

Formar competencias mientras se apoya a la comunidad: el caso de la escuela de Arquitectura de Talca (Chile)

Felipe Miño

Abstract

El presente artículo presenta y analiza el enfoque pedagógico de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca, una escuela particular que promueve la formación de competencias profesionales a través de la interacción directa con las comunidades locales en el específico contexto del Valle Central de Chile. Este modelo didáctico se materializa en un proceso de aprendizaje experiencial que culmina con el desarrollo de un Proyecto de titulación construido: una obra arquitectónica real, pensada para responder a necesidades concretas de una determinada comunidad presente en el territorio. Estas microarquitecturas representan una forma operativa y territorial que puede interpretarse como una manifestación local de la tercera misión universitaria, activa en el territorio de manera continua desde 2004. Hasta la fecha, esta modalidad ha permitido la realización de aproximadamente 800 intervenciones, instaurando una relación directa entre formación, investigación y compromiso cívico con el espacio construido.

This article presents and analyzes the pedagogical approach of the School of Architecture at the University of Talca, an institution that fosters the development of professional competencies through direct engagement with local communities in the specific context of Chile's Central Valley. This educational model is implemented through an experiential learning process that culminates in the development of a *built graduation project*: a real architectural work designed to meet the concrete needs of a particular community within the territory. These micro-architectures represent an operational and territorial expression that can be interpreted as a local implementation of the university's third mission, continuously active in the region since 2004. To date, this approach has enabled the realization of more than 800 interventions, establishing a direct relationship between education, research, and civic engagement in the built environment.

Palabras Clave: Tercera misión; Innovación institucional; Escuela de arquitectura Talca.

Keywords: Third mission; Institutional innovations; Talca School of Architecture.

Punto de vista

El presente artículo emerge de la conferencia internacional *The Role of the University in Fragile Contexts* desarrollada entre los días 5 y 7 de mayo de 2025. Dicha instancia, organizada por el Politecnico

di Milano¹, buscaba fomentar un diálogo entre experiencias italianas, latinoamericanas e internacionales en torno a cómo las universidades interceptan y ejercen su rol público en contextos caracterizados por la fragilidad social y crecientes desigualdades. En este contexto, habiendo presentado el modo en que la particular escuela chilena de arquitectura de la Universidad de Talca forma en sus estudiantes las competencias, a través de un proyecto de fin de carrera construido, para apoyar a una comunidad específica, este artículo busca dar a conocer esa experiencia a una comunidad más amplia.

La investigación se presenta desde la perspectiva de un investigador que, nacido y criado en Chile – específicamente en el Valle Central – cursó sus estudios de pregrado en arquitectura en dicha escuela entre los años 2008 - 2014 siendo testigo directo de su modo de operar y de su vínculo con el territorio, tanto material como inmaterial.

Un arquitecto que, ya titulado, formó parte del cuerpo académico de la institución entre los años 2015 y 2018, participando activamente en la implementación de su modelo pedagógico. Quien, posteriormente, motivado por profundizar su formación académica, se trasladó a Europa en 2019 para cursar estudios de posgrado. En el marco su investigación doctoral, retorna por periodos bimestrales a la Escuela de Talca durante los años 2023 y 2024, ocasiones en las que, además de impartir clases, tiene la posibilidad de observar el funcionamiento interno del proyecto educativo desde una perspectiva diversa: no como quien lo imparte o recibe cotidianamente, ni como quien estudia la institución desde una distancia estrictamente académica, sino desde un punto de vista intermedio que combina la proximidad y la distancia crítica.

Estas experiencias de vida y profesionales configuran el presente artículo desde un posicionamiento intermedio – o *in between* –, desde el cual se presenta cómo la Escuela de Talca forma competencias en sus estudiantes para que estos, mediante proyectos contruidos,

1 El seminario internacional “*The Role of the University in Fragile Contexts*” se desarrollo entre los días 5 y 7 de mayo de 2025. Fue organizado Politecnico di Milano en el marco del proyecto PRIN 2022 PNRR “*Urban co-production and inclusive planning in marginalised contexts*” en colaboración del Politecnico di Torino y la Università La Sapienza Roma. Este contó con el apoyo del CRAFT (*Competence Center for Fragile Territories*) y del programa *Off Campus* y fue llevado a cabo gracias a la coordinación del Laboratorio de Urbanismo y Antropología del Politécnico di Milano CURALab (*Collective Urban Research & Action*).

apoyen a las diversas comunidades locales con las que trabajan. Así, este texto busca, desde esa perspectiva situada, contribuir de manera escrita a la discusión propuesta por el seminario *The Role of the University in Fragile Territories* presentando como, desde la periferia del Sur global, la Universidad de Talca ejerce su rol público a través de la arquitectura, en estrecha relación con el frágil territorio del Valle Central de Chile.

Formar competencias apoyando a las comunidades

Formar competencias apoyando a las comunidades ha sido una consecuencia de la metodología académica propia de la escuela de arquitectura de la Universidad de Talca, la cual, inicialmente a causa de la gran cantidad de escuelas de arquitectura existentes en el Chile de comienzos de milenio, en busca de cierta diferenciación «implementa una serie de innovaciones académicas que se distancian de la tradicional enseñanza de la arquitectura², materializado un número no menor de obras de arquitectura en pequeño formato, pero de gran impacto territorial» (Uribe, 2011: 62). Obras construidas por sus propios estudiantes quienes, al momento de enfrentarse al proyecto de titulación, deben construir algo, en alguna parte que suscite cierto interés público.

Una práctica académica que bien puede entenderse como una expresión local de lo que hoy se denomina como “tercera misión” de la universidad que, como señalan Etzkowitz y Leydesdorff implica una complementación de docencia e investigación, comprometiendo a la institución con la sociedad a través de la transferencia de conocimientos, la innovación y la responsabilidad social (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000: 110). Dicha modalidad, ha sido implementada de manera temprana e intuitiva desde este específico territorio del Sur global, mucho antes que el concepto iniciara a ser utilizado recurrentemente en el ámbito universitario tanto local como global. En este contexto general, «la conjunción del *dónde* y del *a quien* enseño arquitectura ha dado lugar a la implementación de una pedagogía basada en la conformación de problemas y la solución de estos a través de un hacer constante e intenso» (Román, 2013a: 37). Esta práctica no solo se caracteriza por sus construcciones 1:1, sino también por el desarrollo de los estudiantes, de un conjunto de

2 «La enseñanza de la arquitectura se ha basado históricamente en el modelo del *studio*, donde el aprendizaje ocurre a través de la crítica del maestro, que guía al estudiante en la resolución de un proyecto individual» (Schön, 1984: 80).

habilidades blandas³ – como la negociación, empatía y gestión del territorio inmaterial – necesarias para interactuar de manera fáctica con el territorio, permitiendo abordar el proyecto arquitectónico desde múltiples aristas.

Estas competencias, lejos de emerger como forma espontánea, son el resultado de un proyecto educativo concebido por Juan Román en colaboración con German Valenzuela durante el año 1998. Un proyecto que, ajustando en el camino, «conscientemente elude algunos componentes de la enseñanza de la arquitectura en Chile para lograr situarse adecuadamente» (Uribe, 2011: 66). Esto se desarrolla en torno a tres ejes principales: la definición de un territorio de acción, la comprensión de sus principales recursos y una serie de innovaciones curriculares.

La definición de un territorio: Valle Central como soporte del quehacer de la Escuela

La Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca fue fundada en 1999, convirtiéndose en la primera – y por muchos años, la única – escuela de arquitectura ubicada entre Santiago y Concepción, dos de las tres ciudades más grandes de Chile. Esta localización motivó la temprana definición del Valle Central de Chile como territorio de acción, generando una profunda ligazón con la realidad cultural, económica y social de la región. Un territorio que, pese a existir en el imaginario local – «no existiendo acuerdo respecto a sus exactas coordenadas» (Jocelyn-Holt, 2008: 42) – Juan Román acota para así poder declarar implícitamente: este será nuestro territorio, nuestro campo de acción, el territorio frágil del cual nos haremos cargo.

Por una cuestión estratégica Román delimita el Valle como aquella región geográfica «definida por la angostura de Paine y el Río Biobío en dirección norte-sur y por la Cordillera de Los Andes y la Cordillera de la Costa en sentido oriente-poniente» (Román, 2013a: 24) que, con casi dos millones de habitantes y 350 km de extensión se presenta como un territorio agrícola por excelencia – «*a hidden treasure for agriculture*» (MVRDV, 2005: 122). Ello debido a un clima mediterráneo y la gran cantidad de recursos hídricos provenientes de los Andes «caracterizado – al área – por un régimen

3 Las habilidades blandas corresponden a las competencias personales e interpersonales, como la comunicación, la empatía o el liderazgo, que permiten interactuar con otros y desenvolverse eficazmente en diferentes situaciones, especialmente en el ámbito laboral, complementando los conocimientos técnicos (habilidades duras).

de temperaturas extremas, y la ligazón cultural y económica que la zona y sus habitantes guardan con la tierra» (Román, 2013a: 17-18). Una región relativamente pobre, donde el sueldo promedio no supera los 500 euros mensuales, en la cual nueve ciudades principales, de media dimensión – de entre 30.000 y 200.000 habitantes –, dialogan social y administrativamente con pueblos y aldeas pertenecientes tanto al valle como a sus territorio asociados, desde las cuales «sus habitantes se mueven en flujos diarios para satisfacer actividades terciarias, de estudio y de comercio» (Olave, 2005: 5) a estos polos mayores los cuales concentran la mayoría de bienes y servicios. En este contexto, la aplicación de la tercera misión, más que un capricho institucional o una respuesta mecánica a los nuevos requerimientos en cuanto a vinculación con el medio, se desarrolla desde la escuela de Talca a partir de una intuición profundamente situada, guiada por el sentido común. Lejos de constituir una estrategia institucional de carácter top-down, representa una respuesta ética y territorial frente a las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad propias del Valle Central, entendido aquí como un laboratorio privilegiado donde, desde la arquitectura, se puede generar significativos lazos entre universidad y sociedad. En este sentido, al asumir el Valle como territorio de acción, la escuela adopta de forma consciente la premisa de que «la universidad no puede mantenerse distante del pueblo. No puede ser una institución que hable de realidad sin comprometerse con ella» (Freire, 1970: 54).



Fig. 1 Valle Central de Chile, múltiples perspectivas. ©MVRDV, ©Felipe Miño, ©Héctor Labarca Rocco, ©Edgard Torres

La comprensión de sus principales recursos: los estudiantes y la materia del lugar

«El *dónde enseñar arquitectura* agregado al *a quien enseñar arquitectura* constituiría un par fundamental para diseñar la enseñanza en una zona en la que nunca existió una escuela de arquitectura» (Román, 2013a: 35). Así, una vez definido el territorio, el proyecto educativo ya activo, pero aun sin estudiantes titulados, no tardaría en identificar que sus principales recursos provenían tanto del capital humano como del capital material a disposición.

El interactuar con los estudiantes que habían ingresado durante los primeros años hizo comprender rápidamente dos factores esenciales. Mientras, por un lado, la mayoría de estos provenía del propio Valle o de sus territorios asociados, estos poseían – sin considerarlo importante o relevante – un profundo conocimiento territorial del área y de los oficios propios del territorio. Mientras que, por otro lado, se constataba que estos no pertenecían a la elite mejor formada de la región pues debido al sistema de ingreso a las Universidades – mediante pruebas de selección nacionales – se genera una brecha entre quienes decidían permanecer en regiones y quienes, motivados por educarse en las universidades con mayor tradición, se trasladan a Santiago, Valparaíso o Concepción.

Por otro lado, la comprensión del capital material recayó en la identificación de una riqueza material poco explorada de un territorio cargado de materiales para poder ser trabajados, haciendo latente la posibilidad de poder implementar «una educación basada más en lo material que en lo espacial, atendiendo a las particulares características de los estudiantes que ingresan a la escuela» (Uribe, 2011: 67). De esta manera el proyecto fue ajustado significando que, muchas veces, sus estudiantes se vean enfrentados a entrar en el problema arquitectónico desde el material del que se disponga, lo que supone estar abierto a la posibilidad de ser guiado por la materia y sus peculiaridades, ello desde la pregunta ¿Cómo desde la escasez, la materia – aparentemente de descarte – se transforma en material de construcción?, ¿Cómo la materia deviene material?



Fig. 2 Estudiantes y la materia del lugar, múltiples perspectivas. ©Felipe Miño, ©Héctor Labarca Rocco.

Las Innovaciones curriculares: Los cuatro pilares

Con el objetivo de formar habilidades – duras y blandas – útiles para que los estudiantes puedan enfrentarse con las herramientas necesarias al desafío final de «construir, digamos, 10m² de alguna cosa en alguna parte» (Román, 2013: 99), que suscite cierto interés público, la Escuela de Arquitectura de Talca ha implementado una serie de innovaciones curriculares que apuntan directamente a la formación de competencias específicas útiles en sus estudiantes para luego poder confrontarse a una comunidad y poder soportarla. Estas innovaciones se articulan en torno a lo que podría denominarse como cuatro pilares fundamentales, siendo estos: (a) un régimen anual organizado en Bimestres, (b) la realización de una serie de cursos ligados a la aproximación matérico-espacial, (c) la realización de cursos complementarios orientados al desarrollo de la *metis* y (d) la creación de un perfil de egreso innovador basado en una obra de titulación construida.

a. Régimen anual organizado en bimestres

A diferencia de la mayoría de las escuelas de arquitectura del país, que se organizan bajo un régimen semestral, la Escuela de arquitectura de Talca desde sus inicios adoptó un régimen anual dividido en cuatro bimestres. Una organización que se mantiene durante cinco de los seis años que implican estudiar arquitectura allí, pero que permite una distribución diversa de los contenidos, centrada en procesos comprimidos que

permiten al estudiante, al finalizar el ciclo regular – previo a la titulación – haber cursado en promedio cinco talleres más que sus pares de otras universidades.

De estos cuatro bimestres, el primero, segundo y cuarto se dedican al desarrollo de los cursos regulares dentro de las cuatro líneas de conocimiento que estructuran el plan de estudios, siendo estas el *Taller de proyectos* (donde se desarrollan las habilidades proyectuales), los cursos de *Tecnología* (donde se desarrollan las habilidades estructurales), los cursos de *Medios* (donde se desarrollan las habilidades de representación gráfica) y los cursos de *Contexto* (donde se desarrollan las habilidades teóricas e investigativas). El tercer bimestre, en cambio, se reserva para el *Workshop de autoconstrucción: Taller de Agosto* – también denominado *Taller de Obras* –, una experiencia intensiva de autoconstrucción que se realiza durante los meses de primavera del hemisferio sur. Una instancia en la cual estudiantes de diferentes niveles trabajan en conjunto en un determinado territorio o temática para construir una obra 1:1 de cierto interés social.

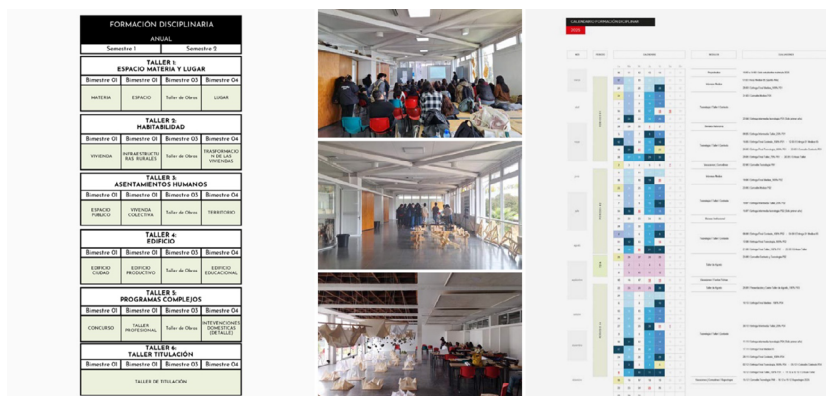


Fig. 3 Diagrama de año académico dividido en Bimestre y Calendario Académico año 2025. ©Felipe Miño, ©Coordinación académica Escuela de Arquitectura Universidad de Talca.

b. Cursos fundamentales ligados a la aproximación matérico-espacial

Aproximarse al problema arquitectónico desde la materia implica una actitud abierta a ser guiado por el propio material seleccionado y sus características intrínsecas. En este sentido,

trabajar con la materia a disposición en el Valle – cualquiera sea esta – conlleva trabajar un “algo” que, luego hará presentes sus inherentes restricciones y posibilidades para poder transformarse, es decir, entrar en el movimiento que le significará transformarse en algo nuevo, en “algo otro”, capaz de constituir alguna espacialidad en alguna parte.

Esta aproximación matérico-espacial se desarrolla a través de una serie de cursos pertenecientes a la línea de *Taller de proyectos* distribuidos a lo largo de la carrera. Así los estudiantes, durante los diversos bimestres que componen la carrera, exploran esta aproximación. La primera vez que ello sucede se da en el *Taller de Materia*, correspondiente al primer bimestre del primer año, donde los estudiantes, a través de diversos ejercicios inician a explorar la materia y sus múltiples posibilidades. Posteriormente en el cuarto bimestre del mismo año, durante el *Taller uno a uno* los estudiantes – ya más maduros – se enfrentan por primera vez a algo que luego será recurrente, confrontar materia y espacio. Ello desde la selección de un lugar al interior del campus donde a partir de un material a elección deberán construir su primer proyecto en escala 1:1, un lugar donde tres personas puedan conversar a las 3:00 de la tarde, durante el abrasador verano Talquino.

En los años siguientes, esta aproximación matérico-espacial se profundiza y complejiza, pues el proyecto arquitectónico se integra gradualmente a la sociedad, haciendo necesario que su materialización implique una negociación, empatía y la búsqueda de soluciones simples que expresen una complejidad implícita.

Así, durante el tercer bimestre de cada año, en el *Workshop de autoconstrucción: Taller de Agosto*, los estudiantes de segundo a quinto año desarrollan colectivamente una obra construida de cierto interés social. Este proceso, además de enfrentarlos a los desafíos materiales, constructivos y organizativos propios de la disciplina, supone las primeras interacciones de los futuros arquitectos con los diversos actores presentes en el territorio intervenido. Cabe destacar que, como señala Román «El taller de agosto no es una obra social ni un curso de construcción. Se trata de una práctica académica que aspira a la complejidad, por lo que, año tras año, desde 2004, los alumnos salen para instalarse en entornos donde han de interactuar con el habitante,

la materia y el lugar» (Román, 2013b: 63), donde la inteligencia y entusiasmo de estudiantes, profesores y comunidad compensa la falta de recursos económicos.

Finalmente, en el último bimestre del quinto año, esta serie de cursos fundamentales ligados a la aproximación matérico-espacial culmina con el *Taller Intervenciones Domésticas*, en el cual cada estudiante debe realizar una intervención en su propia vivienda. Este proceso implica una negociación más compleja, pero también más íntima, desarrollada dentro de la zona de confort del estudiante, pues los conflictos, oportunidades, deseos y recursos para intervenir la propia vivienda son discutidos directamente con el núcleo familiar, que actúa como contraparte. De este modo, en función de alguna problemática, propia del habitar doméstico y biográfico, el estudiante realiza una intervención capaz de transformar la espacialidad que comparte con su familia.

En este marco, los talleres de primer año – *Taller de materia* y *Taller uno a uno* – resultan esenciales para desarrollar la sensibilidad material y creatividad espacial necesarias para enfrentar tanto los sucesivos *Talleres de Agosto* como el *Taller Intervenciones Domésticas* los cuales, además de implicar procesos de negociación, se apoyan en una estructura metodológica clara. Todo comienza con un diagnóstico socioespacial, elaborado mediante conversaciones entre docentes y estudiantes, donde estos últimos asumen el rol de mediadores con la comunidad o grupo familiar para comprender sus necesidades y sueños. En esta fase, la etapa de diseño – en el entendido que se está dentro de una escuela de arquitectura, donde los estudiantes deben aprender a proyectar – se desarrolla íntegramente entre docente y estudiantes. Solo una vez concluido el proceso proyectual, el proyecto se presenta a la comunidad o grupo familiar, proponiendo así una acción proactiva en la cual la academia situada negocia con sus contrapartes a partir de una respuesta concreta que da solución a un problema previamente detectado.

Esta metodología se fundamenta en a la experiencia acumulada de que, en muchos casos, la contraparte no tiene una noción precisa de sus propias necesidades o bien formula demandas fuera de contexto. Para evitar que ello derive en un desgaste improductivo dentro de cursos de corta duración,

se opta por posicionar al estudiante – y a la academia – como agentes expertos que, desde un conocimiento situado y una responsabilidad proyectual, consultan lo esencial, asumiendo la responsabilidad de proponer la solución más pertinente al problema detectado.



Fig. 4 Aproximación matérico-espacial en diversos Talleres de proyecto. © Escuela de Arquitectura Universidad de Talca, ©Felipe Miño, ©Catalina Acevedo ©Ivan Villaroel, ©Josefa Leal.

c. Cursos complementarios ligados al desarrollo de la metis

Teniendo en cuenta que referir a la *métis* significa aludir a «una forma de inteligencia inmersa en una práctica en la que se combinan el olfato, la sagacidad y la astucia» (De Certeau, 2000: 91). Aprender a estar despierto a las posibilidades, es algo esencial que deben desarrollar los estudiantes de la escuela de Talca. Esta atención responde a que, tanto en el Sur global como en las metrópolis del mundo desarrollado, existe una multitud de personas que emplean toda su *métis* para actuar de forma sagaz para sobrevivir y, es esa inteligencia práctica – que permite adaptarse, resolver y persistir – donde reside un conocimiento relevante para los futuros arquitectos.

Es que en el valle abundan esas inteligencias anónimas que, con poco, cada día, logran que los problemas cotidianos parezcan resolverse solos. Si bien este fenómeno no es exclusivamente chileno ni propio del Valle Central, es en este territorio donde esta «disposición cognitiva situada» (Detienne y Vernant, 1978) lejos de constituir vergüenza, se acepta, celebra y reconoce como propia. De ella los estudiantes pueden obtener valiosos

aprendizajes, pues, aunque estos procesos representan

«por naturaleza, algo ajeno a la arquitectura tradicional, es decir, aquello que la arquitectura ha excluido de su propio territorio. Sin embargo, a pesar de su exclusión, estos elementos [...] a menudo despiertan fascinación y, en ocasiones, se incorporan de forma polémica en el proceso de redefinir los límites de la disciplina» (Walker, 2010: 7).

En este contexto, existen cursos que, de manera explícita o implícita, buscan promover dicha habilidad, entendida como fundamental para operar en contextos reales e inciertos. Estos cursos por lo general no corresponden a la línea de formación de *Taller de proyectos*, sino a los cursos complementarios de la línea de *Contexto* los cuales, además de revisar los contenidos propios de cada módulo, vienen acompañados por ejercicios que ayudan a los estudiantes a comprender los propios valores, redes y posibilidades. En ello el curso de *Investigación*, desarrollado durante tres de los cuatro bimestres del quinto año, adquiere un papel fundamental, pues a partir de un estudio situado sobre algún aspecto relevante del propio valle – cargado de *métis* –, proporciona a los estudiantes un insumo esencial desde el cual pueden iniciar el propio proceso de titulación.

d. Perfil de egreso innovador: La obra de titulación construida

Luego de superar todo lo anterior el estudiante se enfrenta a la principal innovación de la escuela, la ejecución de un proyecto de título de construido. Estos proyectos se basan en premisa ideada por Román:

«convengamos que los planos y maquetas inherentes a la titulación tradicional, que al estudiante le significan un gasto mínimo de US\$2.000, terminan pronto en la basura y parece poco lúcido tirar tal cantidad de dinero estando en Chile, un país económicamente subdesarrollado, donde eso alcanza para construir, digamos, 10m² de alguna cosa en alguna parte [...]» (Román, 2013b: 99).

En este sentido, las obras de titulación se plantean como pequeñas transformaciones concretas que, a partir de procesos virtuosos, surgen de un marco normativo claro, el cual los estudiantes deben cumplir obligatoriamente para obtener el

título profesional de arquitecto⁴.

Para lograr estas transformaciones, los estudiantes al llegar al último año, en conjunto a un tutor, realizan «un diagnóstico sobre una pequeña porción del Valle, que les permite encuadrar, comprender y finalmente formular un problema» (Staricco Fiorentino, 2020: 103) que luego viene resuelto a través de un proyecto construido. Así una vez identificada la problemática el estudiante paralelamente inicia a articular una serie de voluntades, explorando las posibilidades propias del caso, para así proponer un modelo de gestión adecuado al problema a resolver.

Durante el *Taller de Titulación* el proceso de diseño no difiere del modelo aplicado tanto en el *Taller de Agosto* como en el *Taller intervenciones domésticas*. En este contexto, es el estudiante quien se relaciona con el territorio y comunidad seleccionada, pues posee lo que Román ha denominado como “el poder del estudiante” definida como esa capacidad propia de un joven lleno de energía e ilusión que, a través de un proyecto construido, busca dar respuesta a un problema específico. Se trata de una figura que, sin levantar resistencias, puede enfrentarse a la comunidad para ofrecer una ayuda no solicitada que, desde la banalidad del bien, se presenta como un regalo casi mágico, capaz de aunar voluntades en torno a un propósito común.

En este proceso, se le recomienda al estudiante actuar proactivamente, escuchar, prometer lo menos posible y observar las potencialidades tanto del lugar como de la comunidad local para, desde ellas – con el apoyo de un tutor – formular una propuesta espacial. Por lo general estas propuestas solo son presentadas a la comunidad una vez que, tanto la problemática detectada como la solución arquitectónica propuesta han sido aprobadas por una comisión académica compuesta por el cuerpo docente de la escuela. Dicha comisión, consciente de las posibles adaptaciones que pueden surgir durante la ejecución de la obra, entiende que el proyecto final será, el resultado de un diálogo entre la propuesta inicial y la realidad del contexto.

«El no contar con permisos ni financiamiento obliga al futuro arquitecto a moverse dentro del marco institucional de manera certera a fin de utilizar las posibilidades que de manera legal o no permiten

⁴ En Chile el título de arquitecto es habilitante para el ejercicio profesional de la profesión.

la institucionalidad, el territorio y sus actores. El financiamiento entonces es obtenido de distintas formas, a través de fondos públicos municipales o institucionales, por donaciones por parte de privados, fondos concursables, aportes en materiales o maquinaria, aportes de la comunidad involucrada, aportes propios, etc. Según el modelo de gestión que logre levantar el estudiante desde las oportunidades exploradas» (Miño, 2022: 306).

Esto se debe a que, parte del desafío consiste en que cada estudiante desarrolle el propio modelo de gestión. Sin embargo, la creciente presencia de exalumnos en administraciones locales y regionales cada vez facilitan un mayor acceso a recursos económicos y materiales para las nuevas generaciones de estudiantes.

En este sentido:

«la obra de titulación de desarrolla tanto al interior de la academia como al exterior de esta, en un espacio caracterizado por dicotomías como la cautela y el riesgo, la reflexión y la acción, el afán de calidad y la banalización del quehacer» (Román, 2013b: 99-100).

«La obra construida puede entenderse como un aporte a la discusión sobre los lazos de la universidad hacia la sociedad, sin embargo el proceso inverso, el de los lazos que se tienen desde la sociedad hacia la universidad, puede resultar más interesante si atendemos al hecho de que los estudiantes, como tantos otros habitantes del Valle Central de Chile, poseen una ligazón cultural y económica con la tierra, la cual queda expresada en la obra construida, correspondiéndole a la universidad – nada más que – darle cabida» (Román, 2013b: 99).

De esta manera,

«al concluir su obra el estudiante cuenta con una pequeña red de contactos formada por obreros, vecinos, administradores y empresarios; son ellos los que se han visto alcanzados por la ejecución de la obra, quienes le permitirán acercarse a sus primeros trabajos como profesionales. Esto no es menor, pues habilita a jóvenes que carecen del capital social necesario para desempeñarse profesionalmente como arquitectos» (Román, 2013b: 100).

Con poco más de dos décadas de existencia y cerca de 800 obras construidas, esta modalidad de titulación en arquitectura ha logrado consolidar cierta legitimidad social, no obstante,

esta modalidad no cuenta con recursos propios ni convenios de financiamiento institucionalizados. Pese a ello, actualmente las comunidades tienden a involucrarse cada vez más en los procesos, aunque sigue siendo el compromiso de los estudiantes con el territorio y sus comunidades el factor clave para el éxito de esta modalidad.

Cabe destacar que, dentro de este amplio universo de proyectos, cada uno de ellos ha implica un proceso social más o menos intenso, dependiendo de las habilidades del estudiante para impulsarlo. De hecho, la recepción territorial de estas microarquitecturas ha sido diversa pues algunas, más efímeras, desaparecen poco después de construirse, dejando en la comunidad el germen de una necesidad o un sueño que, momentáneamente satisfecho, tiende a reactivarse con el tiempo, mientras que, en otros casos, las obras son valoradas y resguardadas como verdaderos tesoros por las comunidades, que asumen la tarea de su mantención una vez que el estudiante las entrega.

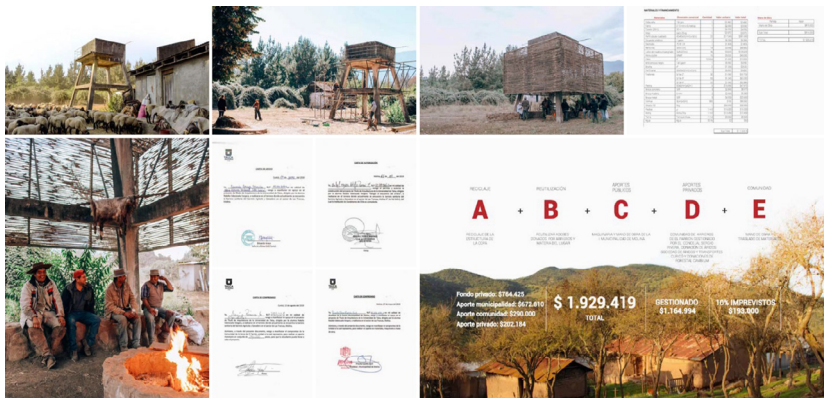


Fig. 5. Proyecto de título: Refugio encuentro arriero. ©Natalia Valenzuela.

Replicabilidad de la modalidad en Chile y América Latina

Hasta 2016, la Escuela de arquitectura de la Universidad de Talca fue la única institución chilena que ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de titularse mediante un proyecto construido de cierto interés social. Con el tiempo, otras instituciones han comenzado a explorar esta modalidad. En este marco, las escuelas de arquitectura de la Universidad de Santiago y de la Universidad Andrés Bello han implementado de forma esporádica procesos

de titulación basados a proyectos contruidos por sus propios estudiantes, aunque estas experiencias tienden a materializarse principalmente como exploraciones constructivas o espaciales, sin incorporar componentes de innovación social.

Un enfoque más cercano al de Talca ha sido el adoptado por la escuela de arquitectura de la Universidad de las Américas en Santiago, que desde 2016 titula estudiantes mediante una modalidad denominada *Intervenciones Comunitarias*, desarrolladas en el marco de una política universitaria centrada en la vinculación con el medio. Estas experiencias, que concluyen con una serie de obras construidas colectivamente por grupos de estudiantes, ha materializado a la fecha más de treinta proyectos, mayoritariamente en Santiago.

En el contexto latinoamericano, la experiencia de Talca ha influenciado procesos similares. En México, el *Taller de Titulación Experimental* de la UNAM, coordinado por el académico Álvaro Lara Cruz también ha adoptado la modalidad, desarrollado más de 20 proyectos contruidos por equipos de estudiantes desde 2017 a la actualidad. Mientras que, en Argentina el *Programa de Asistencia Académica Federal* de la Escuela Superior de Arquitectura y Diseño de Morón, bajo una modalidad similar a la mexicana – proyectos contruidos por un colectivo de estudiantes – ha logrado construir, desde 2017 a la actualidad, alrededor de treinta y cinco obras.

Consideraciones

Las experiencias desarrolladas por la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca permiten extraer aprendizajes significativos para repensar la formación arquitectónica en contextos frágiles y desiguales como los de América Latina. Estos aprendizajes se inscriben en una práctica pedagógica situada, capaz de responder de manera innovadora a los requerimientos propios del contexto. En este sentido se presentan cuatro consideraciones que, desde la experiencia particular de esta escuela, pueden resultar ser útiles o extrapolables a otros contextos.

Pedagogía radical

La experiencia de Talca se inscribe dentro un selecto conjunto de pedagogías radicales de enseñanza de la arquitectura emergidas

en Chile⁵, las cuales han logrado incidir tanto en el ámbito local como internacional. Ella concibe la arquitectura como un acto de mediación social, cuya especificidad latinoamericana reside en articular la formación académica con la acción comunitaria en un territorio vulnerable, haciendo de la tercera misión universitaria, una práctica tangible. En este modelo, enseñanza e investigación se entienden como procesos indisolubles, donde el aprendizaje emerge de la interacción entre estudiante, docente y comunidad. Tal como señala Freire «no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Es en el acto de enseñar donde el maestro aprende, y en el acto de aprender donde el alumno enseña» (Freire, 1997: 49).

El recurso es todo

Debemos tener en cuenta que por más frágil que parezca un contexto, este estará siempre lleno de recursos, los cuales han de ser observados con sagacidad, ello desde una actitud proactiva capaz de mirar el territorio desde sus valores no siempre evidentes. Esta comprensión situada ha de estimular prácticas espaciales capaces de leer las oportunidades latentes en cada contexto para, desde ellas, activar soluciones pertinentes desde los medios disponibles, pues como señala el arquitecto José María Sáez «el recurso es lo que hay en cada momento, es el contexto, no solamente físico, sino también el contexto de gente, el económico; en fin, el recurso es todo» (Sáez, 2023: 107).

Todo es un potencial proyecto

Lejos de reducirse a una dimensión meramente técnica, el proyecto ha de ser concebido como un campo complejo que articula múltiples dimensiones como la investigación, gestión, producción, mediación, entre otras. Así, desde las disciplinas proyectuales – como la arquitectura y el urbanismo – el aporte específico no debe ser realizado desde cada una de estas dimensiones de forma aislada, sino de manera integrada y

5 Otra experiencia radical en la enseñanza de la arquitectura en Chile es la *Ciudad Abierta*, experimento pedagógico desarrollado por la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a partir de 1970. Concebida como un espacio de vida, trabajo y creación colectiva, *Ciudad Abierta* integra enseñanza, investigación y práctica arquitectónica en un mismo lugar.

holística. Ello se debe a que la responsabilidad disciplinar no solo reside en ejecutar una parte del proceso, sino en comprender el proyecto como un todo complejo, donde la intervención espacial adquiere sentido en razón del cómo se relaciona al contexto donde se inserta.

Estar siempre atento a la metis local y personal

Finalmente, resulta esencial cultivar una inteligencia práctica, afinada por la experiencia, la intuición y la sensibilidad hacia lo que el contexto sugiere. Esta actitud permitirá ver más allá de lo evidente, y por ende, responder de forma creativa y eficaz a los desafíos específicos que los diversos territorios presentan, pues como bien se advierte desde la experiencia de Talca, no basta solo con resolver bien un problema: es necesario saber si es el problema correcto, y si se están empleando las herramientas adecuadas para abordarlo.



Fig. 6. Proyecto de título: Oratorio de la Peregrina. ©Sebastián Mejías.

En conjunto, estos principios no solo han orientado la formación de arquitectos y arquitectas capaces de soportar a una específica comunidad desde el propio proyecto de titulación, sino que también ofrecen una base conceptual para pensar modelos pedagógicos comprometidos con sus contextos, capaces de formar profesionales atentos, críticos y creativos, que trabajen con y para las comunidades desde una comprensión profunda de su territorio, sus recursos y sus modos de habitar.

Bibliografía

De Certeau M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Instituto tecnológico de estudios de occidente. México: Universidad Iberoamericana de México.

Detienne M., Vernant J.P. (1978). *Cunning intelligence in Greek culture and society*. Chicago & London: University of Chicago Press.

Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000). «The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university-industry-government relations». *Research Policy*, 29(2): 109-123.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Jocelyn-Holt A. (2008). «El Valle central (pasado, presente y futuro) hasta la vista baby». *Revista Escuela de Arquitectura Universidad de Talca*, 1(2): 36-43.

Miño F. (2022). «Rigenerazione urbana dal basso nella valle centrale del Cile: Modalità inedite della Scuola di architettura di Talca». *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, 8(12): 301-316.

MVRDV (2005). *Km3 Excursions on Capacities*. Barcelona: Actar.

Olave D. (2005). «El sistema urbano de Chile central. Desafíos sociales y medio ambientales». *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 9, 194(69): 33-40.

Román J. (2013a). *Talca Inédito*. Santiago de Chile: Pequeño Dios Editores.

Román J. (2013b). *Talca cuestión de educación / Talca, Matter of Education*. México: Editions Arquine.

Saez J. (2021). «Primitivos contemporáneos». In: Valenzuela G., Eds., *Del Territorio al Detalle*. Santiago de Chile: Bifurcaciones, 106-125.

Schön D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Staricco Fiorentino M.F. (2020). *500 obras. 1 proyecto. Estrategias didácticas y proyectuales en la obra de título de la escuela de arquitectura de la Universidad de Talca*. Tesis master en Arquitectura. Área de Proyecto y Representación. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de la República de Uruguay.

Uribe J.L.U. (2011). «La escuela de arquitectura de la universidad de Talca: Un modelo de Educación». *Dearq*, 9: 62-73.

Walker E. (2010). *Lo ordinario*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Felipe Miño es Profesor Adjunto en la Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile. Arquitecto, Universidad de Talca, 2014. Master en Rigenerazione Urbana – Innovazione Sociale, Università IUAV di Venezia, 2020. Doctor en urbanismo por la Università IUAV di Venezia. Obtuvo Beca Abate Molina para movilidad estudiantil en la Università Roma Tre, 2011. Colaboró en el pabellón de Chile “*Against The Tide*” en la 15ª Bienal de Arquitectura de Venecia 2016. Co-Director de la plataforma “Del territorio al Detalle”, desde donde desarrolla el *spin off* “Del territorio al Detalle.Re”. Socio fundador del estudio de arquitectura Primitivo. Su obra e investigación exploran la tesis de que la riqueza de un territorio radica en su capacidad de reescribirse mediante la reactivación de sus espacios en desuso. felipe.mino@academico.ugm.cl; fhminocornejo@iuav.it