignatura es el **Apart-Hotel con Centro de Convenciones, Porto Alegre/RS (1994)**, trabajo 53 del Volumen 2. En estas épocas, la tipología de viviendas tipo apart-hotel se estaba implantando con éxito en la ciudad, apareciendo como un sistema interesante para personas con gran movilidad espacial, jóvenes solteros de buen poder adquisitivo y personas mayores. La propuesta instala el edificio en el centro de la ciudad, reforzando una tendencia de uso ya existente. Pero agrega nuevos espacios al programa, destinados a realización de convenciones y otros eventos, aprovechando y optimizando la infraestructura de servicios propuesta. La axonometría esquemática que presenta el trabajo enseña como la volumetría se armoniza con el ambiente del entorno, repitiendo la forma circular de un edificio próximo.

La parte residencial del edificio, además de los servicios normales (limpieza, lavandería, desayuno), presenta áreas de ocio (ático con piscinas, gimnasio, sauna y sala de juegos). A los espacios complementarios, restaurante, bar y salas de convención, de uso público, puede accederse desde el exterior a través de una portería propia. Los pisos están dispuestos en dos alas, en las seis plantas superiores, y son apartamentos de dos, tres o cuatro habitaciones; éstos últimos consisten en apartamentos tipo dúplex.

La configuración del edificio sigue el esquema clásico de base-cuerpo-coronamiento. La base es cerrada y ocupa casi todo el terreno; sólo las entradas están inequívocamente señalizadas como tal. Las dos alas residenciales constituyen bordas retrocedidas, que liberan espacio para el ático del entresuelo. Aquellas, a su vez, se encuentran aparentemente articuladas por un cuarto volumen, que contiene el bloque de las circulaciones verticales.

El cerramiento del edificio varía de acuerdo con los requisitos funcionales, pero también enfatiza la percepción de la individualidad de los volúmenes y su aparente interceptación. Las alas residenciales tienen grandes aberturas y presentan balcones. La torre es más cerrada, tiene ventanas funcionales de forma cuadrada y se acaba con una cubierta tradicional, de forma piramidal. Otros detalles, como la solución de las alas residenciales, que define armarios empotrados debajo y entre las ventanas y la presencia de balcones retrocedidos con barandillas en “X”, producen la sensación de anchura de los muros exteriores, enfatizando el aspecto de solidez del conjunto y las referencias en estilos constructivos históricos y/o nostálgicos. Los acabados enfatizan la modulación a través del empleo de líneas geométricas y valorización de las superficies y elementos de la composición. La estructura constructiva parece ser de hormigón armado convencional.

El proyecto analizado no presentaba la memoria, pero la relación formal del edificio propuesto con el Sulacap (mencionado en la página 23) es evidente, siendo éste un ejemplo paradigmático de la buena arquitectura local de los años 30-40.

También es representativa de esta etapa la propuesta de 1996, un **Centro Deportivo para el Colegio Padre Anchieta, Porto Alegre/RS (1996)**, trabajo 54 del Volumen 2. El autor de la propuesta se dedicaba a la natación, pero, en esta época, no había ninguna piscina olímpica cubierta en la ciudad que se pudiera utilizar todo el año. El terreno elegido es de propiedad de un colegio tradicional, que ya incentivaba la integración de los padres de los alumnos y vecindad a través del deporte en sus canchas de alquiler. El programa propuesto apoya la expansión de los usos existentes, el papel de agregación social del Colegio y, por estar ubicado en una avenida de construcción reciente, colabora para reforzar la identidad del lugar.

El programa se distribuye en un conjunto funcional compuesto por diferentes volúmenes y niveles, distribuidos de acuerdo con la permeabilidad de uso propuesto: usos públicos (con visibilidad y acceso universal), semipúblicos (visibles y con áreas en parte públicas y en parte accesibles mediante pago) y privados (dispuestas en recintos cerrados y con acceso sólo para abonados). En la cota de la avenida se crea una acera ancha y longitudinal, donde se instala un bar y diversos quioscos. Bajo la acera están las instalaciones complementarias del nivel semipúblico (de las canchas de alquiler), como los vestuarios, los depósitos, los departamentos administrativos y un bar. El edificio de acceso restringido se ubica en un extremo de la manzana y contiene también instalaciones complementarias, que se disponen en tres plantas. El recinto de la piscina ocupa toda esta altura triple.

La organización externa es lineal y definida por dos trayectos paralelos y sobrepuestos, a lo largo de los cuales se distribuyen unidades funcionales diferentes. Ambos recorridos tienen foco visual en las canchas deportivas descubiertas, instaladas en la cota inferior. La organización interna del edificio principal también es lineal y se dispone por pasillos en cada planta, pero el recinto de la piscina es lo que estructura los espacios verticalmente.

El efecto compositivo disminuye el impacto de la superficie construida. Visualmente sólo aparecen dos edificios y el mayor de ellos aparentemente se compone por otros tres volúmenes que se interceptan. El primer volumen se reduce formalmente a una gran cubierta abovedada, que asume valor de pauta unificadora. Los otros dos “flotan” sobre pilares delgados formando una galería sobre la acera, que sirve de espacio de transición entre el espacio exterior y el interior. La unidad se obtiene a través de dos pautas: la de la cubierta de la piscina y del plan de la acera pública, que asume forma de balcón corrido sobre el área de las canchas de alquiler.

La solución estructural es mixta, de hormigón moldeado *in situ* y forjados de elementos prefabricados de hormigón pretensado, mientras la cubierta abovedada está estructurada por vigas espaciales, apoyadas en pilares de hormigón. Los acabados son distintos para los diferentes volúmenes. Si en la piscina se enfatiza la totalidad de la forma, en los volúmenes anexos el revestimiento enfatiza las líneas geométricas de piezas planas y cuadradas que modulan la distribución de las ventanas, regulares y simétricas. Los quioscos se estructuran con piezas ligeras, de fácil montaje, que muestran su carácter transitorio.

La memoria del proyecto señala la referencia formal utilizada para el edificio de la piscina, el Gimnasio del *Lehman College* (1994), de Nueva York, de autoría del Arq. Rafael Viñoly.

...

La evolución de los trabajos de titulación elaborados durante el período de investigación no depende sólo de las etapas concretas de la asignatura. Como se ha visto, hay una relación dialógica entre las estructuras formales de conducción de los trabajos, la dinámica propia del curso de Arquitectura y las aportaciones de los estudiantes, que mantiene una tensión renovadora permanente. Hay que considerar otros aspectos culturales y económicos, como las realizaciones del campo profesional y el comportamiento del mercado de trabajo local. La evolución del contexto social y político en que están involucrados estudiantes y profesores tampoco puede ser despreciada. Gran parte del período ha transcurrido paralelamente a la reorganización de la sociedad brasileña y su inserción en un nuevo orden mundial. Por otro lado, la situación ambigua creada

por los Gobiernos militares influye en la auto-imagen de la categoría profesional y en las posibilidades concretas de intercambio en ámbito internacional. En el próximo apartado se retoman los resultados de los análisis realizados en este Capítulo y los anteriores, intentando formular una visión más global de la evolución de la enseñanza en la FA-UFRGS en el período de los *Currículos Mínimos*.

CONCLUSIÓN

En los capítulos anteriores se ha investigado la evolución de la enseñanza de Arquitectura en Brasil y, especialmente, en Porto Alegre y la constitución del campo profesional local y su relación con el contexto socio-económico. Se ha dibujado también el perfil sociológico del arquitecto formado por la FA-UFRGS y sus representaciones del papel social de la Arquitectura, la evolución de la asignatura del Trabajo de Titulación y de los ejercicios académicos presentados para promoción al final de la carrera en la época de los Currículos Mínimos. Las conclusiones buscan responder a las indagaciones que dieron origen al presente trabajo: aclarar la dialogía histórica entre los motores y realizaciones del campo profesional y la enseñanza de Arquitectura en Brasil y el por qué se reproduce recurrentemente la idea de una relación frágil entre ambos.

El desfase entre los procesos académicos y los sociales

Hay que concordar inicialmente con la afirmación acerca de la presunta distancia entre los procesos académicos y sociales, que parecen evolucionar según dinámicas propias gran parte del tiempo. Se deben considerar los aspectos institucionales relacionados con la organización y consolidación del sistema de enseñanza y de la Universidad que, aunque debiendo obedecer a determinadas reglas, se constituye como un campo autónomo. Otra consideración atiene a la percepción social de la profesión, a la forma como el mercado constituye la demanda del trabajo del arquitecto. La formación a su vez corresponde directamente a la auto-imagen del arquitecto, parte relacionada con el papel social por él ambicionado y parte motivada por las demandas concretas del mercado de trabajo.

Desde la constitución de la República, en 1889, las divergencias sobre los cambios estructurales a implantar en las antiguas Academias Imperiales postergó por cuarenta años la organización de la Universidad brasileña – sólo lograda por el Gobierno dictatorial de 1930 –. Entretanto, aunque se cambiaran los nombres de las instituciones monárquicas, las estructuras académicas permanecieron básicamente las mismas. En el caso de la enseñanza de Arquitectura, la transformación de la Academia Imperial de Bellas Artes en Escuela Nacional de Bellas Artes no extinguió el régimen de las Cátedras vitalicias y tampoco cambió el Plan de Estudios, el mismo desde mediados del siglo XIX. Durante ochenta años y incluso más, la Escuela permaneció anclada en el método *Beaux-Arts*, que además de proporcionar un cuerpo doctrinario modélico legitimaba las recientes instituciones brasileñas.

Aunque la enseñanza de Arquitectura se implantó en Brasil a principios del siglo XIX, la constitución del campo profesional contemporáneo se remonta a principios del siglo XX. Sólo entonces se crea una demanda para los servicios de arquitectura fuera del ámbito oficial, relacionada con los proyectos de ascensión social de la burguesía industrial emergente. La carrera empieza a recibir estudiantes de estratos sociales más ricos y más cultos, para quienes los viajes de estudio y largas estancias en el exterior son corrientes. Para la antigua Academia Imperial y la ENBA republicana parecía suficiente seguir el modelo parisino, pero los nuevos estudiantes podrían estar mejor informados sobre las realizaciones de la vanguardia arquitectónica que los propios profesores o, por origen, más propensos a aceptar las novedades formales, pues son ellos que piden por cambios en la enseñanza en la primera huelga registrada en la ENBA, en 1930.

A pesar de la expansión del campo profesional, el grupo de los arquitectos permaneció bastante restringido hasta la segunda mitad del siglo XX. Las oficinas funcionaban como Escuelas paralelas, donde los estudiantes complementaban su formación e ingresaban en el mercado de trabajo naturalmente, como asistentes de los profesionales más antiguos. De esta manera se obtenía la cohesión clasista mediante la aceptación – por mérito – en este grupo restringido, superando las eventuales diferencias en el origen social del individuo.

Como se ha visto, las disputas entre arquitectos académicos y arquitectos modernos en la década de 30 eran más por el control del campo profesional que propiamente por cambios radicales en la formación. Aunque los arquitectos modernos sintonizaran con el ideario modernizador de las nuevas clases medias y del poder dirigente, las estructuras académicas de poder y prestigio se reproducían, alejándoles de la enseñanza formal de Arquitectura. En esto eran secundadas, contradictoriamente, por la nueva legislación que buscaba reforzar las instituciones civiles, garantizando su autonomía y estableciendo reglas de admisión y promoción.

Por una serie de razones – las relaciones personales entre arquitectos y representantes del poder instituido, las contradicciones internas de un Gobierno totalitario y modernizante a la vez, la afirmación de las clases sociales emergentes, la promoción externa de Brasil en el Postguerra – algunas realizaciones de la Arquitectura Moderna se volvieron emblemáticas de la nueva situación de desarrollo del País. A partir de mediados de la década de los 40, con la sucesión generacional en la docencia y la creación de nuevas Escuelas, los arquitectos modernos empezaron a participar más directamente de la enseñanza. La lucha por el reconocimiento social se sustituyó entonces por la búsqueda de una formación más adecuada a las especificidades de la actividad, cuyo campo había incorporado la intervención urbanística y asignado al arquitecto el papel de creador intelectual.

Por otro lado, las diferencias personales entre profesores y profesionales no eran acentuadas en el caso de Porto Alegre, donde se instituyó la educación formal en Arquitectura sólo en 1945. Sin embargo, había la disputa por el mercado de trabajo entre arquitectos e ingenieros-civiles y por la legitimidad de la formación proporcionada por las dos Escuelas existentes, antes de su fusión en 1952. Tal disputa proporcionó motivo para la unión de los arquitectos locales, resultando en la adopción del Plan de Estudios del IBA en la nueva Facultad de Arquitectura de la UFRGS.

Las discusiones nacionales en la década de 50 condujeron, por primera vez, a una propuesta común a las diferentes partes – es decir, representantes profesionales, profesores y alumnos –, traducido en el “Currículo Mínimo” de 1962, que fue tenido en cuenta en la subsiguiente Reforma de enseñanza en la FA-UFRGS. Cuando se implantó esta Reforma ya se habían rendido todas las antiguas resistencias a la Arquitectura Moderna. La nueva capital de Brasil, Brasilia, tenía sólo dos años de existencia, pero representaba un monumento sólido del progreso ambicionado y se convertía en modelo de la nueva Arquitectura brasileña, cuyas formas, adoptadas popularmente, se reproducían en todo el País. Incluso el campo de la Ingeniería había avanzado mucho, perfeccionando la tecnología del hormigón armado y desarrollando los cálculos estructurales que posibilitaban las propuestas formales.

Sin embargo, la Reforma de 1962 manifiesta la contradicción entre el deseo de cambio, fomentado por la democracia del Postguerra, y la rigidez institucional, basada todavía en el régimen de las Cátedras vitalicias. La propuesta implantada parecía reconocer que, más allá de una mera cuestión de contenidos, el problema de la formación estaba en su integración. Quizás la propia imposibilidad de alterar la estructura universitaria hubiera conducido a la Reforma, que organizaba la carrera en sectores de conocimiento en los cuales incidían diversas cátedras a la vez, forzando el diálogo entre aquéllas. Pero el perfeccionamiento del Plan de Estudios y del proceso pedagógico, madurados en los primeros años de

experimentación, fueron desconsiderados por la Reforma Universitaria de 1969-72, que imposibilitó definitivamente la formación integrada.

Se inició entonces un largo esfuerzo concertado entre las escuelas para revertir el cuadro, conciliando las demandas de la formación con las nuevas estructuras institucionales. Por otro lado, la “contra-reforma” de la FA-UFRGS, de 1982, intentó adaptar el perfil profesional al nuevo momento socio-económico, que conjugaba el incremento de la urbanización y de los sectores poblacionales medios con la apertura de nuevas oportunidades profesionales, que exigían respuestas inmediatas. Parece haber sido imposible mantener cierta coherencia entre los procesos de recuperación de la enseñanza de la Arquitectura, los ajustes institucionales y las demandas del mercado de trabajo, que transcurrían paralelamente y según razones propias. A este alejamiento se sumaba el aislamiento y desfase respecto a las discusiones internacionales que renovaban los postulados modernos, dando como resultado la pérdida de calidad de la arquitectura corriente de la época, que reproducía los modelos anteriores. Luego, la economía y las inversiones públicas experimentaron un lento y largo retroceso, frustrando el desarrollo proyectado. En las décadas de los 70-80 se habían multiplicado también el número de escuelas, como resultado de la demanda educativa. Se creó así paradójicamente un nuevo mercado de trabajo, el de la formación de arquitectos, que emplea hoy un porcentaje considerable de los titulados.

Hasta la reestructuración de la Universidad por la Reforma de 1969-72, curiosamente promovida también por un Gobierno dictatorial, la enseñanza superior era una actividad remunerada simbólicamente. Acceder a los cuadros docentes de la Universidad era más bien el corolario de una exitosa carrera profesional y el reconocimiento de la competencia personal del individuo, lo que reforzaba su prestigio social. Como resultado de la uniformidad gerencial pretendida por esta Reforma, la actividad docente, además de ser mejor remunerada, se reestructuró con base en una carrera intelectual patrón, que valoraba la dedicación en tiempo completo y cuya promoción, a partir de fines de la década de los 80, se basó en la adquisición sucesiva de títulos académicos. En el caso de la FA-UFRGS, se reconoce un refinamiento didáctico-pedagógico progresivo, pero también un nuevo alejamiento entre profesión y Escuela, que dispensa sus nuevos profesores de la práctica profesional.

Por otro lado, la ampliación de las preocupaciones estrictamente académicas y las discusiones regularmente promovidas por la ABEA tuvieron por resultado en la propuesta de las Directrices Curriculares de 1994, que intentó recuperar el espíritu del Currículo Mínimo de 1962. Aunque rechazaban las licenciaturas cortas, las Directrices restablecían un perfil profesional suficientemente genérico como para posibilitar una mejor aproximación a sistemas productivos particulares. Tenían también la preocupación de una formación más sintonizada con los patrones internacionales, tomando en cuenta la realidad del mercado

globalizado. Se puede considerar que ambas propuestas, de 1962 y 1994, fueron suficientemente avanzadas como para anticipar nuevas modalidades de inserción social de los arquitectos, pero no lograron un éxito total. La primera, por la preeminencia de la reorganización institucional, que se afrontaba con la evolución de la enseñanza de Arquitectura, y también por el desconcierto de clase delante del rápido cambio del contexto productivo. La segunda, a causa de la reacción corporativa de los Sindicatos regionales, que obligaron a que se garantizase el amplio abanico de las responsabilidades tradicionalmente asignadas a la profesión.

Es decir que no se llegó a una concertación plena de los intereses existentes alrededor de la enseñanza de Arquitectura, más difícil a medida que aumentaba la complejidad del campo profesional. Éste está actualmente representado por cinco entidades nacionales: el Instituto de Arquitectos de Brasil (IAB, 1921), la Asociación Brasileña de Enseñanza de Arquitectura (ABEA, 1973), la Federación Nacional de Arquitectos (FNA, 1979, representante de los sindicatos regionales), la Asociación Brasileña de Oficinas de Arquitectura (AsBEA, 1973) y la Asociación Brasileña de Arquitectos Paisajistas (ABAP, 1976). Estas entidades constituyeron, a partir de 1998, el Colegio Brasileño de Arquitectos, interlocutor oficial de la corporación con los poderes instituidos.

En ámbito local, se organizó el Fórum de las Entidades Estaduales de Arquitectos, compuesto por el IAB-RS (1948), el Sindicato de Arquitectos (SAERGS, 1974), la AsBEA-RS (1987) y la Asociación de Arquitectos de Interiores (AAI-RS, 1987). En 1987 se fundó también la Asociación de los Profesionales de Diseño Industrial de RS, refundada en 1995 como Asociación de los Profesionales de *Design* de RS (APDesign), de la que forma parte un número considerable de arquitectos. La propia FA-UFRGS ha creado, en este año 2005, la nueva carrera de "*Design*", reconociendo formalmente la especificidad de una de las actividades autodidácticas a que se dedican los arquitectos.

Sin embargo, el campo profesional se viene reasociando internamente de acuerdo con los intereses específicos de cada segmento, manteniendo todas las contradicciones presentes en cualquier otro campo. Es decir, estando sujeto a las luchas por el control, pero siendo capaz todavía de una acción corporativa concertada en la medida de la necesidad, como sucedió con el éxito de la creación de un Consejo regulador propio, en 2004.

El vaciamiento ideológico en la era de los Currículos Mínimos

Durante la vigencia de la política de los “Currículos Mínimos” de las carreras de Arquitectura y Urbanismo en Brasil, de 1962 a 1994, la enseñanza en la FA-UFRGS experimentó diversos ajustes, relacionados con las cuestiones internas del campo profesional y con la evolución de la estructura institucional. Entretanto se asistió también a la sucesión de diferentes generaciones profesionales formadas, definidas especialmente por su ubicación en el contexto socio-económico.

Como se ha visto, los procedimientos de la asignatura del Trabajo de Titulación reflejaron estas cuestiones de un modo particular. Inicialmente primaban la originalidad técnico-funcional de las propuestas y la actuación autodeterminada del estudiante, que habría desarrollado sus talentos innatos en los cursos posteriores y asimilado un método de trabajo directamente en la práctica del taller, orientado por profesionales actuantes en el mercado de trabajo. Es probable que la masificación de la enseñanza promovida por la Reforma Universitaria del 1969-72 y la consecuente implantación de estructuras administrativas sistematizadas hayan sugerido el cambio de estos procedimientos iniciales.

Seguidamente se instituye el control burocrático de la evolución de los trabajos en 1977, formulándose un método de proyecto patrón y fijándose un calendario común para las entregas sucesivas, y también la orientación individual y las entrevistas de evaluación. El cambio parece conllevar una nueva concepción del trabajo del arquitecto, que debe ser capaz de disciplinar su libertad creativa, sujetándola a ciertos límites concretos y cuya propuesta puede ser discutida y evaluada, por primera vez a través de criterios claramente explicitados. La interacción entre profesores y alumnos se incrementa progresivamente, adoptándose la presentación y crítica del trabajo en forma de panel en 1988, de acuerdo con los procedimientos madurados desde principios de los 80 por los jóvenes profesores de los cursos anteriores. Pero sólo la sucesión generacional en el plantel docente de la asignatura, a principios de los 90, renueva totalmente los procedimientos de acuerdo con nuevas orientaciones didáctico-pedagógicas.

Éstas valoran la adopción crítica de ejemplos arquitectónicos paradigmáticos, buscando el dominio de un repertorio conocido y gran control sobre el proceso proyectivo. La exigencia respecto a la presentación gráfica de los ejercicios aumenta, independientemente de la capacidad de expresión verbal del estudiante, éstos deben presentarse de forma auto-expresiva y auto-suficiente. Al convertirse en públicos los paneles de presentación y valorarse la discusión como parte corriente del proceso proyectual también se busca la claridad de los procedimientos. La institución del TFG a escala nacional en 1994 es el corolario del proceso de reelaboración metodológica de la asignatura. Aunque con cierto

retraso, refleja la revisión de los dogmas modernos establecida en la segunda mitad del siglo.

Los procedimientos del Trabajo de Titulación asumen características diametralmente distintas, ampliando progresivamente la prospección teórico-crítica del método proyectual, desmitificando la imponderabilidad del proceso creativo y relacionándolo con la adquisición de cultura arquitectónica, retroalimentada a través de la discusión sistemática.

Por otro lado, la problemática de cada generación se relaciona con los modos cómo la profesión se constituye, reelaborando una metateoría de la Arquitectura de acuerdo con las demandas concretas del contexto socio-económico y las realidades del mercado de trabajo. Las primeras etapas de la asignatura (de la autodeterminación del estudiante, la orientación crítica individualizada y la transición entre estas) comprenden las tres primeras generaciones y asisten al nacimiento de la cuarta generación (de la transición hacia el TFG), todas dentro del período de los Currículos Mínimos. Éstas no se suceden de forma exactamente sincronizada con las cuatro etapas del Trabajo de Titulación y tampoco son perfectamente homogéneas, pero se pueden identificar también dos generaciones de transición entre las posiciones ideológicas opuestas adoptadas a principios y a finales del período.

La primera generación se caracteriza por su complicidad con el cuerpo docente, en los esfuerzos de afirmar la profesión y la Arquitectura Moderna localmente y por la familiaridad establecida entre estudiantes y profesionales, resultando de ello un sentimiento de pertenencia a un grupo social constituido culturalmente. Los proyectos académicos expresan el clima optimista de la época y la creencia en el papel prometeico de la Arquitectura, el valor positivo del progreso técnico-científico, la autonomía creativa y la existencia del talento innato.

La segunda generación se gesta en una fase ambigua, que introduce fracturas en la identidad y cohesión, antagonismos entre estudiantado y cuerpo docente, conflictos entre el discurso ideológico anterior y las crecientes oportunidades para el Urbanismo Moderno en el Estado totalitario. La también creciente complejidad social, del mercado de trabajo y del origen de los estudiantes profundiza la pérdida de los referentes de clase.

La renovación del plantel docente en el paso de los años 70 a los 80, y su consecuente profesionalización, introduce el concepto de Arquitectura como disciplina y, por consiguiente, la existencia de un cuerpo de conocimientos transmisibles que cuestiona el deseo de originalidad y la voluntariedad de las decisiones proyectuales. La discusión y crítica en el taller es el instrumento de asimilación de la cultura propiamente arquitectónica que desmitifica el proceso proyectivo.

Una tercera generación se forma en medio a esta otra paradoja, que es la sensible mejora de los contenidos didáctico-pedagógicos y las circunstancias contextuales

de disminución real de las oportunidades de trabajo y recesión económica a la vez. Como se ha visto, la dificultad de aceptar una ubicación meramente coadyuvante en la cadena productiva provocaba una reducción de las ambiciones personales a la satisfacción inmediata del cliente y al abandono de los sueños de progreso profesional. Pero el énfasis en los aspectos disciplinarios facilita nuevos recursos identitarios, que valoran los aspectos de construcción de la continuidad más que el pertenecer a un grupo de creadores originales y, incluso, un poco extravagantes.

A medida que se llega al final del período, se percibe el incremento de una nueva orientación, que es mayoritaria entre los estudiantes de la cuarta generación, coincidiendo con la cuarta etapa de la asignatura. Se adopta paulatinamente una postura pragmática en la relación profesional con el Mercado, y se acepta sin grandes conflictos el no-protagonismo de la Arquitectura, incluso con un discurso justificativo más sofisticado y una postura empresarial, a menudo identificados con el nuevo contexto productivo.

Pero no se trata tan sólo de desvelar el cambio ideológico radical con el paso de las generaciones en este período, sino los modos como la metateoría de la Arquitectura sobrevive a la realidad cambiante y los arquitectos preservan su auto-estima. El concepto de la “importancia” o “responsabilidad social” se redefine de acuerdo a las posibilidades concretas de actuación, incluso contradiciendo sentidos anteriores. Las nuevas orientaciones didáctico-pedagógicas profundizan el entendimiento y dominio de la Arquitectura, secundando contradictoriamente su reducción epistemológica. Todo pasa como si, en el trayecto de la afirmación profesional en Brasil, *pareciera que la Arquitectura sea ella misma lo más importante en el contexto que fuera*. Eso queda claro en las épocas en las cuales la corporación colabora estrechamente con los poderes totalitarios y también en los comportamientos éticamente cuestionables para hacer prevalecer los valores de la Arquitectura Moderna en Brasil¹³⁷. Y en esta última generación, en el deseo de responder a las demandas con eficacia y suficiente coherencia en los aspectos estrictamente arquitectónicos, naturalizando las relaciones de producción existentes.

Tampoco se trata de apuntar la presunta pusilanimidad de clase que va de un extremo ideológico al otro en el período considerado. Es decir, del mesianismo de los ideales modernos al pragmatismo neo-liberal, que sometiendo todo a las reglas de mercado, supera el malestar de las generaciones intermedias y el nihilismo de los que propugnaban un nuevo orden social como condición para la realización de la “verdadera arquitectura”. De la misma forma como se

¹³⁷ Se alude a algunos históricos concursos públicos de proyecto cuyas reglas o resultados fueron anulados para favorecer a arquitectos de orientación moderna, en eventos de de largo conocimiento local y que se prefiere no detallar aquí.

reproducen cíclicamente en las Artes y en la Arquitectura Occidental las dicotomías tributarias de la herencia racionalista-romántica generada en los siglos XVIII y XIX, las tendencias generales o aparentemente hegemónicas encubren diferentes fenómenos que evolucionan paralelamente.

Sin embargo, en el caso investigado la postura empresarial generada desde épocas anteriores y predominante en la última generación de arquitectos, por otro lado, evoluciona en nuevos métodos de trabajo. Éstos, al contrario del individualismo del incuestionable genio creativo, relevan la constitución de equipos profesionales, donde la discusión y crítica forma parte del método proyectual y el logro de los objetivos comunes es más importante que la autoría individual. Aunque el equipo esté en la base de los arquitectos empresarios desde siempre y en los segmentos relacionados más estrechamente con una clientela de inversores inmobiliarios o grandes corporaciones, también se presenta en los casos de las pequeñas oficinas de los jóvenes arquitectos. En los últimos años, por ejemplo, algunos de estos equipos locales han sido distinguidos regularmente en los resultados de los concursos nacionales de proyecto, mostrando que la competencia puede también ser resultado del trabajo cooperativo. Pero no se puede estimar la verdadera extensión de este fenómeno, pues, para evitar el ejercicio profesional ilegal o impedir que las empresas se apropien de los derechos de autoría individuales, el IAB exige que los participantes de los concursos sean personas físicas y se presente un solo autor responsable, aunque pueda indicarse el equipo complementario.

Demetrio Ribeiro, arquitecto de gran actividad e influencia en la formación de los arquitectos locales, por más que mencione con amargura el fiasco histórico de los ideales anarquistas, involuntariamente facilita la clave para comprender el éxito de estos pequeños equipos de arquitectos. Proudhon (Ribeiro, 1997:82)¹³⁸, “convencido que la fuerza esencial del capitalismo estaba en el carácter colectivo del trabajo utilizado (...) proponía que los trabajadores, organizados libremente por sí mismos, entrasen inmediatamente en la competición económica”, apropiándose colectivamente del resultado de su trabajo. En cierto modo, estas cooperativas de arquitectos ensayan un tipo similar de organización, indicando que han encontrado una manera particular de afrontar no sólo sus amplias responsabilidades profesionales – a través de una nueva división social del trabajo en su interior –, sino la objetivación del mercado de trabajo y su demanda de eficacia.

¹³⁸ RIBEIRO, Demetrio. “Por que reler Proudhon” in CENTRO DE ESTUDOS MARXISTAS. 1997. *Luç e sombra: ensaios de interpretação marxista*. CEM-PA, Ed. Universidade-UFRGS. (:79-87)

Retos actuales para la Enseñanza de la Arquitectura

Como cualquier otra, la identidad del arquitecto se construye en oposición o adhesión a determinados grupos, ideas o realidades. La finalidad social y el ámbito de la Arquitectura, es decir, su metateoría, se redefinen en cada cambio contextual, reposicionando el arquitecto en relación a las diferentes demandas de cada época. Por su naturaleza el proceso institucional transcurre más lentamente, siendo así que en 1930 quedó claro por primera vez en Brasil, su desfase con las necesidades simbólicas de las nuevas clases sociales emergentes. Los arquitectos académicos y los profesionales, aunque actuaron separadamente por algunas décadas a partir de entonces, mantuvieron una relación complementaria en lo que se refiere a la formación de los nuevos arquitectos. La hegemonía de la Arquitectura Moderna en Brasil conllevó a que se buscara romper cualquier identidad con otras actividades tradicionales, reforzando las diferencias corporativas.

Como se ha visto, la Reforma Universitaria de 1969-72 imposibilitó la evolución de la experiencia didáctico-pedagógica en curso desde 1962, específica para la formación de arquitectos. Se sustituyó la propuesta pedagógica por una secuencia ideal de asignaturas y contenidos, transfiriendo la responsabilidad de su integración en la práctica a cada estudiante. Este es el primer eslabón frágil de la relación entre las prácticas académicas posibles y las necesidades profesionales en el período de los Currículos Mínimos.

Otra debilidad está en la formación “generalista” propugnada desde siempre y que mantiene la creencia sobre la potencia creativa del arquitecto, preservando el ideal liberal precapitalista. Aunque mantenga también cierta funcionalidad en un contexto como el brasileño – que sobrepone diversas realidades productivas a la vez –, no corresponde a otras demandas internas. La categoría profesional viene reorganizándose en segmentos con claras y diferentes posiciones en el mercado de trabajo, más sincronizados con los tiempos post-industriales, especializándose de forma empírica y autodidáctica – es decir, no secundada por la enseñanza formal –.

Aunque se hayan incrementado las prácticas críticas en la Escuela a lo largo del período, también se puede discutir la continuidad de la importancia atribuida a la autoría individual. Por un lado, se perenniza el sentimiento de posesión sobre el objeto construido cuando, en verdad, el arquitecto es sencillamente el autor de su prefiguración. Por otro, la formación descuida la capacitación para el trabajo en equipo, que es la forma más común de organización en las oficinas actuales, sean empresas capitalistas o de trabajo cooperativo, preparando el futuro profesional como máximo para ejercer de empleador o jefe de equipo.

Tampoco la búsqueda de una clara identidad disciplinaria de la Arquitectura puede ser el objeto exclusivo de la enseñanza, pues no garantiza la inserción

automática de los arquitectos en el mercado de trabajo. Las quejas frecuentes a la falta de formación para afrontar los aspectos prácticos de la profesión, como la organización del trabajo de la oficina, los detalles de los contratos de trabajo, las sutilezas que envuelven el trato con el cliente y muchas otras cuestiones, no parecen estar relacionadas directamente con las posibilidades concretas de las escuelas. Aunque las prácticas obligatorias formen parte de muchos Planes de Estudio actualmente y haya asignaturas especializadas en organización y métodos de trabajo, la satisfacción de estas demandas formativas parece ser fruto de un cierto auto-didactismo, dependiente de factores como el origen social del estudiante o arquitecto y sus oportunidades de trabajo concretas, planteando un reto todavía no contemplado por la enseñanza formal.

Quizá se pueda recordar aquí las ponderaciones de Solà-Morales (1995)¹³⁹, para quién – “¡ojalá existiese una disciplina arquitectónica!” – las “ansiosas llamadas a volver al oficio” encontradas en los años recientes objetivan...

... *alejara la angustia* de una actividad formativa que (...) se encontraba a sí mismo muda y ciega. Desde el momento en que cae el sistema ideológico construido por las vanguardias históricas y el proyecto moderno se hace problemático no es posible diseñar *desde una silla a una ciudad* con la misma seguridad con la que lo hacían los arquitectos de la generación de los maestros. (1995:167, *itálicos en el original*)

El empeño puesto en la definición disciplinaria busca nuevas seguridades que secunden la acción proyectual, pero, como comenta el mismo autor, revela la resignación al *status quo* y la auto-exclusión del universo de la cultura. La crítica interna, aunque pueda construir discursos estructurados, solo adquiere sentido propiamente cultural cuando problematizada en términos más generales y suficientes como para incluirla en los grandes debates contemporáneos.

La superación de las cuestiones descritas anteriormente en este apartado, y que fragilizan la relación entre Escuela y campo profesional, por cierto se beneficiará de una crítica constituida desde el reconocimiento de la complejidad contextual. Una crítica que reflexiona sobre la superposición de proyecto y experiencia práctica en un marco social concreto, es decir, histórico, reintegrando la dimensión político-ideológica de la actividad, barrida del campo profesional desde hace algunas décadas.

¹³⁹ SOLÀ-MORALES, Ignasi. “Sadomasoquismo: Crítica y práctica arquitectónica” In SOLÀ-MORALES, Ignasi. 1995. *Diferencias: Topografía de la arquitectura contemporánea*. Barcelona, Gustavo Gili. (:163-170). Artículo publicado originalmente en 1988.

BIBLIOGRAFÍA

AA

1976. *Exposició commemorativa del centenari de l'Escola d'Arquitectura de Barcelona: 1875-76/1975-76*. Barcelona, ETSAB.

ABEA – Associação Brasileira de Enseñanza de Arquitectura

1977. *Subsídios para reformulação do ensino de Arquitetura*. São Paulo, ABEA.

1978. *Sobre a história do ensino de Arquitetura no Brasil*. São Paulo, ABEA.

1998. *Diretrizes Curriculares do curso de Arquitetura e Urbanismo*. Belo Horizonte, ABEA-XX Reunión del Consejo Superior.

1999. IX CONABEA (Congreso Nacional de la ABEA) y XVI ENSEA (Encuentro Nacional sobre Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo). *Anais*. Londrina, ABEA-UEL.

2003. *O panorama do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Río de Janeiro, ABEA.

ABREU, Marcelo de Paiva (diretor)

1990. *A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana*. Río de Janeiro, Campus.

ADUFRGS – Asociación de Docentes de la UFRGS

1971. *Universidade e repressão: os expurgos da UFRGS*. Porto Alegre, LPM.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori

1988. "Arquitetura simulada". In: NOVAES, Adauto *et alii*. *O olhar*. São Paulo, Cia. Das Letras.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo

1993. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. São Paulo, EDUSP.

1992. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: a arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas*. São Paulo, Brasiliense.
- ARAÚJO, Cláudio Luiz; MARQUES, Moacyr Moojen; MENTZ, Luiz Frederico
1966. *Programa de Ensino 1966: Ciclo de Preparação Básica, Formação Profissional, Trabalho de Diplomação*. Comissão de Redação Final, FA-UFRGS, arquivo personal del Arq. C. L. Araujo. [mimografiado]
- ARTIGAS, João Batista Vilanova
1967a. “Uma falsa crise”. In: *Cadernos do DAFA*. Porto Alegre, DAFA-FA-UFRGS. V. 28.
1967b. “Aula inaugural”. In: *Cadernos do DAFA*. Porto Alegre, DAFA-FA-UFRGS. V. 28.
1981. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo, LECH.
1989. *A função social do arquiteto*. São Paulo, Nobel.
1993. “Contribuição para relatório sobre ensino de Arquitetura no Brasil”. In: UIA-UNESCO. São Paulo, *Sinopses* edición especial.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova; SOUZA, Nelson
1956. *Teoria da Arquitetura*. Porto Alegre, FA-CEUA.
- BAHIANA, Henrique Paulo
1974. *As Forças Armadas e o desenvolvimento do Brasil*. Rio de Janeiro, Bloch.
- BARRETO, Sonia Marques da Cunha
1983. *Maestro sem orquestra: um estudo da ideologia do arquiteto no Brasil (1820-1950)*. Recife, PPS-UFP. [tesis doctoral]
- BECKER, Howard S.
1993. *Método de Pesquisa em Ciências Sociais*. Hucitec, São Paulo.
- BELLO, José Luiz de Paiva
2001. *História da Educação no Brasil*. Disponible in <http://mail.iicom.br>
- BERGER & LUCKMANN
1985. *A construção social da realidade*. Vozes, São Paulo.
- BEUCHOT, Mauricio
1997. *Tratado de hermenéutica analógica*. México, UNAM.
2000. *Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica*. Disponible in <http://www.ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/beuchot>
- BICCA, Paulo Renato
1984. *Arquiteto: a máscara e a face*. São Paulo, Projeto Editores Associados.
- BITTENCOURT, Doris M. M.
2001. “Polêmica dos anos 50-60 no Rio Grande do Sul: uma arquitetura para o povo ou uma arquitetura para as classes dominantes?”. *Cadernos de Arquitetura Ritter dos Reis*. Porto Alegre, Faculdade de Arquitectura Ritter dos Reis. V. 3.
- BOULLÉE, Étienne-Louis
1968. *Architecture: essay sur l'art; textes réunis et présentés par Jean-Marie Perousse de Montclos*. Paris, Hermann.

BOURDIEU, Pierre

1979. *La distinction: critique social du jugement*. Paris, De Minuit.

1992. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite

2000. "A universalidade do problema da hermenêutica em Gadamer: Introdução à hermenêutica da Arte e da Arquitetura (1)". In: *Caderno de textos*. V. 2 (3). Belo Horizonte, UFMG. Edição especial. Disponível em www.arq.ufmg.br/ia

2000. "Os modos do discurso da Teoria da Arquitetura no Brasil (1)". In: *Caderno de textos*. V. 2 (3). Belo Horizonte, UFMG. Edição especial. Disponível em www.arq.ufmg.br/ia.

BROADBENT, Geoffrey

1976. *Diseño arquitectónico*. Barcelona, Gustavo Gili. [Serie Arquitectura y Ciencias Humanas]

CAMARGO JÚNIOR, Geraldo

1978. *O arquiteto, o desenvolvimento e a qualidade de vida*. São Paulo, Instituto Roberto Simonsen.

CAMPELLO, Cristina de Lorenzi

1992. *Produção arquitetônica dos egressos da Escola de Engenharia e do Instituto de Belas Artes no período 1949 a 1952*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigação]

CEF – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

1962. *Currículo Mínimo de Arquitetura e Urbanismo*. CFE-MEC.

1969. *Currículo Mínimo de Arquitetura e Urbanismo, Resolução 03/69*. CFE-MEC.

1978. "Currículo Mínimo de Arquitetura, Parecer 384/69". In ABEA. *Sobre a história do ensino de Arquitetura no Brasil*. São Paulo, ABEA.

COMAS, Carlos Eduardo

1986. *Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo, Ed. Projeto. [director]

1990a. "Arquitetura brasileira, anos 80: um fio de esperança". In: *AU*. São Paulo, V. 6 (28), fev/mar.

1990b. "O lento e gradual retorno as bases". In: *Projeto*. São Paulo, (129), en/feb.

COMAS, Carlos Eduardo; ZEIN, Ruth Verde

1989. "Multifacética pero madura: la modernidad brasileña de los años 80-89". In: *Ars*. Santiago do Chile, (11), enero.

CORADINI, Odaci

1997. "O recrutamento da elite, as mudanças na composição social e a 'crise da medicina' no Rio Grande do Sul". In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, V. IV (2):265-286, jul-oct.

CORONA, Eduardo

1959. *Do arquiteto criador de espaços habitáveis*. São Paulo, FUNEST.

CORTÉS & MONEO

1976. *Comentarios sobre dibujos de 20 arquitectos actuales*. Barcelona, Proyectos I – ETSAB UPC. [monografía 5.1(1.16)]

- COSTA, Lúcio
 1962. *Sobre Arquitetura*. Porto Alegre, CEUA.
 1991. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília, Governo do Distrito Federal.
 1995. *Registro de uma vivência*. São Paulo/Brasília, Empresa das Artes/UNB.
- DAFA – Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura
 1968. “Documento Final”. *Seminário de estudos para uma nova estrutura de ensino da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-DAFA-UFRGS.
 1969. “Relatórios”. *Seminário de estudos para uma nova estrutura de ensino da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-DAFA-UFRGS.
- DAHER, Luiz Carlos
 1982. “O espaço arquitetônico brasileiro dos últimos 20 años e a formação profissional do arquiteto”. In: *Projeto*. São Paulo, (42):90-100, julho/agosto.
- DIAS, Marco Antônio
 2002. “Querem mercantilizar a educação”. In: *Periódico Zero Hora*. Porto Alegre, 25.04.2002. [entrevista]
- DURAN, José Carlos Garcia
 1972. *A profissão de arquiteto: estudo sociológico*. Rio de Janeiro, CREA/RJ.
 1989. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- FAVERO, Maria de Lourdes
 1991. *Da Universidade modernizada a Universidade disciplinada: Acton e Meira Mattos*. São Paulo, Ed. Cortez.
 1999. “Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia?” In: *Education policy analysis archives*. V. 7 (24), agosto. Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n24.html>
 s/f. *A Universidade do Brasil: na odisséia do ensino superior*. Disponível em http://cfch.ufrj.br/jor_p4/educsup2/univbras.htm
- FAYET, Carlos Maximiliano; GRAVINA, Carlos Alberto; MARCZYK, Ana Cristina
 1968. “Relatório do Grupo de Trabalho V” In: *Seminário de Estudos para uma nova estrutura de ensino da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-UFRGS.
 [mimografiado]
- FEATHERSTONE, Mike
 1995. *Cultura de consumo e pós-modernidade*. São Paulo, Nobel.
- FERNANDES, Florestan
 1992. “Reforma universitária e mudança social”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V. 73 (175):523-546, septiembre/diciembre.
- FERNÁNDEZ ALBA, Antonio (director)
 1975. *Arquitectura y enseñanza: aproximaciones a su ideología y práctica en la España contemporánea*. Madrid, Tucar Ediciones.
- FIORI, Ernani Maria
 1991. “Aspectos da reforma universitária”. In: *Adverso*. Porto Alegre, ADUFRGS. V. 2 (2), mayo.

- FIORI, Renato Holmer
1992. *Arquitetura moderna e ensino de arquitetura: os cursos em Porto Alegre de 1945 a 1951*. Porto Alegre, Programa de Post-Grado en Historia del Brasil PUCRS/IFCH. [tesina]
- FRÓIS, Katja Plotz
2001. “Revisão da percepção da Arquitetura em Bruno Zevi, Christian Norberg-Schultz e através de Heidegger até a possibilidade fenomenológica de Merleau-Ponty”. In: *OLAM – Ciência & Tecnologia*, Rio Claro, V. 1 (n2), novembro.
- FUSCO, Renato de
1984. *A idéia de Architectura*. Martins Fontes, Lisboa.
- GERMANO, José Willington
1992. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo, Ed. Cortez.
- GIANOTTI, José Arthur
1986. *Universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense.
- GIDEON, Siegfried
1997. *Escritos escogidos*. Selección e introducción J. M. Rovira. Múrcia, COAAT-Yerba-Caja Múrcia.
- GOODWIN, Philip
1943. *Brazil builds: architecture new and old 1652-1942*. New York, The Museum of Modern Art.
- GRAEFF, Edgar A.
1959. *Uma sistemática para o estudo da teoria da Arquitetura*. Porto Alegre, Espaço Editora.
1960. *Arquitetura Brasileira*. Porto Alegre, CEUA-UFRGS.
1961. “Os fatores da Arquitetura e suas relações”. In: *Cadernos de Estudos*. Porto Alegre, DAFA-FA-UFRGS, (24), febrero.
1980. “Edgar Graeff: como vai o ensino de arquitetura?”. In: *Módulo*. Rio de Janeiro, novembro (:94-96) . [entrevista a Liane Mühlemberg]
1995. *A arte e a técnica na formação do arquiteto*. São Paulo, Fundação Vilanova Artigas e Studio Nobel.
- GUERRA, Abilio *et alii*
2001. “Nos anos 90, a Arquitetura Brasileira avançou, apesar das dificuldades impostas pela globalização”. In: *Projeto Design* (251), enero.
- GUTIERREZ, Ester
1979. *A estrutura operacional de alguns modelos de ensino de Arquitetura*. Pelotas, UFPEL. [mimografiado]
- HARVEY, David
1989. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola.
- HAYS, Michael (director)
1998a. *Architecture Theory since 1968*. Cambridge-London, MIT Press.
1998b. *Oppositions reader: selected readings from a journal for ideas and criticism in Architecture, 1973-1984*. New York, Princeton Architectural Press.

IAB-SP

1979. *Arquitetura e desenvolvimento Nacional: Depoimento de Arquitetos Paulistas*. Série teses nacionais. São Paulo, Pini.

IANNI, Octávio

1971. *Estado e planejamento econômico no Brasil, 1930-1970*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

1992. *A idéia do Brasil moderno*. São Paulo, Brasiliense.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística

DD. disponibles en <http://www.ibge.gov.br/>

INSTITUTO ROBERTO SIMONSEN – FIESP/CIESP

1978. *O arquiteto, o desenvolvimento e a qualidade de vida*. São Paulo, FIESP.

ISOLDI, Rosilaine A.

1997. *O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor-arquiteto*. Pelotas, FAE/UUFPEL. [tesina]

JANTZEN, Sylvio Arnaldo Dick

2001. *Por uma pedagogia da arquitetura: formação crítica e tradição da profissão*. Porto Alegre, Programa de Post-Grado en Educación FACED-UFRGS. [tesis doctoral]

1999. *O arquiteto-urbanista e o ensino: a formação do intérprete*. Porto Alegre, PPGEDU-FACED-UFRGS. [projecto de tesis doctoral]

1997. “O processo da ‘fenocópia cognitiva’ e o ensino de teoria e história da FAURB-UFPPEL”. In: *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, PPGEDU-FACED-UFRGS. V. 5 (n13):34-40. Jul/ago.

LACERDA, Antonio Correa de

1998. *O impacto da globalização na economia brasileira*. São Paulo, Contexto.

LARA, Fernando

2000. “Espelho de fora: arquitetura brasileira vista do exterior”. In: *Informativo Eletrônico Vitruvius*. Disponible en:

www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/bases/texto012.asp

2001. *Popular Modernism, an analysis of the acceptance of modern architecture in 1950's Brazil*. Ann Arbor, The University of Michigan. [tesis doctoral]

LICHT, Flávia Boni; CAFRUNI, Salma

2002. *Arquitetura UFRGS - 50 anos de histórias*. Porto Alegre, EDUFRGS.

LONGO, Carlos Alberto

1994. *A economia brasileira de 1985 a 1994: a transição inacabada*. São Paulo, Atlas.

MAHFUZ, Edson da Cunha.

1995. *Ensaio sobre a razão compositiva*. Belo Horizonte-Viçosa, UFV-AP Cultural.

MARICATO, Ermínia

1987. *Política habitacional no Regime Militar: do Milagre Brasileiro à crise econômica*. Petrópolis, Vozes.

MARQUES, Sérgio Moacir

2002. *A revisão do movimento moderno? Arquitetura no Rio Grande do Sul nos anos 80*. Porto Alegre, Ed. Ritter dos Reis.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

1999. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Brasília, CEEAU-SESU-MEC.
1999. *Perfis da área & Padrão de qualidade: Expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo*. Brasília, CEEAU-SESU-MEC.
1994. “Portaria 1770-MEC, de 21 de dezembro de 1994. Diretrizes Curriculares Gerais” [del curso de Arquitectura y Urbanismo]. In: *Diário Oficial da União*. (243):1-9.
1994. *Ensino de Arquitetura e Urbanismo: Condições & Diretrizes*. Brasília, SESU-MEC.
1978. *Catálogo geral das disciplinas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Brasília, DAU-MEC.

MEC-UFRGS-FA

1957. *História e dados gerais sobre a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [dactilografado]
1974. *Diagnóstico do ensino de Arquitetura e Urbanismo*. Porto Alegre, FA-UFRGS-MEC.

MENEGAT *et alii*

1988. *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS-PMPA-INPE-FAPERGS.

MILANEZ, Maria Isabel Marocco

2000. “La influencia uruguaya en la formación de los arquitectos de RGS: relaciones de influencia”. In: *ELARQA*. Montevideo, V. 10 (33), febrero.

MIZOGUCHI, Ivan

1983. “O trabalho do arquiteto e a organização do espaço habitado na região sul do país: problemas, resultados, perspectivas”. In: *Projeto*. São Paulo, Ed. Projeto, (50), abril.

MONEDERO, Javier

2003. *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y Estados Unidos: Estudio comparativo sobre la situación en el año 2000: Unión Europea*. Barcelona, DEGA-ETSAB.

MORAES, Ana Luiza Rocha; HEINEN, Nivea

1980. *Uma introdução ao estudo da formação histórica da Faculdade de Arquitetura no RS*. Porto Alegre, UFRGS. [mimografiado]

MOTA, Lauro Guilherme

1977. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo, Ática.

MUNTANER, Josep María

1993. *Después del Movimiento Moderno: arquitectura de la segunda mitad del siglo XX*. Barcelona, Gustavo Gili.
1990. *Arquitectura y crítica*. Barcelona, Gustavo Gili.

NAPOLITANO, Marcos

2001. *A cultura brasileira: utopia e massificação: 1950/1980*. São Paulo, Ed. Contexto.

NESBITT, Kate (directora)

1996. *Theorizing a new agenda for Architecture: an anthology of architectural theory 1965-1995*. New York, Princeton Architectural Press.

- NIEMEYER, Oscar
1960. "Forma e função na Arquitetura". In: *Módulo*. Rio de Janeiro, V. 4 (21):3-7, dezembro.
- OLIVEIRA, Rogério Castro de; CANEZ, Ana Paula
2003. "Fábulas metropolitanas de Hugh Ferriss: narrativa e desenho no projeto da cidade do amanhã" In: *Informativo Eletrônico Vitruvius*.
www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq026/arq026_03.asp
- OLIVEN, Arabela
1989. *A parquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- ORSO, Paulino José
2001. *O surgimento tardio da Universidade Brasileira*. Campinas, EDT-Educação Temática Digital, V. 3 (1):1-13, dezembro.
- ORTIZ, Renato
1991. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo, Brasiliense.
- PADOVANO, Bruno
1998. "Arquitetura contemporânea no Brasil: o que aconteceu depois de Brasília?".
Revista de Cultura Brasileira (2):14-99, setembro.
- PASQUALI, Fernando Ernesto
1992. *Arquitetura da década de 80 em P.A.* Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigação individual]
- PASSAGLIA, Luiz Alberto do Prado
1991. *A influência do movimento da Arquitetura Moderna no Brasil na concepção do desenho e na formação de arquiteto*. São Paulo, PG-FAUUSP. [tesina]
- PINTO, Álvaro Vieira
1994. *A questão da Universidade*. São Paulo, Ed. Cortez.
- PROJETO
1984. "Vilanova Artigas". In: *Projeto*. São Paulo, (60), agosto, edição especial.
1988. *Arquitetura no Brasil, anos 80*. São Paulo, Ed. Projeto.
1990. "Arquitetura dos anos 80 e as tendências da nova década". In: *Projeto*. São Paulo, (29) janeiro/fevereiro, edição especial.
- RAMON GRAELLS, Antoni *et alii*
1996. *Escola d'Arquitectura de Barcelona: documentos y archivo*. Barcelona, Ediciones UPC.
- RHEINGANTZ, Paulo Afonso & RHEINGANTZ, Ana Maria
1999. "O ensino de projeto: espaço de animação, ambiente de interação". In: *Anais*. XVI Encontro Nacional sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Londrina, XVI ENEAU.
- RHEINGANTZ, Paulo Afonso
2003. "Arquitetura da autonomia" In: LARA, Fernando; MARQUES, Sônia.
Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto. Rio de Janeiro, Ed. Virtual Científica.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; PINHEIRO, Ethel

2002. *A construção social do conhecimento no atelier de projeto de Arquitetura*. Rio de Janeiro, Universidad Federal de Río de Janeiro. [artículo inédito]

RIBEIRO, Demétrio

1960. “A profissão do arquiteto”. *Espaço Arquitetura*. Porto Alegre, (2):37-38.

1980. “O ensino da Arquitetura e a realidade profissional”. In: *Projeto* (89):101, julio.

1985. “Análise dos cursos de graduação”. In *Projeto* (81):66-67. São Paulo, noviembre.

1997. “Influência do Pós-modernismo na Arquitetura brasileira”. In: Centro de Estudos Marxistas-UFRGS. *Luç e sombra: ensaios de interpretação marxista*. Porto Alegre, UFRGS.

1997. “Por que reler Proudhon” In: CEM-UFRGS. *Luç e sombra: ensaios de interpretação marxista*. CEM-UFRGS, UFRGS.

2000. “La influencia uruguaya en la formación de los arquitectos de RGS: la fundación de los cursos”. In: *ELARQA*. Montevideo, V. 10 (33), febrero.

ROSAS, Paulo

1987. *Para compreender a educação superior brasileira*. Série “Educação superior brasileira”, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ROVATTI, João Farias; PADÃO Fabiano M.

2002. *Faculdade de Arquitetura, 1952-1002*. Porto Alegre, Ed. UFRGS.

SALVATORI, Elena.

2002. *La enseñanza de Arquitectura: teorías y paradigmas: influencias en la formación de los arquitectos graduados en la FA_UFRGS Brasil, 1962-1994*. Programa de Doctorado en Teoría e Historia de la Arquitectura, DCA-ETSAB-UPC. [proyecto de tesis]

1999. *O processo projetual para arquitetos formados na UFRGS, 1964-1982*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigación]

1996. *Nem tudo que reluz é ouro: estilo de vida e sociabilidade na construção de um espaço urbano de prestígio em Porto Alegre/R.S*. Porto Alegre, PGAS-IFCH-UFRGS. [tesina]

SANTOS JR, Wilson Ribeiro dos

2001. *O currículo mínimo no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: 1969-1994*. São Paulo, FAUUSP. [tesina]

SANTOS JÚNIOR, Wilson Ribeiro

2001. “A formação do arquiteto e a evolução recente do ensino de Arquitetura”. In: *XIX Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura*. São Paulo, XIX CLEFA.

SANVITTO, Maria Luiza

1997. “O trabalho final de graduação na Faculdade de Arquitetura da UFRGS”. In: *Anais. Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. Florianópolis, ABEA.

2002. “As questões compositivas e o ideário do brutalismo paulista”. In: *Arquitexto*. Porto Alegre, UFRGS-PROPAR.

SEGAWA, Hugo. 1999. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. São Paulo, EDUSP.

SILVA JR., João dos Reis

1999. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, EDUSF.

SILVA, Elvan

1997. "A implantação do 'novo' currículo na faculdade de Arquitetura da UFRGS: relato de uma experiência". In: *Anais. XIV Encuentro Nacional sobre la enseñanza de Arquitectura y Urbanismo*, Florianópolis, ABEA.

1999. *O imaginário do ofício na Arquitetura; origem e desenvolvimento da auto imagem de uma profissão*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [informe de investigación]

1999. *O projeto de novas diretrizes curriculares para o ensino da Arquitetura e Urbanismo nas Universidades brasileiras*. San Juan/Argentina, XV Arquisur. [Comunicación]

2000. "Ameaça à profissão e seu ensino". In: *Jornal LAB-RS*. Porto Alegre, jul/ago, :7.

SILVA, José Carlos Almeida

1995. "A Universidade e a formação do pensamento nacional". In: *Educação Brasileira*. Brasília, V. 15 (n35):191-200, julho-deciembre.

SILVEIRA, Roberto Py Gomes da

1984. *O ensino de arquitetura na UFRGS: um documento para debate*. Brasília, MEC/CESU.

1989. "O ensino da tecnologia no curso de arquitetura da UFRGS". In: *Projeto*. São Paulo, (126), octubre.

SOLÀ-MORALES, Ignasi

1995. *Diferencias: Topografía de la arquitectura contemporánea*. Barcelona, Gustavo Gili.

TAFURI, Manfredo

1973. *Progetto e utopia: Architettura e sviluppo capitalista*. Roma-Bari, Laterza.

TEDESCHI, Enrico

1969. *Teoría de la Arquitectura*. Buenos Aires, Nova Visión.

THIOLENT, Michel

1987. *Crítica metodológica, investigación social & encuesta operária*. Editora Polis, São Paulo.

UFRGS – FACULDADE DE ARQUITETURA

1980. *Informações Básicas 1980*. Porto Alegre, FA-UFRGS.

1960. *Curso de Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [dactilografado]

1957. *História e dados gerais sobre a Faculdade de Arquitetura da UFRGS*. Porto Alegre, FA-UFRGS. [dactilografado]

FF. *Relatos anuales*. FA-UFRGS.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DEL RÍO GRANDE DEL SUR

1966. *Diretrizes para uma reforma universitária*. Porto Alegre, UFRGS.

1979. *Reforma universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS*. Porto Alegre, Pro-Reitoria de Planeamiento-UFRGS.

UIA-UNESCO

1993. "Relatório sobre o ensino de arquitetura no Brasil". In: *Sinopses*. São Paulo, edición especial.

VALE, Clécio Magalhães

2000. *As aparências de Arquitetura e seus desdobramentos no ensino de projeto*. Belo Horizonte, UFMG. [tesina]

WEIMER, Günter

1996. “A criação da primeira Faculdade de Arquitetura do Rio Grande do Sul”. In: *Textos escolhidos da Arquitetura Gaúcha*. Série Estudos Tecnológicos: Arquitetura. São Leopoldo, Unisinos. V. 19 (27).

1992. *A Arquitetura*. UFRGS, Porto Alegre.

1972. *Relatório sobre o problema do ensino de Arquitetura no Estado do RGS*. Porto Alegre, FA-UFRGS.

ZEVI, Bruno

1998. *Controistoria e storia dell'architettura*. Roma, Newton & Compton.

1977. *Saber ver a Architectura*. Lisboa, Arcádia.

1969. *Una definición de arquitectura*. Madrid, Aguilarcorp.

ANEXOS

DE LA ORIGINALIDAD A LA COMPETENCIA: Tesis doctoral

ANEXO A: Relación de los arquitectos encuestados

PROMOCIÓN AÑO/SEMESTRE	FECHA ENTREVISTA	LUGAR DE LA ENTREVISTA	OBSERVACIONES
1961*	28.06.99	La oficina, en su vivienda	Ex profesor de Arquitectura
1963*	18.03.99	En su despacho	
1964*	31.05.99	En su despacho	
1965*	01.07.99	En su despacho	Ex profesor de Arquitectura
1966*	19.05.99	En un restaurante	
1968-1	03.06.98	En su despacho	Profesor de dibujo informatizado en empresa privada
1968-2	01.06.98	En su vivienda	
1969-2	08.09.98	En su vivienda	
1970-2	19.01.99	En su despacho, en su oficina	
1971-1	02.09.98	En su oficina	Hoy dirige empresa comercial familiar
1971-2	10.12.98	En su despacho	Funcionario público jubilado
1972-1	17.12.98	En su oficina, sala de reunión	Profesor de Facultad privada
1972-2	10.12.98	En la vivienda familiar	Hoy, trabajo eventual en arquitectura
1973-1	16.09.98	En su despacho, en su oficina	
1973-2	16.09.98	En su oficina	Ex profesor de Arquitectura
1974-1	20.01.99	En un café	Hoy, carrera artística
1974-2	21.09.98	En su oficina, sala de reunión	
1975-1	16.09.98	En el bar de su Escuela	Profesor de dibujo técnico enseñanza media
1975-2	22.09.98	En su oficina	Se entrevistó los dos arquitectos (socios)
1975-2*	28.05.99	En su despacho	
1976-1	18.11.98	En su despacho	Funcionario público
1976-2	18.11.98	La oficina, en su vivienda	Funcionario público
1977-1	29.01.99	En un bar	Empleado en oficina
1977-2	10.06.98	En su oficina	
1978-1	20.01.99	En su oficina	
1978-2	08.12.98	En un bar	Hoy, funcionario público y carrera artística
1979-1	18.11.98	En su oficina	
1979-2	02.09.98	En un bar	Funcionario público, cursando otra Facultad
1980-1	02.09.98	La oficina, en su vivienda	
1980-2	03.06.98	En la vivienda de los padres	Mantiene una oficina en la vivienda familiar
1981-1	09.06.98 y 19.01.99	En su oficina	
1981-2	05.06.98	En su despacho, en su oficina	
1982-1	27.01.99	En su oficina	
1982-2	08.06.98 y 17.09.98	La oficina, en su vivienda	
1983-1	29.03.00	En su oficina	También tiene local comercial familiar
1983-2	04.07.00	En el atrio de su portal	Tiene oficina, también trabaja en casa
1984-2	15.05.00	En su oficina	
1985-1	28.03.00	En su despacho	Funcionario público
1985-2	17.05.00	En su oficina, sala reunión	
1986-1	16.05.00	En su oficina	
1986-2	23.05.00	En su oficina, sala reunión	
1987-1	19.05.00	En su oficina	
1987-2	27.03.00	La oficina, en su vivienda	
1988-1	22.05.00	En su oficina, sala reunión	También tiene local comercial
1988-2	04.07.00	En su oficina, sala reunión	
1989-1	11.05.00	En una aula de la FA-UFRGS	Hoy, agente inmobiliario y cursando otra Facultad
1989-2	05.06.00	En su despacho, en su oficina	
1990-1	07.07.00	En su despacho, en su oficina	
1990-2	11.07.00	En su despacho, en su oficina	
1991-1	09.05.00	En su despacho, en su oficina	
1991-2	30.06.00	En el bar de la FA-UFRGS	Funcionario público de nivel técnico
1993-1	10.05.00	En la vivienda familiar	Funcionario de oficina de arquitectura
1993-2	24.07.00	En su despacho, en su oficina	

* La seña indica los arquitectos que se entrevistaron por su calidad de informantes privilegiados, no incluidos en el estudio sociológico realizado en el apartado 2.2.

** La transcripción de cada entrevista se encuentra en el Volumen 3 de esta tesis, en el CD-R adjuntado a la cara interna de la portada de esta tesis.

DE LA ORIGINALIDAD A LA COMPETENCIA: Tesis doctoral

ANEXO B: Relación de TFC analizados (tema/orientador)

AÑO	Promoción PRIMER SEMESTRE	Promoción SEGUNDO SEMESTRE	Total
1966		[inicio TFC]	0
1967	Master Plan urbano y regional para la ciudad de Triunfo/RS	[fin del régimen anual]	1
1968		Centro Comercial con torre de oficinas, PA	1
1969	Escuela para minusválidos auditivos, PA		1
1970	Reciclaje chimenea del Gasómetro, PA Master Plan para urbanización del Delta, PA		2
1971	Club Recreativo Cultural, P. Alegre	Centro Cultural Regional, Pelotas/RS	2
1972	Escuela fundamental, Porto Alegre Centro de Datos del Distrito industrial, Río Grande/RS		2
1973		Sede regional de la CEEE, Nova Prata/RS	1
1974		Centro de Vecindario, Tristeza/PA Centro De Espectáculos multiescenario, PA	2
1975	Hortomercado, Porto Alegre	Instituto de Endocrinología y Diabetes	2
1976	Hospital General, Alvorada/RS	Reventa máquinas agrícolas MF Unidad Frigorífica de la CEASA/RS	3
1977	Centro Cívico y Cultural, Imbituba/SC Conjunto de teatro y anfiteatro, P. Alegre	Centro Cívico y Cultural, Campo Bom/RS (<i>Edmundo Füller</i>)	3
1978	Edificio GBOEX, Porto Alegre	Biblioteca Pública Municipal, P. Alegre	2
1979	Escuela infantil y guardería, P. Alegre Estación Mercado del TRENSURB, PA	Escuela para discapacitados mentales, Porto Alegre (<i>Castelar Peña</i>)	3
1980	Urbanización mixta, PA (<i>Menna Barreto</i>) Centro Recreativo de Montenegro/RS		2
1981	Ambulatório Rural de Itapoã, Viamão/RS	Viviendas universitarias Campus UFRGS (<i>Moema Debiagi - DEURB</i>)	2
1982	Urbanización popular, Estância Velha/RS	Bloques de viviendas BNH, Porto Alegre (<i>Menna Barreto</i>)	2
1983		Teatro-Escuela de Artes, Ilhota/PA	1
1984	Terminal Rodoviário, Novo Hamburgo/RS (<i>Edmundo Füller</i>)	Centro Cultural, Porto Alegre (<i>Lincoln Castro</i>)	2
1985	Teatro-Escuela, Gasómetro, Porto Alegre	Industria de lácteos (<i>Lincoln Castro</i>)	2
1986		Emisora de televisión, PA (<i>Lincoln Castro</i>) Cárcel femenino, PA (<i>Menna Barreto</i>)	2
1987	Complejo cultural y administrativo, PA Complejo turístico, PA (<i>Menna Barreto</i>)		2
1988		Edificio de viviendas de <i>alto standing</i> , PA Teatro con escenario adaptable, P. Alegre	2
1989	Museum de arte contemporáneo, PA (<i>Lincoln Castro</i>)	Centro multifuncional, PA (<i>Menna Barreto</i>)	2
1990	Centro de Artes Visuales Urbanización de <i>alto standing</i> , Caxias do Sul/RS (<i>Edmundo Füller</i>)		2
1991	Supermercado, en Porto Alegre	Aparthotel con equipamientos públicos (<i>Luiz Eduardo Galvão</i>)	2
1992	Edificio de oficinas y galería comercial, Bento Gonçalves/RS (<i>Sílvio Rocha</i>) Urbanización de <i>alto standing</i> , P. Alegre		2
1993	Escuela de navegación y guardería náutica, Porto Alegre	Escuela de primer grado, Porto Alegre	2
1994		Aparthotel con Centro de Convenciones, P. Alegre (<i>Cláudia Obino</i>)	1
1996		Centro Deportivo Privado, Porto Alegre	1
Total de proyectos recogidos			54

* Los análisis y planos de cada proyecto se encuentran resumidos en el Volumen 2 de esta tesis, en el CD-R adjuntado a la cara interna de la portada de esta tesis.

** Los gruesos separan las diferentes etapas del Ciclo del Trabajo de Titulación.

DE LA ORIGINALIDAD A LA COMPETENCIA: Tesis doctoral

ANEXO C: Guión analítico – TFC

IDENTIFICACIÓN: Año / semestre de titulación *

1. DATOS DEL PROYECTO

- 1.1. Tema:
- 1.2. Área de proyecto:
- 1.3. Orientador:

2. ELEMENTOS DEL PROYECTO

- 2.1. Diseños, número y tipo:
- 2.2. Memorial y otros elementos
- 2.3. Técnica de presentación
- 2.4. Tipo de copia

3. PROGRAMA Y PERSPECTIVA FUNCIONAL

- 3.1. Intenciones expresadas en el MEMORIAL
- 3.2. Propósitos inmediatos
- 3.3. Propósitos históricos
- 3.4. Propósitos sociales
- 3.5. Propósitos individuales

4. ASPECTOS MORFOTIPOLOGICOS

4.1. CONFIGURACIÓN GENERAL

- 4.1.1. Proporción y escala
- 4.1.2. Volúmenes
 - 4.1.2.1. Relaciones topológicas
 - 4.1.2.2. Organización
 - 4.1.2.3. Composición
- 4.1.3. Unidad
- 4.1.4. Complejidad
- 4.1.5. Elementos estructurales
- 4.1.6. Materiales constructivos y detalles arquitectónicos

4.2. RELACIÓN CON EL CONTEXTO:

- 4.2.1. Situación
- 4.2.2. Implantación
- 4.2.3. Localización

5. OTRAS CARACTERÍSTICAS

6. Se puede identificar rasgos de influencia de la arquitectura internacional o local
7. Se puede identificar rasgos semejantes a otro(s) proyecto(s) analizados
8. Relación entre intenciones y producto
9. Observaciones generales

* Los análisis y planos de cada proyecto se encuentran resumidos en el Volumen 2 de esta tesis, en el CD-R adjuntado a la cara interna de la portada de esta tesis.