

# Enseñanza de la arquitectura en Chile, 1999-2019. Potencial ecológico y sentido político colectivo de las prácticas del proyecto

Architecture's teaching in Chile, 1999-2019.  
Ecological potential and collective political sense  
of the project's practice

**Macarena Paz Barrientos Díaz**

Universidad Federico Santa María, Chile  
macarena.barrientos@usm.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-3903-4502>

**Rodrigo Lagos Vergara**

Universidad del Bío Bío, Chile  
rlagos@ubiobio.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-4918-1135>

## Resumen

En las últimas dos décadas se ha evidenciado que las estructuras y dinámicas adoptadas por el sistema de educación superior, tendientes a homologar parámetros universitarios, han afectado también los procesos internos de las escuelas de arquitectura chilenas. No obstante, el sentido político y colectivo reflejado en las demandas planteadas por una nueva generación de estudiantes, informados y exigentes, ha desafiado tanto la política pública como a la pedagogía disciplinar. Dentro de un contexto de inercia institucional, las escuelas de arquitectura no siempre logran responder a las inquietudes de los estudiantes en forma reflexiva o propositiva, actuando reactivamente. Sin embargo, se avistan desde regiones del territorio chileno tres acciones pedagógicas que -en la línea radical de los años sesenta- desafían el pensamiento normativo, cuestionando y reorganizando aspectos disciplinares que permiten repensar el potencial ecológico de las comunidades formativas. Estos casos entienden la docencia como práctica central, apuestan por otra forma de relación entre docentes y estudiantes, y combinan la práctica con la investigación, intentando reforzar la idea colectiva de comunidad a través del ejercicio académico del proyecto. En este artículo describiremos y analizaremos las condiciones que hacen posible la emergencia de estas acciones pedagógicas en sus comunidades, y el potencial ecológico de sus prácticas que agregan al proyecto un sentido político y colectivo que llega a re-significar, desde la base formativa, la disciplina arquitectónica.

**Palabras clave:** Enseñanza; potencial ecológico; práctica proyectual; comunidad local

## Abstract

Over the last two decades, the higher education system has visibly tended to standardise university parameters and this process has also affected the internal functioning of Chilean architecture schools. Nevertheless, the political and collective sense reflected in the demands of the new student generation has challenged public policy and the discipline's pedagogy. In a context of institutional inertia, architecture schools have failed to show reactivity and have not always responded to students' concerns in a thoughtful and purposeful way. We can observe, however, three pedagogical actions in Chile which – following a radical line proper to the sixties – challenge the normative thoughts, thus questioning and reorganising disciplinary aspects. In so doing, they lead to a rethinking of the ecological potential of the training communities. In such cases, teaching is understood as a central practice, relying on a different relationship between teachers and students. They mix practice with research as they seek to strengthen the collective idea of a community through the academic exercise of a project. In this article, we describe and analyse the conditions that allow these pedagogical actions to emerge and the ecological potential of practice, as they bring about a political and collective meaning that can re-signify the architectural discipline via training.

**Key words:** Teaching; Ecological potential; Project Practice; Local Community

**Para citar este artículo / To cite this article:**

BARRIENTOS DÍAZ, M., LAGOS VERGARA, R. Enseñanza de la arquitectura en Chile, 1999-2019. Potencial ecológico y sentido político colectivo de las prácticas del proyecto. En: [i2] *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio* [en línea]. 2022, Vol. 10, Núm. 1. ISSN: 2341-0515. <https://doi.org/10.14198/I2.20131>



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0): [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES)

©2022 Macarena Barrientos Díaz, Rodrigo Lagos Vergara

## 1. Introducción

A principios de siglo, la arquitectura chilena figuraba en revistas de arquitectura internacionales por algunas obras destacadas, aunque evidentemente desconectadas de los tejidos urbanos y sociales existentes. En esos años también, el caso de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (EAD PUCV), aparece señalada como una de las llamadas Pedagogías Radicales (Colomina, 2014) que marcaron a nivel mundial, en parte de la segunda mitad del siglo veinte, apuestas en torno a la innovación pedagógica en el ámbito de la arquitectura. Es este último aspecto, el de la formación disciplinar, lo que nos interesa y ocupa como arquitectos en el ejercicio de la docencia, por lo que buscaremos primeramente caracterizar su naturaleza específica.

En efecto, la arquitectura posee una particular tradición, herencia constitutiva de la disciplina, que ha sido la base de formación de generaciones: una didáctica evidenciada en la transmisión oral de maestro a discípulo dentro del taller de proyectos. Lo que evidencia también la estrategia pedagógica general que sitúa al taller en el centro del programa de formación. Basado en una racionalidad práctica, el proyecto configura una actitud cognitiva que se transmite desde una base común —la escuela, el taller—, y que se constituye como un hecho colectivo. Por ello podemos entender los talleres, siguiendo a Guattari y Rolnik, (2006) como espacios micro-políticos de acción, donde las escuelas innovarían en sus procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí su autonomía respecto de las otras disciplinas (Lagos, 2013).

A pesar de los valores que pueden identificarse en nuestra tradición formativa, hay varios aspectos que el actual contexto nos obliga a revisar. Todavía, en la mayoría de los países, las estructuras del taller de arquitectura heredadas de las escuelas beaux arts y de las politécnicas del siglo XVIII, siguen siendo jerárquicas, competitivas y autoritarias. Si bien la apuesta de la Bauhaus de principios del XX buscaba enfatizar el aprendizaje colectivo y premiar la creatividad y la innovación, persistió la lógica competitiva que muchos de los talleres y dinámicas formativas actuales aún conservan. Aunque se ha avanzado en centrar la enseñanza aprendizaje en el estudiante, gracias al modelo de la educación por competencia, paradójicamente impuesto también por las estructuras del actual sistema de educación superior, todavía quien define el “encargo” a desarrollar en el taller es el docente, quien, además, siguiendo la lógica del llamado Gran Prix de Rome, juzga y selecciona al más “talentoso” y “corrige” a quienes no clasifican. Así, mientras el ámbito profesional se transforma a ritmos acelerados, la formación del arquitecto mantiene una cierta inercia y un estado de “burbuja” que, salvo algunas experiencias puntuales, no ha terminado de actualizar muchas de las prácticas docentes asentadas por décadas.

Luego de las interesantes experiencias chilenas en la enseñanza de la arquitectura entre los años 1964–1973 en Chile, vinculadas al movimiento universitario y las reformas en Chile (Lagos, 2013), la liberalización de la educación a partir de la Ley de Universidades de 1981 generó una proliferación de escuelas de arquitectura, que se incrementó fuertemente en la década de los años noventa. Las dinámicas de un sistema educacional de corte neoliberal han permitido que exista una oferta formativa disciplinar diversa, en donde las diferencias y competencias entre escuelas “son claras y estimulantes” (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019), pero no garantizan una formación equivalente ni relativa a las atribuciones legales tradicionalmente establecidas. Sin embargo, en un mercado abierto y con uso generalizado de tecnologías, esto ha ido expandiendo y diversificando el ejercicio profesional en el país lo que se apunta como un aspecto positivo.

Considerando lo anterior, a saber: la persistencia de ciertas tradiciones conservadoras dentro del ámbito formativo disciplinar y la inminente y necesaria diversificación de los modos de ejercicio e incidencia de la profesión del arquitecto, es que ya se ha avanzado incipientemente en analizar cómo las escuelas de arquitectura chilenas han reaccionado o han buscado actualizarse conscientemente ante el escenario actual. En un contexto caracterizado por importantes transformaciones globales; como las relativas a las nuevas estructuras y dinámicas curriculares devenidas de Bolonia así como a otras de carácter sociocultural y político que de forma inédita nos anuncian la instalación de una serie de nuevos paradigmas (Barrientos, 2020, Fuentealba, 2021), proponemos algunas categorías para el análisis de tres casos que presentan un potencial ecológico capaz de articular un diálogo fértil en estos tiempos de cambios y crisis.

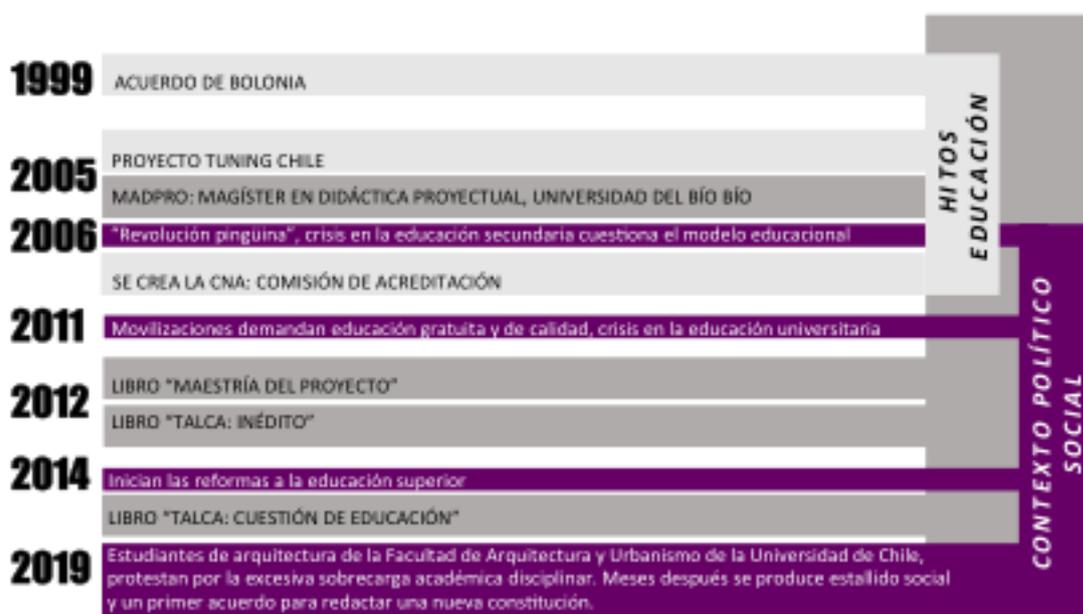


Fig 1. Hitos que han caracterizado el devenir de la educación en Chile y claves del contexto político social. Últimas dos décadas. Fuentes: elaboración propia.

## 2. Aproximaciones y dimensiones para el análisis

Así como muchas innovaciones pedagógicas emergieron en los turbulentos años sesenta, en la actualidad nos han parecido representativas algunas escuelas de arquitectura que, en medio de sistemáticas crisis y demandas por cambios sociales en el país<sup>1</sup>, han encontrado espacios fértiles para repensar sus prácticas e implementar, desde sus propias comunidades y particularidades, nuevas acciones pedagógicas que buscan apostar por innovadoras formas de enseñanza aprendizaje.

En el presente artículo, se describirán tres casos o acciones pedagógicas que apuestan por repensar las formas de relación entre docentes-estudiantes, los modos de hacer en cuanto a práctica e investigación desde sus propios territorios, y que avanzan sobre la tradición disciplinar al replantear apuestas curriculares que refuerzan la idea colectiva de comunidad formativa.

Todas las acciones pedagógicas, relativas al ejercicio *excéntrico*<sup>2</sup> de la docencia en arquitectura dentro del territorio nacional, se anclan en una práctica apoyada en lo común -la comunidad entendida como la producción de inteligencia y capacidades colectivas- y situada en lo local. En ese sentido, quizás el más importante desafío que enfrenta la educación de arquitectura actualmente es el reconocimiento de que cerca de lo “global”, o del “conocimiento universal o central” de la arquitectura, siguiendo a Tzonis (2014), está el conocimiento “local”. Y que precisamente en este “saber hacer” local y situado, reside la posibilidad de articular con la ambigüedad y complejidad propias de la realidad de nuestros contextos globales e inciertos. En línea con lo anterior, con la intención de atender a lo “local” y en sintonía con la idea de comunidad; estas acciones ensayan prácticas y ejercicios que ponen en valor “lo común” y su capacidad para participar en la construcción de una problemática. Siguiendo los postulados de Stengers (2009) y su idea de la ecología de las prácticas, y a Torres-Nadal y Nieto (2014) de considerar a las prácticas docentes como prácticas arquitectónicas de pleno derecho, notamos la persistencia de un cruce de saberes y modos de hacer, en las relaciones con el mundo y en las relaciones internas movilizan, que remiten a la comunidad a la que pertenece, en este caso, la propia escuela.

En este sentido, en tiempos donde la generalización de la educación impera, buscaremos esbozar respuestas reflexivas frente a las siguientes preguntas:

*¿Cómo surgen las acciones pedagógicas que se atreven a desafiar el pensamiento normativo en estas tres escuelas de arquitectura?*

*¿Qué caracteriza a las comunidades formativas en cada caso?*

*¿Qué ecologías y otras relaciones o prácticas movilizan?*

Como apoyo a la elaboración de una reflexión y respuestas, nos apoyaremos en algunos de los alcances obtenidos por la investigación antes mencionada, en donde se trabajó con una

---

<sup>1</sup> Ejemplo tácito de esta demanda recurrente por cambios, fue el llamado “estallido social” de octubre de 2019. Al que además antecedieron una serie de movilizaciones, paralizaciones y más específicamente el “salto del torniquete” por parte de los estudiantes chilenos.

<sup>2</sup> Por excéntrico, nos referimos a la condición además regional no sólo del referente de la EAD PUCV, sino de las acciones pedagógicas actuales que se destacan.

metodología aplicada de corte cualitativo y focalizado. Lográndose completar una serie de visitas in situ a un total de 8 escuelas de arquitectura chilenas y un total de 25 entrevistas semi-estructuradas realizadas a informantes claves<sup>3</sup> a lo que se sumaron dos grupos focales con docentes nacionales e internacionales<sup>4</sup>, realizados en conjunto con el Comité de Docencia del Colegio de Arquitectos de Chile.

### 2.1 Dimensiones derivadas de la investigación

A lo largo de las visitas, diálogos, encuentros y reflexiones, que se desarrollaron se fueron develando algunas dimensiones que permitieron ordenar el estado general de la cuestión. De estas dimensiones, son tres las que nos permiten describir aspectos claves en relación al estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura en Chile. Todas ellas se vinculan al contexto sociocultural, a la creciente diversificación profesional, y a las perspectivas institucionales cada vez más ligadas a los parámetros de homologación y control de calidad globales. Para efectos de nuestro análisis, estas dimensiones nos servirán para caracterizar cómo son las comunidades de práctica en los casos analizados:

**Perfil del estudiante.** Como consecuencia de la masificación de la educación universitaria, se generaliza en Chile nuevo perfil de estudiante de origen socio-económico diverso. No obstante, de acuerdo a Bernasconi (2017), las políticas universitarias, prácticas docentes y el sistema universitario en general, aún no se adecúa a ello, y continúa operando como si el estudiante promedio fuera uno de clase media y dedicación horaria completa. A esta condicionante, se suma otra que recurrentemente surge en la percepción de los entrevistados y que caracteriza a una generación de estudiantes “con menos vocación”; más críticos y exigentes, que ya no asignan a la universidad un lugar central o único como itinerario válido de aprendizaje. El avance de la tecnología de las comunicaciones ha permitido a los futuros arquitectos en formación diversificar intereses, así como manejar información, herramientas y tiempo de inéditos modos.

**Perfil docente.** Si bien históricamente quienes se encargaban de enseñar arquitectura eran profesionales valorados por su productividad y libre ejercicio, con la generalización de la universidad humboldtiana, este perfil cambia a uno de orientación más académica que pasa a ser valorado por su productividad científica. A ellos se suma una creciente especialización disciplinar, que diversifica en perfiles de arquitectos que no sólo ejercen de diferentes formas o en diferentes campos, sino que también tienen distintos intereses y experticias que articulan en el ámbito formativo.

---

<sup>3</sup> Los entrevistados fueron docentes, académicos y directivos de las 8 escuelas de arquitectura chilenas que participaron en la investigación antes mencionada, todas aquellas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUNCH).

<sup>4</sup> Grupos focales: Mayo/2019, Expo-conversatorio entre investigadores y docentes de escuelas del país, en la sede del Colegio de Arquitectos de Chile; y octubre/2019: Taller-conversatorio “Formación de arquitectura y desarrollo profesional”, XXI Bienal de Arquitectura de Chile, entre investigadores e invitados de universidades de Talca, Católica y de Alicante (España).

Perfil de la escuela. La mayoría de las escuelas de arquitectura, desde sus propias universidades, se han visto fuertemente presionadas para articular con las exigencias que les permitan sintonizar con las estructuras devenidas de Bolonia, así como con los parámetros que les permitan obtener una buena acreditación institucional por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)<sup>5</sup>. Antes estas presiones, algunos casos han dado respuestas desde procesos reflexivos y apuestas disciplinares particulares, y otros han sucumbido a la homologación y la norma impuesta.

## 2.2 Dimensiones para la caracterización de tres acciones a partir del caso EAD PUCV.

Como adelantábamos, para el contexto nacional el principal referente en términos de lo que podría constatarse como una innovación pedagógica para la formación disciplinar, es la propuesta desarrollada por la EAD PUCV (1952-1972), mencionada como una de las *Radical Pedagogies*. El trabajo de Colomina (2014) revisa una serie de experimentos pedagógicos que jugaron un papel crucial en la configuración del discurso y la práctica arquitectónica en la segunda mitad del siglo XX, y que desafiaron al pensamiento normativo, cuestionaron, redefinieron y remodelaron el campo de la arquitectura en tiempos de posguerra. Estos nuevos modos de enseñanza sacudieron los cimientos y alteraron los supuestos, en lugar de reforzarlos y difundirlos. Es decir, fueron “radicales” en el significado literal derivado del latín *radix* (raíz), ya que cuestionan la base de la arquitectura. Para Colomina (2014), funcionaron como pequeñas empresas, a veces al margen de las instituciones, pero tuvieron un impacto tan duradero, que gran parte de la enseñanza de la arquitectura en la actualidad todavía refiere a algunos de los paradigmas que introdujeron.

Como referente para otras categorías de análisis de los casos que revisaremos entonces, el caso de la propuesta docente de la EAD PUCV, se ha abordado a partir de cuatro dimensiones que servirán como parámetros para la particular reflexión en torno a lo que define una comunidad formativa, sus prácticas internas y su potencial ecológico:

*Territorio:* se entiende como el reconocimiento de un territorio o región “propio” a explorar como campo de acción y experimentación. En el caso de la EAD, las travesías priorizaron el conocer un territorio y cultura americana menos explorada y valorizada en relación a la cultura eurocéntrica.

*Observación:* observación – reflexión del habitar a través del croquis como herramienta para el estudio de la ciudad y los territorios; se constituye en una práctica fundante de la propuesta docente de la EAD, permeando además a otras escuelas y didácticas disciplinares.

*Comunidad:* desde la comunidad compuesta por docentes y estudiantes, en la exploración se vuelve un ritual la toma de decisiones colectivas y la colaboración que, ante la incertidumbre y la improvisación, desestabilizan cualquier idea previa de orden o control.

---

<sup>5</sup>La CNA se rige por lo dispuesto en la nueva Ley de Educación Superior numeral 21091 de año 2018.

*Obras*: construcción de obras como ejercicio académico; mediante dispositivos se ensaya la gestión y la logística necesaria para intervenir en los territorios con acciones y obras de tipo escultórico-arquitectónicas.

Si bien en este último punto, coincidiendo con Wagner (2019), es claro que como resultado de la lectura poética del paisaje en su mayoría las obras construidas son de carácter escultórico y están insertas en un territorio solitario de acceso exclusivo para la comunidad como es la Ciudad Abierta, nos parece que el aporte en este sentido no es el diálogo con realidades sociopolíticas. Sino que lo especialmente relevante reside justo en este interior específico: en la comunidad formativa, en lo local del territorio, en lo particular de la mirada.

### 3. Tres casos: acciones e innovaciones pedagógicas

Los tres casos que presentaremos tienen algo en común entre sí, tal como lo tienen con el antecedente de referencia, la escuela de la EAD PUCV: provienen de escuelas regionales alejadas de las dos escuelas históricas ubicadas en Santiago, la capital del país. Desde un análisis desde las entrevistas, las revisiones documentales de los respectivos postulados pedagógicos y observaciones en terreno, nos interesa conocer porqué estas experiencias docentes se sitúan de forma excéntrica en el territorio nacional y cómo, desde lo local, tienden a reforzar el trabajo en comunidad.

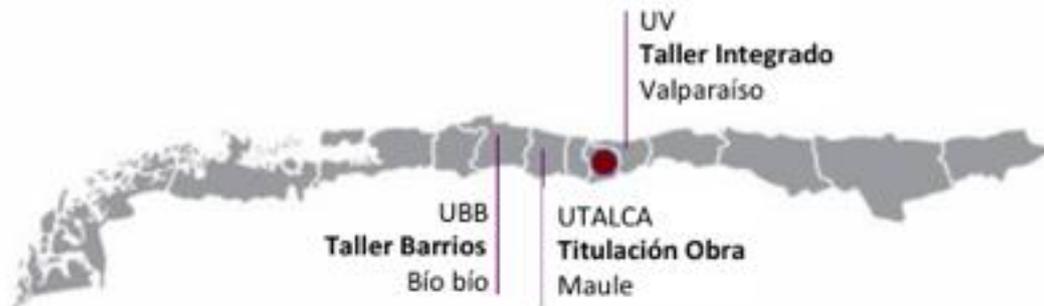


Fig 2. Escuelas analizadas en regiones del territorio chileno: mapa. Fuentes: elaboración propia.

En las últimas décadas, paralelamente a la implementación generalizada de los ajustes curriculares devenidos de Bolonia (1999), en Chile -como en toda Europa y EEUU- ha surgido un renovado interés por la producción de artículos y libros sobre nuevas pedagogías en general (García 2017; Paymal 2015)<sup>6</sup>, como en particular sobre la enseñanza aprendizaje y la didáctica de arquitectura (Harriss y Froud, 2015; Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2017)<sup>7</sup>, incluso a nivel de programas de (un) posgrado (ver Fig. 1). En este contexto, es que surgen estas experiencias docentes que intentan reubicar al docente y al estudiante en una interrelación más horizontal acorde a una nueva sensibilidad y a una estructura social en definición, desafiando el pensamiento normativo y cuestionando, redefiniendo y reorganizando el campo disciplinar prospectivamente.

Los casos que revisaremos cobran un nuevo sentido y pertinencia en la actualidad, pues son acciones pedagógicas con un importante potencial innovador. No obstante, frente al estado de desarrollo e influencia que cada una tiene en el medio nacional, distinguiremos sus posibles alcances entre (i) innovaciones y (ii) acciones pedagógicas:

Por **"Innovación<sup>8</sup> pedagógica"** entenderemos los nuevos conocimientos que, a través de la investigación y acción sistemática, constituyen un aporte a la disciplina en general, y a la práctica en particular. Se trata de comunidades que han logrado movilizar prácticas ecológicas internas de relaciones frente a eventos que van impactando la formación disciplinar.

Por **"Acción pedagógica"** entenderemos los hechos, actuaciones y prácticas reflexivas que implican un movimiento o actividad de experimentación y exploración por parte de una comunidad de aprendizaje, hacia una ecología relacional frente a eventos que van impactando la formación disciplinar. Se trata inicialmente de una innovación en potencia.

---

<sup>6</sup> Explorando otras formas de aprendizaje surgidas desde los últimos adelantos de las neurociencias o neurodiversidad.

<sup>7</sup> La reducción en la duración de la educación en arquitectura en el Reino Unido y en toda Europa ha fomentado un sentido de apertura colectiva hacia la exploración de otros modelos de formación profesional. No obstante, es importante notar y comparar cómo el marco institucional de esta formación es un instrumento que fomenta la innovación disciplinar o es un lastre que lleva a la repetición de rutinas asentadas y le impide adecuarse a los nuevos requerimientos profesionales.

<sup>8</sup> Este término proviene del latín "innovativo" que significa "Crear algo nuevo", y está formada por el prefijo "in" (que significa "estar en") y por el concepto "novus" (que significa "nuevo").

Los casos que revisaremos son los siguientes: **Titulación por Obra**, de la Universidad de Talca (2005-2020); **Taller Integrado**, de la Universidad de Valparaíso (2013-2020); y **Taller de Barrio**, de la Universidad del Bío-Bío (Concepción, 2015-2020). Respectivamente refieren: a la titulación –habilitación mediante la ejecución de una obra menor, a una estructura curricular nueva que no distingue entre taller de proyecto y asignaturas de aula y a una acción de vinculación con el medio que “verticalmente” integra a talleres de proyecto de varios niveles y a la comunidad vecinal cercana. En términos generales, todos los casos nacen en el contexto de la universidad pública. El caso de Talca es ampliamente conocido y registrado como una nueva apuesta formativa que incluso destaca a nivel internacional, y en términos de su sistematización es el único que catalogamos como una innovación pedagógica. Mientras que los otros dos, son acciones pedagógicas que también permiten mediante su contrastación, evidenciar por una parte el cómo el ensayo de nuevas formas de ejercer la enseñanza aprendizaje de la arquitectura puede implementarse desde la estructura curricular hacia la práctica. O bien desde la práctica y las didácticas de un taller, persiguiendo que ello pueda consolidarse o visibilizarse en el currículo respectivo. Todos los casos, como se apuntará más adelante, son ensayos posibles gracias a las comunidades formativas y al espíritu colectivo que los sostiene.



Fig 3. Diagrama de categorías y conceptos para el análisis. Fuentes: elaboración propia.

### 3.1 Titulación por obra. Universidad de Talca. 2005-2019

La escuela se crea al año 1999 en el seno de la Universidad de Talca, una institución estatal de región del Maule que, desde el inicio, apuesta por una propuesta diferenciadora que la haga competitiva frente a la proliferación de instituciones privadas presentes en el mercado, surgidas durante esa década. Así pues, la rectoría encarga la creación de la escuela a destacados profesionales a nivel nacional en el tema de la docencia, quienes desde sus inicios desarrollan

una amplia investigación sobre las posibilidades de desarrollo de la escuela en este particular territorio<sup>9</sup>.

A poco inaugurado el proyecto educativo de Talca, el perfil del estudiante de la zona es entendido como un “capital humano” particular, que se presenta como una oportunidad para repensar las prácticas formativas frente a las necesidades de un territorio regional modesto. La apuesta formativa de esta nueva escuela se sostiene en base a un núcleo docente acotado que, con una organización curricular organizada en cuatrimestres, se complementa de un régimen de docentes invitados que imparten clases o talleres por cortos períodos de tiempo.

La comunidad formativa; articulada con un grupo de docentes estable y otros visitantes, sumado a estudiantes principalmente de la región, que conocen el territorio del llamado “Valle central” (Uribe y Griborio, 2013), definen un perfil de escuela excéntrica que se ordena en torno a las máximas declaradas en el perfil de egreso: el oficiar, el operar y el innovar. El formato de Titulación por Obra, resuena directamente con las competencias relativas al título profesional del arquitecto, y como innovación pedagógica evidencia un proceso formativo integralmente ligado al territorio que habita con un fuerte énfasis en el oficio y en la gestión. Parte importante de su reconocimiento nacional e internacional es, más que por efecto de la acreditación institucional oficial, debido a sus publicaciones en el medio latinoamericano y por el constante flujo de profesores externos invitados a sus talleres y aulas<sup>10</sup>. El potencial ecológico de las prácticas en este caso es evidente. Ponen en relación desde la dimensión de lo local aspectos claves como la observación, el territorio y la obra. Todas acciones (o conceptos) del acervo disciplinar nacional, que logran en este caso volverse específicas y características de esta comunidad en términos colectivos: más allá de la escuela hacia las mismas localidades de la región.

---

<sup>9</sup> La rectoría encarga inicialmente la creación de la escuela a Angela Schweitzer, quien delega la misión a Juan Román. Los estudios acerca de la vinculación con el territorio Valle Central contaron con la colaboración e importante asesoría del arquitecto Winnie Mass, de la oficina neerlandesa MVRDV.

<sup>10</sup> La publicación de varios libros impresos y artículos en la web de la editorial mexicana Arquine, de amplia consulta y reconocimiento a nivel latinoamericano.

La Titulación por Obra es un formato que originalmente propone Juan Román, que se materializa con el primer titulado el año 2005. Y consiste en el diseño, gestión y construcción de una obra menor que busca (además de evidenciar las competencias del futuro arquitecto) aportar a la conformación del hábitat de alguna de las localidades de la región. Esta innovación pedagógica, que se sustenta en tres pilares, a saber: el perfil de estudiante (o lo que ellos definen como capital cultural), el territorio (adoptado bajo el concepto de Valle Central) y la obra (la práctica por excelencia); consta también de un cuarto y muy relevante aspecto catalizador: el liderazgo y la claridad de las ideas originalmente desarrolladas por Román. Lo que ha dado un foco (o un Norte podríamos decir) coherente, que ha ido sumando experiencias y un equipo o una comunidad formativa comprometida en aportar a lo que hemos denominado como innovación pedagógica.

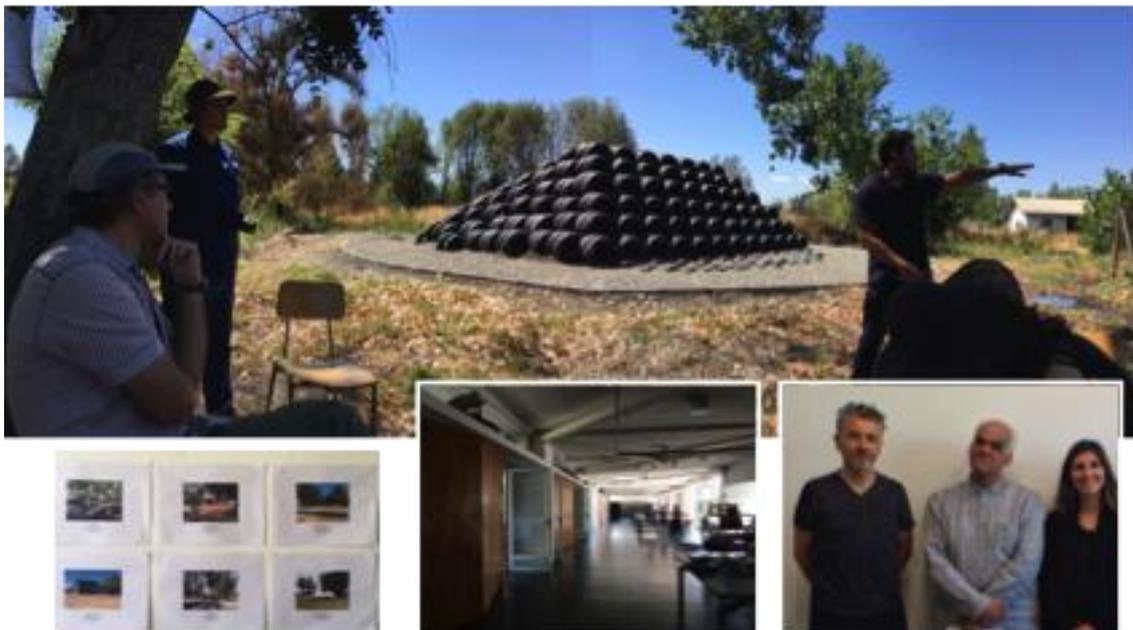


Fig 4. Titulación por Obra, talleres y entrevista caso UTalca. Fuente: Elaboración propia en base a fotografías de Macarena Barrientos, Jessica Fuentealba.

### 3.2.- Taller integrado. Universidad de Valparaíso, 2013-2020

El Taller Integrado (en adelante TI) de la Universidad de Valparaíso surge de un proceso de innovación curricular asociado a dos proyectos MECESUP11 (2007-2013), lo que se sumó a una serie de inquietudes por actualizar el plan de estudios, acción que se concreta el año 2012. En este caso, la acción pedagógica relativa al Taller Integrado, se encuentra caracterizada por dos aspectos centrales: la novedad atípica de integrar en vez de atomizar el currículo y sus partes justamente cuando las exigencias del sistema global de control de la calidad de la educación superior tienden a ser cada vez más preciso en medir tiempos, dedicación horaria (en formato de SCT) y otros.

<sup>11</sup> Los proyectos: MECESUP UBB0401, dirigido por Roberto Goycoolea, que el año 2007 conforma Red de Escuelas de Arquitectura, universidades Católica, Arturo Prat, del Bío-Bío y de Valparaíso, dirigido a detectar las tendencias actuales del campo laboral del arquitecto así como las competencias requeridas para hacer frente a los campos

Para que en el contexto de la necesaria actualización curricular se llevara a cabo una reestructuración mayor como la del TI, fue fundamental la participación activa de un grupo de docentes jóvenes, egresados de la UV que van ocupando espacios dentro de la escuela y empujando cambios mayores. Críticos del sistema vigente, regido aún por los esquemas rígidos de la que fue la sede Valparaíso de la Universidad de Chile hasta los años 80, son los más comprometidos con el ajuste curricular que implicó evidentemente revisar prácticas asentadas, presupuestos, dedicaciones horarias entre otros.

El perfil de estos noveles docentes se cruzaba con el de las nuevas generaciones de estudiantes. De hecho, ellos mismos reconocían que “el esquema curricular anterior fue generando una diáspora de conocimiento poco virtuosa en el acervo de los estudiantes, lo que hacía de la integración una tarea forzada, no siempre lograda, de los conocimientos adquiridos” (Ojeda et al, 2014).

No obstante, a diferencia del caso de Talca y más en sintonía con en de la UBB, el perfil de esta escuela presenta una larga historia y un pasado ligado a otras acciones pedagógicas implementadas en los años 60s<sup>12</sup>. Este aspecto debe ser considerado, pues la nueva configuración de la estructura curricular que busca reforzar la posición central del Taller de Proyectos como elemento principal de la enseñanza aprendizaje, se sitúa por sobre la generalidad de los planes normados en donde el taller se complementa a través de diversas asignaturas que no se encuentran necesariamente ligadas entre sí. Desde 2015, la escuela ha ido avanzando con el Taller Integrado desde los años iniciales hacia los finales de la carrera. No obstante, este caso no parece terminar de sistematizarse como una innovación pedagógica, pues no ha evidenciado transformaciones mayores por ejemplo en la titulación, modos o competencias de sus egresados.

---

emergentes de la profesión. ; y MECESUP UVA0811 (2013): “Implementación nuevo currículum para una enseñanza actual de la arquitectura”, de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso.

<sup>12</sup> La escuela de arquitectura de la UV, además de recibir directamente la influencia de su vecino la EAD PUCV; ensayo didácticas como los talleres verticales o de integración transversal; acciones pedagógicas que se llevaron a efecto durante aquellos años bajo la dirección de Angela Schweitzer, una de las primeras arquitectas docentes e investigadoras de Chile.

El hecho de que el TI no haya, por ejemplo, alterado la titulación sobre todo en tiempos en donde crece la demanda por educación continua y especialización, es un aspecto que acusa que el potencial ecologizante de esta acción aún no permea con fuerza. Si bien, las prácticas más colaborativas tienden a valorizar “lo común”, fortaleciendo y consolidando la idea de comunidad formativa o de colectivo para alejarse de la idea de la autoría solitaria tan tradicional dentro de la disciplina; no termina de explicitarse ello en una innovación pedagógica relevante que además pudiera traspasar los límites del caso para mostrarse como ejemplo a otros. En términos del sentido político doméstico de este caso, parece relevante destacar que esta necesaria actualización formativa implicó que jóvenes docentes asumieran liderazgos articulando cambios en las relaciones interpersonales, entre pares y con sus estudiantes, desafiando a las jerarquías tradicionales de la universidad.



Fig 5. Plan de estudios, entrevista y exposición en taller, caso UV. Fuente: Elaboración propia en base a fotografías de Macarena Barrientos, Jessica Fuentealba.

### 3.3.- Taller de Barrio. Universidad del Bío-Bío, 2014-2020

Esta iniciativa docente, surge de la reflexión de un grupo de profesores interesados en la relación de la investigación acción y la producción de conocimiento sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito disciplinar. Este grupo de docentes, ya contaban con experiencias e inquietudes en torno no sólo a la temática de la didáctica proyectual<sup>13</sup>, sino también en torno a la incidencia de las políticas públicas en el contexto de las investigaciones académicas<sup>14</sup>.

Para una escuela fundada hace más de 50 años en una ciudad al sur de la capital nacional, con el objetivo primero de descentralizar la formación de arquitectos y segundo abordar en detalle las particularidades de la propia región, el tema del compromiso público y territorial estuvo siempre presente. En este sentido, la acción pedagógica del Taller de Barrios viene a consolidar en términos concretos un anhelo que permite luego de una larga y destacada trayectoria, significada por un perfil de destacados estudiantes y profesores, poner en relación directa a la institución con su comunidad local cercana. Con sus vecinos, se podría decir.

El territorio escogido para abordar el primer trabajo de campo de este taller ha sido en el barrio Nonguén, donde se ubica la escuela de arquitectura. El modelo de gestión propuesto se basa en el trabajo colaborativo y en una serie de experiencias *conversacionales* entre universidad, institución pública y comunidad. Esta vinculación con el medio extrauniversitario, y el énfasis práctico de la acción pedagógica, implica relaciones internas nuevas a ensayar; como la verticalidad en los talleres -de primer a cuarto año-15, lo que fue entendido como una estrategia para abordar de manera más integral, diferentes aspectos y complejidades arquitectónicas y urbanas de los proyectos.

La comunidad formativa en este caso no sólo se ve ampliada por la relación directa con sus vecinos, sino que además por la inclusión de otras carreras (además de arquitectura) que se suman a la iniciativa. La diversidad de actores se promueve desde la integración curricular entre docentes y estudiantes de las carreras de Arquitectura y Trabajo Social. Y se diseñan estrategias para encuentros participativos, en conjunto con profesionales de instituciones públicas, y con los vecinos, en el avance de proyectos y obras.

---

<sup>13</sup> En la Universidad del Bío-Bío (UBB) se dictó entre los años 2000 al 2004, un programa de perfeccionamiento para docentes, con el apoyo de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), que derivó en la creación de un programa de Magister en Didáctica Proyectual (MADPRO, 2005-2015), donde se graduaron docentes de universidades de todo Chile, Argentina y Perú.

<sup>14</sup> A partir de 2016, parte de la masa crítica del MADPRO se incorpora a la investigación: "Adaptación al cambio climático en entornos informales: Análisis y fortalecimiento de Iniciativas Locales en Latinoamérica y el Caribe" (ADAPTO), liderada por IDRC-Universidad de Montreal (Canadá), cuyo objetivo principal fue, desde la academia, incidir en la política pública. También se establecen vínculos con el programa gubernamental "Quiero mi barrio", transformándose en una de las contrapartes como institución pública.

<sup>15</sup> La verticalidad como acción pedagógica es una estrategia proveniente de la cultura anglosajona de los años sesenta, que llegó a Chile a través de los trabajos de Schweitzer (1992) en las universidades de Chile (Valparaíso) en los años setenta, y Católica del Norte (Antofagasta) en la década siguiente.

En términos metodológicos, destaca la prevalencia de las dinámicas tradicionales del taller de proyectos, lo que se suma a la estrategia conversacional para validar e integrar saberes mutuos entre los actores<sup>16</sup>, fortaleciendo los conceptos y el ensayo del colectivo y del co-diseño. Destaca, como estrategia comunicacional y formativa, la imagen quirográfica: la entrevista sitúa y rescata el relato hablado de vecinos/as del barrio sobre un recuerdo significativo para el colectivo, situación que luego el estudiante primero dibuja y luego produce con una técnica similar al grabado. Se trata de método técnico-político que permite indagar en la memoria y que busca conservar en una imagen informada de los saberes locales. Por otra parte, algunas de estas iniciativas locales son recogidas y gestionadas, en conjunto con programas gubernamentales, para elaborar los proyectos ejecutivos y ser construidas en los barrios.

Fig 6. Taller de Barrios, instancias de trabajo con la comunidad. Fuente: Elaboración propia en base a fotografías del Taller de Barrios,



GIDPRO.

#### 4. Reflexiones finales

A pesar de las diferencias puntuales de cada caso, y precisamente a raíz de ellas, en todas las comunidades educativas estudiadas, hemos encontrado respuestas más reflexivas que reactivas frente a los eventos que han impactado la formación disciplinar en Arquitectura en Chile, donde los docentes han asumido un tipo de práctica más “radical” que apuesta por otra forma de relación con los estudiantes y por una nueva forma de ejercer lo común. A ello se suma un nuevo entendimiento y compromiso con la centralidad de la práctica vinculada a la investigación, aspecto que, si bien se articula con la diversidad de perfiles de profesores que actualmente ejercen la docencia, está relacionado también a la responsabilidad que implica ser parte de

<sup>16</sup> Entre las estrategias comunicacionales y formativas está la imagen quirográfica: la entrevista rescata el relato hablado de vecinos/as del barrio sobre un lugar, el estudiante croquea la situación y luego la produce con una técnica similar al grabado. Se trata de método técnico-político que busca conservar en una imagen informada los saberes locales.

instituciones universitarias estatales, fuertemente orientadas a cultivar la dimensión pública y social de la disciplina.

Desde una perspectiva histórica, es evidente la influencia de la tradición de la EAD PUCV en los casos analizados. Las nociones de territorio, observación, comunidad y obra, han sido recurrentes referencias. Y son precisamente los ejes en torno a los que pivotean las prácticas y el potencial innovador particular que, en cada caso, ha permitido desarrollar estas aportaciones pedagógicas desde el interior de cada escuela -y desde diferentes regiones- hacia el medio nacional de un país altamente centralizado.

Desde una perspectiva menos disciplinar, pero más actual e institucional, también resaltan claves que permiten cuestionar y ensayar acciones e innovaciones más allá de la norma y de los énfasis cada vez más recursivos y menos exploratorio de las estructuras del sistema universitario. En este sentido, parecen ser relevantes como ya declarábamos el valorizar las características disímiles de cada escuela, especialmente de quienes son sus estudiantes y docentes. Ante la abstracción de la norma homologadora, parece volverse vital el potencial ecologizante e innovador de las comunidades formativas particulares.

Considerando la coherencia que estas experiencias han tenido en el tiempo, podemos remarcar que la propuesta de Titulación por Obra de Talca es la única de las tres, que entendemos como una innovación pedagógica. No sólo porque es la de más larga data, sino porque es fundante en su novedad y en su capacidad de dar cuenta (a partir de una acción puntual como la titulación) de todo un enfoque pedagógico que abre la posibilidad no sólo a una escuela, sino a la disciplina de la arquitectura en general, de repensar sus formas de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, las experiencias de Taller Integrado de Valparaíso – que entendemos como una acción estructural mayor al estar relacionada al currículo, mas no integral a la apuesta formativa total (al no impactar la titulación, por ejemplo). Así como el Taller de Barrios en Concepción – que entendemos como altamente colaborativa en tanto su impacto en el medio y en sus prácticas internas, más no consolidada aún al no tener el debido reconocimiento de evidencia curricular-, son acciones pedagógicas que aún requieren de una mayor maduración en el tiempo como para constituirse en aportes disciplinares más allá de sus contextos particulares.

Finalmente comprobamos que para los procesos de enseñanza-aprendizaje disciplinar, tanto en su dimensión interna como en relación a lo local y a lo comunitario, siguiendo a Tzonis (2014), la pregunta relevante no versa solamente en torno a la naturaleza global o particular del conocimiento. Sino que pivota en torno a cómo (estudiantes, docentes, académicos, ciudadanos y profesionales de la arquitectura también) nos relacionarnos críticamente con los potenciales de la realidad de cada región, o de cualquier región. Y desde esa dimensión concreta, tan propia del ejercicio, ponemos también en valor el potencial ecológico de las prácticas como una nueva forma de ejercer lo común y un nuevo compromiso con la centralidad de la acción e investigación. Siguiendo a Stengers (2009), entendemos que son nuestras prácticas y la evolución de éstas, las que agregan hoy al proyecto un sentido político y colectivo, -factible de ser resignificado e implementado en otros contextos- que emerge incipientemente como un aporte desde la base formativa a la disciplina arquitectónica.

## Referencias

- ASCUI, H.; BURDILES, R.; LAGOS, R.; SAEZ, N. 2018. *Taller de Barrio: hacia un modelo de formación intersectorial socialmente inclusivo en arquitectura*. En: Actas III Congreso Intersecciones, Santiago de Chile. pp. 318-324.
- [AULABORATORIO] LLANO, J.; BARRIENTOS, M.; FUENTEALBA, J. *Como la institucionalización de las escuelas permite (o no) agenciar la pluralidad desde los inicios*. En: Acta 1er Encuentro Nacional de Iniciación a la Arquitectura, Chile. (En imprenta).
- BERNASCONI, A. 2017. *Desafíos del futuro de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Centro de políticas públicas. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wpcontent/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-laeducaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf> (Consulta: 12 de mayo de 2019).
- COLOMINA, B. *Radical pedagogies* [en línea] Disponible en: <https://radical-pedagogies.com/> (Consulta: 12 de septiembre de 2020).
- FUENTEALBA, J.; LAGOS, R. 2018. *Enseñanza de la arquitectura y reformas. Mapeo de acciones y reacciones a partir de los años 2000 en Chile*. En: Acta. III Congreso Intersecciones, Santiago de Chile. pp. 289-293.
- FUENTEALBA, J.; BARRIENTOS, M.; GOYCOOLEA, R. y ARANEDA, C. 2019. *Sistemas universitarios: ¿Soporte o corsé para la enseñanza de la arquitectura?* En actas VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura, JIDA'19. Madrid, ETSAM-UPM.
- GARCIA, A. 2017. *Otra Educación ya es Posible: Una Introducción a las Pedagogías Alternativas*. Litera Libros, Madrid.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. 2006. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- HARRISS, H; FROUD, D. 2015. *Radical Pedagogies. Architectural Education and the British Tradition*. Edited By RIBA Publishing, Londres.
- LAGOS, R. 2013. Enseñanza de la arquitectura. Movimiento universitario y reformas en Chile, 1964–1973". *Revista 180*. No 32, pp.24-29
- MABARDI, J. F.; LAGOS, R. 2012. *Maestría del proyecto. Apuntes para una práctica de la enseñanza de la arquitectura*. Concepción (Chile): Ediciones de la Universidad del Bío-Bío.
- MONTANER, J. M. 2003. Chile, arquitectura contemporánea. *VISIÓN* No 2. Barcelona: ETSAB, pp. 2
- PAYMAL, N. 2015. *Pedagoogia 3000, una pedagogía para el tercer milenio*. Noemi Paymal. Editorial Kier, Buenos Aires.
- ROMAN, J. 2011. Ondulaciones. Sobre las "obras de titulación en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca. *Revista SUMMA*. No 117. pp. 125-131.
- SCHWEITZER, A. 1992. *El taller: teoría y práctica en la docencia universitaria*. Santiago de Chile: Ediciones CPU.
- STENGERS, I. 2017. *En tiempos de catástrofes. Como sobrevivir a la barbarie que viene*. Barcelona. NED ediciones/Futuro anterior.
- TORRES-NADAL, J. M.; NIETO, E. 2014. *El modelo Alicante: disidencias espaciales en la enseñanza del proyecto de arquitectura* [en línea]. Estudio Torres Nadal. Disponible en: <http://www.torresnadal.com/el-modelo-alicante-disidencias-espaciales-en-la-ensenanza-del-proyecto-de-arquitectura/>. (Consulta: 12 de septiembre de 2020).
- TZONIS, A. 2014. Architectural education: The core and the local. *Frontiers of Architectural Research*. Volume 3, Issue 2, June, pp. 224-226. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2014.04.001>
- URIBE, J. L.; GRIBORIO, A. 2013. *Talca. Cuestión de educación*. Ciudad de México: Editorial Arquine.
- WAGNER, L. Ch. 2019. Reclaiming the Public Space. Young Chilean architects revive performative concepts of the 1960s. *Arch these Review*. No 3, pp. 44-51.

### **Bio**

Dra. Arquitecta por la Universidad de Alcalá. Máster en Programación Urbana por la Universidad de Ferrara. Arquitecta por la UTFSM, Universidad Técnica Federico Santa María, en donde es parte del cuerpo docente del Departamento de Arquitectura desde 2007.

### **Bio**

Arquitecto de la Universidad del Bío-Bío, 1985. Profesor asociado del Departamento de diseño y teoría de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, Universidad del Bío-Bío (Concepción, Chile). Master "Historia. Arte, Arquitectura y Ciudad", Universidad Politécnica de Cataluña (España, 1993). Doctor © con especialización en enseñanza del proyecto, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Integrante del Comité Académico del Magister Latinoamericano de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño de la Universidad del Bío-Bío, y docente del Diplomado de Docencia en arquitectura de la Universidad de Chile.

