

# **A Viagem Poética como Pedagogia**

*Travesías da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso*



Departamento de Arquitectura . Faculdade de Ciências e Tecnologia . Universidade de Coimbra

Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitectura . Julho de 2016

Orientação pelo Professor Doutor Pedro Pousada . Co-orientação pelo Arquitecto Bruno Gil

PATRÍCIA SANTOS SOBREIRA



# **A Viagem Poética como Pedagogia**

*Travesías da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso*



## Nota prévia

A presente dissertação foi redigida tendo como referência o acordo ortográfico de 1945, com as respectivas alterações. Todas as traduções foram realizadas pela autora sendo, por isso, da sua responsabilidade. A norma utilizada é a APA: *American Psychological Association*.

Pela conotação simbólica, pela significação da liberdade poética e também pela legítima relação com as *Travesías*, as citações da obra *Amereida* serão mantidas na sua forma original. A palavra «*Travesía*» (em português: "travessia") será utilizada sempre no seu idioma original, espanhol do Chile, dado que, neste contexto, é mais do que um mero substantivo que pragmaticamente significa uma viagem ou passagem, através de grande extensão de terra ou de mar. Aqui, este termo assume o valor de nome próprio, representando uma das actividades mais importantes realizadas nesta Escola, resguardando assim simbolicamente o seu autêntico valor.

Todos os temas desta dissertação apresentam uma epígrafe que abre a leitura ao seu conteúdo. Os temas chave que, em conjunto, fundamentam a linha condutora desta dissertação – Pedagogia (3), Jornada Latino-Americana (5) e *Travesías Pedagógicas* (7) – apresentam, neste mote, excertos significativos da obra *Amereida* ou da Exposição-Aula dos 20 anos; ambas obras que patenteiam todos os conceitos desenvolvidos nesta relação: Escola e Viagem Poéticas materializadas no método das *Travesías*. A Pedagogia, que apresenta a ideologia e a metodologia da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso (cujos ideias se consolidam nos fundamentos de um tipo muito específico de viagem) e a Jornada Latino-Americana, viagem original realizada pelo "Grupo" que gerou a actividade das *Travesías Pedagógicas*, viagens poéticas que concretizam a teoria da Escola e que são o momento nobre de aprendizagem e formação dos seus alunos de *Arquitectura* e *Design*.

A referência bibliográfica EAD [PUCV] significa *Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*; isto é, trata-se um livro escrito por um colectivo, normalmente de professores, da Escola de Valparaíso, não apresentando, por isso, um autor definido.



## **Agradecimentos**

Ao Fábio Aleixo, pelo apoio incondicional.

Ao professor Bruno Gil e ao professor Dr. Pedro Pousada por toda a orientação, motivação, disponibilidade e interesse, valores imprescindíveis durante todo o processo.

À Sandra Carlos e à Jessica Sofia por toda a força que inspiram.

À minha família pelo apoio ao curso e suporte da minha viagem ao Chile, raiz desta dissertação.

A todos os amigos e colegas que me apoiaram ao longo do curso, dentro e fora da Escola, ao Kamal, à Ana Rita, à Nide, ao Lucas, à Cristina, ao meu mestre Paulo Simões.

Ao José Bártolo por todo o alento.

A todos os professores pela partilha dos seus ensinamentos, em especial à professora Susana Lobo, por todo o apoio ao longo do curso.

Ao corpo não-docente do Departamento, especialmente à Sílvia Damas pelo acompanhamento durante o meu programa de mobilidade ao Chile, ao Sr. Cardoso por toda a amizade.

En el otro Hemisferio, a todos los que me dejaron entrar en sus vidas de forma tan amistosa, que seguramente fueran la motivación principal de esta tesis.

A Ricardo, a Alejandro, a Álvaro, a Carolina, a Maria Ignácia.

A todos de la casa Elías y amigos, en especial a Francisca.

A Valparaíso, a Chile.

A todos os que me acompanham nesta travessia.





## RESUMO

Arquitectura aprende-se viajando, conhecendo e vivendo o mundo. Arquitectura vive-se construindo, integrando-se o arquitecto e a sua obra na cidade.

A Escola de Arquitectura e Desenho, PUCV, no Chile, apresenta-nos uma pedagogia radical, dotada de uma sensibilidade poética muito específica. Uma das particularidades desta Escola tão especial é a experiência das suas «*Travesías*», viagens poéticas arquitectónicas, em toda a América Latina, que permitem ao aluno concretizar todos os ideais desta Escola, numa experiência que partilha vida, trabalho e estudo.

Esta Dissertação pretende dar a conhecer o método de ensino experimental desta Escola, que vive a arquitectura a partir do acto poético, com especial enfoco nas viagens realizadas, que resumem a pedagogia da Escola de uma forma prática e real, investigando a percepção que o aluno tem da arquitectura enquanto actividade eminentemente cultural.

Ideologicamente, averiguar-se-á como é que estas viagens contribuem no sentido teórico e prático para a construção desta ideia de Escola, procurando a especificidade pedagógica desta experiência, aqui transformada em método de ensino. Em suma, pretende-se examinar a correlação entre as *Travesías* e o conceito lato da Escola de Valparaíso; a correspondência entre as diversas valências desta prática instrumental e forma de projectar do aluno, evidenciando o valor da Obra realizada por si. Numa extensão mais abrangente e de índole pessoal, indagar-se-á igualmente as influências desta experiência na sua própria vida, como aluno, como arquitecto, como pessoa, descobrindo o valor da descoberta a partir da Viagem em Arquitectura.

**Palavras-chave:** *Travesía*, Viagem, Poesia, *Amereida*, América Latina, Chile, Valparaíso, Escola de Arquitectura e Desenho, Pedagogia, Método, Obra Colectiva, *Bitácora*

## ABSTRACT

Architecture is learnt by travelling, knowing and living the world. Architecture is lived by building, integrating the architect and his/her work in the city.

The School of Architecture and Design, in Chile, introduces a radical pedagogy, given that it has a very specific poetic sensitivity. One of the features of this singular School is the experience of its “*Travesías*” (crossing), architectonic poetic journeys, throughout Latin America, which allow the student to materialize all the School’s ideals, in an experience that shares life, work and study.

This Thesis intends to introduce the School’s experimental teaching method, which understands architecture from the poetic act, giving special highlight to the journeys undertaken since they summarize the School’s pedagogy from a real and practical point of view. They look into the student’s perception of architecture as a dominant cultural activity.

Ideologically, an analysis will be done on how these trips contribute in a practical and theoretical sense for the construction of this idea of School, searching for the pedagogic specificity of this experience, which becomes method here. To sum up, the thesis pretends to study the correlation between “*Travesías*” and the broad concept of Valparaíso School; the correspondence between the different views of this instrumental practice and the way the students’ design will be established, showing the value of their Works. In a larger and personal extension, the influence of this experience on life itself will be investigated as well, as a student, as an architect, as a person, unfolding the value of the discovery from a Journey in Architecture.

**Keywords:** *Travesía*, Journey, Poetry, *Amereida*, Latin America, Chile, Valparaíso, Architecture and Design School, Pedagogy, Method, Collective Work, *Bitácora*

## RESUMEN

Arquitectura se aprende viajando, conociendo y viviendo el mundo. Arquitectura se vive construyendo, se integrando el arquitecto e su obra en la na ciudad.

La Escuela de Arquitectura y Diseño, PUCV, en Chile, se nos presenta una pedagogía radical, dotada de una sensibilidad poética muy específica. Una de las particularidades de esta Escuela tan especial es la experiencia de sus «Travesías», viajes poéticos arquitectónicos, por toda América Latina, que permiten al alumno materializaren todos los ideales de esta Escuela, en una experiencia que comparte vida, trabajo e estudio.

Esta Disertación pretende dar a conocer el método de enseñanza experimental de esta Escuela, que vive la arquitectura desde el acto poético, con especial encauzo en los viajes realizados, que resumen la pedagogía de la Escuela de una forma práctica y real, investigando la percepción que el alumno tiene del oficio de la arquitectura mientras actividad eminentemente cultural.

Ideológicamente, se indagará como estos viajes contribuyen en el sentido teórico y práctico para la construcción de la idea de Escuela, procurando la especificidad pedagógica de esta experiencia, aquí método de enseñanza. En conclusión, se pretende examinar la correlación entre las Travesías y el concepto extendido de la Escuela de Valparaíso; la correspondencia entre las diversas valencias de esta práctica instrumental y la forma de proyectar del alumno, probando el valor de la Obra realizada por sí. En una extensión más vasta y de índole personal, se investigará también las influencias de esta experiencia en su propia vida, como alumno, como arquitecto, como persona, descubriendo el valor de la descubierta desde el Viaje en Arquitectura.

**Palabras-Clave:** Travesía, Viaje, Poesía, Amereida, América Latina, Chile, Valparaíso, Escuela de Arquitectura y Diseño, Pedagogía, Método, Obra Colectiva, Bitácora



## SUMÁRIO

Introdução	17
<b>I- POSIÇÃO E PALAVRA: A ESCOLA</b>	
<b>1. O Instituto</b>	23
1.1. Antecedentes históricos	23
1.2. Grupo de Valparaíso	27
1.3. Manifesto de 1967	37
<b>2. Jóia do Pacífico</b>	43
<b>3. Pedagogia</b>	51
3.1. Metodologia	53
3.2. Plano curricular	61
3.3. Campo de actuação	69
3.4. Cidade Aberta	71
<b>II- A VIAGEM POÉTICA: A TRAVESÍA</b>	
<b>4. Criação e Metafísica</b>	85
4.1. Acto poético	85
4.2. A palavra e o sagrado	93
<b>5. Jornada Latino-Americana</b>	97
5.1. <i>Travesía</i> matriz	99
5.2. <i>Amereida</i>	103
<b>6. Arquitectura em Viagem</b>	123
6.1. <i>Bitácora</i> : desenho e comoção	131
6.2. Paisagem	143
6.3. Obra	147
<b>III- TRAVESÍAS DE AMEREIDA: A PEDAGOGIA</b>	
<b>7. Travesías Pedagógicas</b>	161
7.1. <i>Proto-Travesías - Ida Donde Larrea</i> , Argentina, 1977	167
7.2. <i>Travesía al Lago Titicaca</i> , Ilha Amantaní, Peru - Bolívia, 1985	169
7.3. <i>Embarcación Amereida</i> , Região Austral, Chile, 1994-97	175
7.4. <i>Travesía Axis Mundae</i> , Valdivia - Puerto Madryn, Chile - Argentina, 2003	183
7.5. <i>Travesía Tekoa Pindo-Poty</i> , Rio Grande do Sul, Brasil, 2014	187



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pertinência	191
Formação pedagógica	191
Repercussão	197
Reflexão e Contributo Pessoal	203
Bibliografia	211
Sítios de Internet	215
Fonte de Imagens	217

## ANEXOS

Anexo I - Manifesto de 1967	224
Anexo II - Dados analíticos das <i>Travesías</i> (1984-2013)	230
Anexo III - Questionário aos alunos e ex-alunos da Escola de Valparaíso	240





## INTRODUÇÃO

«O homem manifesta-se criando «mundo», a casa que tem neste mundo tem de ter uma certa disposição, uma beleza e uma firmeza, para que seja uma verdadeira casa, um lar. Estas preocupações levam a uma forma de trabalho em que a palavra gera forma.» (Alberto Cruz, in *La Cambre Horta ULB*, 2015)

O ensino da Arquitectura, a profissão do arquitecto e a viagem, como fonte de pesquisa, análise e inspiração, podem ser abordados de inúmeras maneiras. A presente dissertação desenvolve o tema da viagem como metodologia de ensino em Arquitectura, baseando-se para isso na *Escuela de Arquitectura y Diseño* (EAD), em Valparaíso, no Chile, cuja história, ideologia, método e práticas são aprofundados.

O primeiro capítulo apresenta a Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso, no sentido de dissecar todos os seus princípios pedagógicos que levaram à formulação do exercício das viagens aqui realizadas.

A Escola, como principal objecto de estudo, parte da reorganização do seu conceito original, em 1952, e enquadra-se na reforma das universidades efectuada a nível nacional, nessa década. É neste contexto que surge o arquitecto chileno Alberto Cruz e o poeta argentino Godofredo Iommi, que criam um grupo de profissionais de várias artes que, em conjunto, formulam a visão de uma prática arquitectónica fundamentada na relação entre poesia e arquitectura, cuja especificidade é aqui examinada e problematizada. Este “Grupo” desenvolve as premissas que devem reger a actividade pedagógica, sendo estas a liberdade e a fusão entre trabalho, vida e estudo, numa investigação identitária inadiável cuja abertura ao reconhecimento das terras latino-americanas se deve apoiar na poesia criadora como revolução, meio possível de questionar e reorganizar. Assim, a importância que esta Escola teve no quadro académico chileno, nomeadamente na reforma universitária de meados do século XX, através do Manifesto de 1967, é também aprofundada.

Depois de clarificado o contexto histórico - os fundamentos da Escola de Valparaíso, influenciados pelo movimento moderno e pelos poetas surrealistas franceses, que conceptualizam a “poesia co-generada com a arquitectura” (Alberto Cruz *apud* Arce & Oyarzun, 2003: 13) - e os seus objectivos educacionais, é fulcral examinar a coerência entre teoria e prática pedagógica: como estes ideais se concretizam na metodologia da Escola e como se reflectem no seu plano curricular. Para tal, é indispensável focar o tema do *campus* da Cidade Aberta, um “laboratório experimental” onde se estudam os conceitos posteriormente aplicados nas viagens que corporizam a relação entre palavra e acção, ensino e profissão.

Esta cruzada pela poesia dá lugar à necessidade de viajar e observar o continente latino-americano, numa procura ideológica de uma identidade nacional; na prática, uma oportunidade de contacto real com a extensão territorial, com a arquitectura e com os habitantes do continente. Desta forma, o segundo capítulo ocupa-se, portanto, destas viagens poéticas colectivas: as *Travesías*. Estas jornadas cumprem a linguagem patenteada na obra fundamental



de toda a ideologia da Escola de Valparaíso: o poema *Amereida*, nascido da *Travesía* original, realizada pelos fundadores da Escola, em 1965. Parte da sua peculiaridade está relacionada com a possibilidade real de o aluno materializar um conceito de projecto, numa obra poética cujo tempo de idealização e construção são simultâneos. Estes conceitos são analisados à imagem da ferramenta primordial aqui utilizada: a palavra poética. Torna-se, então, necessário explorar o seu lado mais metafísico, no sentido de entender, desde a raiz, como, e se é possível, esta ser a base do princípio arquitectónico. Num sentido mais lato, são incorporados outros exemplos de viagens realizadas por arquitectos (e não só), como modo de confronto, mas também de diálogo, equiparável entre casos distintos que exploram as mesmas valências da descoberta, da observação, da aprendizagem e dos registos desenhados e escritos durante esta prática.

O terceiro e último capítulo traduz a pertinência dos dois primeiros, respondendo à intersecção das valências neles apresentadas. Os exemplos expostos são *Travesías* que, por razões distintas, se denotam significativamente das demais, compondo entre elas um quadro prático que atravessa a década de 1980 até à actualidade. Estas viagens reúnem, de forma sucinta, a dupla conotação que estas jornadas apresentam: se por um lado, a sua poética teórica trata da essência do que é a genuína América Latina (que a Escola de Valparaíso pretende descobrir e não inventar); por outro lado, mais pragmático, proporcionam aos seus praticantes experiência prática e cultura arquitectónica essenciais para a sua formação profissional como arquitectos, para os seus projectos, formando-os também para as suas vidas.

A base motivadora da dissertação prende-se com a experiência pessoal da autora, como aluna desta instituição de ensino, durante um ano lectivo, ao abrigo de um programa de Mobilidade Estudantil, tendo, pois, realizado também uma *Travesía* ao Quilombo Campinho da Independência, no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Deste contacto, surgiu a inevitabilidade de explorar aprofundadamente o trabalho desenvolvido na pedagogia da Escola de Valparaíso, que assume um carácter real nestas viagens poéticas originais.

O grande propósito desta dissertação é, por fim, apresentar, problematizando, uma forma de entender a arquitectura através de uma filosofia experimental, e questionar o valor e a importância da viagem enquanto método pedagógico no âmbito da arquitectura, neste caso, poética, sendo essencial analisar o conceito de viagem poética. É objectivo principal contribuir para melhor perceber o que pode ser o método da viagem como mecanismo de criação da ideia de Escola, e como instrumento de conhecimento em arquitectura, da formação do aluno e na vida do arquitecto. Perspectiva-se um trabalho original, inovador, e até abstracto, como caso excepcional de investigação.



## **I- POSIÇÃO E PALAVRA: A ESCOLA**



## 1. O INSTITUTO

*«A 15 de Junho de 1967 começou a transformação da Universidade proclamando a sua re-organização necessária. Palavra e acção foram o gesto.*

*Aberto o caminho, o passo é lento.»* (EAD [PUCV], 1972: 33)

### 1.1. Antecedentes históricos

Desde a segunda metade do século XIX, o modelo das Belas Artes de França e as antigas Escolas Politécnicas influenciaram a formação da Arquitectura um pouco por todo o mundo, nomeadamente na América Latina, e no Chile.

No início do século XX, a Escola *Bauhaus* (1919-1933), cuja influência se repercute até à actualidade, mobilizou a dimensão pedagógica dos conteúdos e das ideologias do movimento moderno, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova geração no contexto académico e profissional. O legado inicial deste movimento serviu de inspiração para *designers* e arquitectos capazes de uma nova produção teórica e prática nas mais diversas áreas: a arquitectura, o desenho, o urbanismo, a construção, o planeamento do território, entre outras. Em termos mais específicos, o ensino da Arquitectura viveu um período de «inquietação e de reafirmação» dos princípios inerentes ao Moderno (Lagos, 2013: 25), que se manifestou com a modificação dos planos de estudos e a renovação de gerações de docentes e de investigadores.

O Modernismo chegou, então, à América Latina como uma interpretação americana baseada no conhecimento da realidade cultural, artística, arquitectónica e urbana do continente europeu, mas realizada, em definitivo, através da perspectiva de um olhar americano. Em *Arquitectura y Crítica en Latinoamérica*, Josep Montaner apresenta Roberto Fernández, que corrobora esta ideia, interpretando a América como um laboratório predominantemente europeu, dos diversos sistemas políticos e económicos, urbanos e estéticos que se foram sucedendo.

*«A América persiste como um lugar onde aplicar as utopias surgidas na Europa, e como laboratório no qual, sem descanso, se assimila a modernidade ecuménica que vai sendo importada...»* (Montaner, 2011: 21)

No entanto, a recepção da arquitectura moderna no Chile ocorre enquanto esta se encontra num momento crítico do seu desenvolvimento.

*«No fim da primeira guerra houve uma difusão das vanguardas europeias. No Chile algumas ideias chegaram 10 a 15 anos mais tarde, ou até mesmo durante a Segunda Guerra Mundial, quando estas ideias já estavam a ser questionadas na Europa.»* (Arce & Oyarzun, 2003: 9)

Na década de 1950, o Chile passa por experiências culturais muito significativas. A expansão da Universidade, através da criação de novas sedes e institutos em diversas cidades, é um dos exemplos mais representativos destas acções. A investigação começa a demonstrar-se como um componente fundamental da actividade universitária, sujeitando-se à crítica da formação tradicional das escolas profissionais. As artes encontram novos nichos de desenvolvimento



1. Casa Central da *Universidad de Chile*, fundada em 1842.



no seio da Universidade através de orquestras, *ballets*, festivais, grupos de teatro... Uma nova geração literária, chamada de «Geração dos 50» (Arce & Oyarzun, 2003: 10) emerge no país.

Em 1964, com a chegada de Eduardo Frei Montalva ao governo, acontecem mudanças políticas significativas com a promessa de reformas importantes. No que diz respeito às reformas na arquitectura, surgem, primordialmente na *Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile*, diversas reflexões sobre o território urbano e regional, e sobre a criação de um ambiente superior para a vida colectiva. Esta reforma apresentou-se em três âmbitos: o académico (no interior das escolas, com a formação de profissionais com atitude crítica em relação à situação nacional e uma maturidade mais vinculada com a realidade da profissão, explorando e ensaiando uma visão poética do continente); o intelectual (através de artigos de reflexão crítica, publicados em revistas ou outras publicações); e o âmbito académico profissional (com a proposta de um novo modelo de escola). É de salientar que muitos dos movimentos dos anos 60, quer na sua origem, quer na sua posterior gestão das reformas, foram promovidos, sustentados e liderados por estudantes e docentes de *Arquitectura*.

Os anos entre 1964 e 1973 foram de consolidação da escola mais clássica, a *Escuela de Arquitectura* da *Pontificia Universidad Católica de Chile*, uma das protagonistas deste movimento. Aqui desenvolveu-se uma amplificação do *campus* de *Arquitectura*, acompanhada pelas vanguardas da modernidade. Este movimento foi liderado por Sérgio Larraín Moreno (Prémio Nacional de *Arquitectura*, em 1972). Durante estes anos, ocorreram diversos protestos estudantis e movimentos de reforma universitária motivados pela rejeição do modelo de sociedade baseado na ideia do progresso e do desenvolvimento material. Reclamava-se aqui a necessidade de considerar o panorama físico e social, na medida em que a arquitectura, ao qualificar a paisagem urbana e territorial, se reconhece como uma marca histórica da cultura.

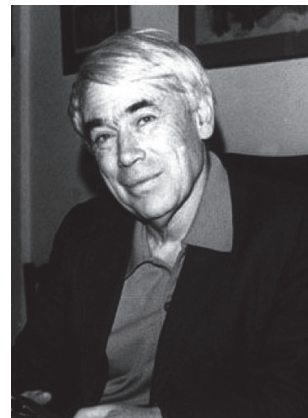
«[...] Esta identidade dos lugares é fundamental para habitar e conseqüentemente para ser considerada na hora de projectar a arquitectura [...]» (Lagos, 2013: 25)

Esta reforma universitária contou com a liderança do reitor, o arquitecto Fernando Castillo Velasco, entre os anos 1967 e 1973, que, entre outras medidas, promoveu a expansão da Universidade no campo da investigação social e orientou esse processo. No âmbito da *Arquitectura*, Velasco integrou profissionais de excelência, como professores permanentes, que contribuiram para um processo de ensino da disciplina, a partir da sua própria experiência profissional. Conseqüentemente, despontaram experiências inovadoras vinculadas à reflexão acerca da tradição e especificidade da área; introduziram-se práticas de investigação-acção no campo da investigação; e apostou-se na experimentação do ensino na cidade e no território, sendo estas áreas de ensaio no ensino de *Projecto*.

As conseqüências directas sobre o ensino nas escolas foram a formação de uma geração relevante de professores, a reforma dos programas e dos planos de estudo, a reforma das escolas e a criação de outras, a profissionalização da carreira docente e o aperfeiçoamento académico e a liderança que os arquitectos académicos assumiram nas reformas universitárias posteriores.



2



3

2. Tibor Weiner com alguns colegas e estudantes (1948).  
3. Juan Borchers (1970).

O pensamento da *Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (PUCV), que, em 1952, surgiu como uma cisão da Católica de Santiago, contextualiza-se neste entusiasmo cultural vivido no país naquela década e, para além das polémicas adjacentes, tenta inscrever-se nesta esfera de conhecimentos e intenções. Para os fundadores da Escola, a Arquitectura é multidisciplinar e, por isso, deve dialogar com outras artes e disciplinas.

Juan Borchers, que acompanhado por Tibor Weiner reformou, em 1945, a escola pública *Universidad de Chile*, é a figura incontornável chilena deste período. Borchers dedicou-se à ideia de fundir a poesia com a matemática e escreveu, incansavelmente, textos pensados como uma nova fundamentação da arquitectura moderna no Chile, que, durante vários anos, foram determinantes para algumas das Escolas de Arquitectura no país. Entre 1944 e 1964, realizou diversas viagens pelo mundo, viveu algumas épocas em Espanha e a sua arquitectura é fortemente influenciada pela obra de Le Corbusier. Borchers desenvolveu uma grande teoria sobre as medidas do mundo e de todos os seus objectos em relação ao corpo humano (Montaner, 2011: 62).

Rodrigo Lagos (académico e investigador na *Facultad de Arquitectura de la Universidad del Bio-Bio*) junta também a *Escuela de Arquitectura de la Universidad Técnica del Estado*, em Concepción, a este debate das principais escolas da reforma universitária. Esta apresenta-se como a primeira escola fora do centro do país. Embora tenha sido fundada por um grupo de arquitectos de Santiago, que lhe imprimiram um certo centralismo da capital (e que, por isso, tenha gerado controvérsia), até ao ano de 1972, esta escola reuniu docentes arquitectos e artistas provenientes de várias escolas do Chile. A grande proposição era o ensino de «projectos construíveis» (Lagos, 2013: 29). Em 1973, com o golpe militar, a escola sofreu o desaparecimento de um dos seus fundadores, o exílio de vários dos seus professores e a desarticulação dos seus programas e planos de estudo.

O curso de Arquitectura no Chile tem tido uma particular expansão educacional. O reconhecimento internacional dos seus profissionais e um avançado processo de creditação e renovação curricular tornam o país um exemplo relevante para uma redefinição do seu perfil profissional. Em 1981, promulga-se a actual Lei das Universidades, que permite o surgimento das universidades privadas e a posterior eclosão de novas escolas de arquitectura. Neste contexto, aparece a urgente necessidade de clarificar a situação do ensino nos diversos cursos profissionais e, obviamente, também nas escolas de Arquitectura; ou seja, o perfil de cada uma, considerando a variedade dos modelos em debate, em relação ao mercado e à oferta profissional.

## 1.2. Grupo de Valparaíso

Alberto Cruz Covarrubias, arquitecto fundador do *Instituto de Arquitectura de Valparaíso*, estudou na *Universidad Católica de Santiago do Chile*, onde sempre se destacou pelo seu carisma, tendo sido galardoado com o Prémio Nacional de Arquitectura, em 1975. Teve uma educação profissional tradicional, leal à escola de Belas Artes e leccionou, posteriormente, na



4



5



6



7a



7b

4. Grupo de Valparaíso. A partir da esquerda: Arturo Baeza (segundo), atrás Alberto Cruz; Godofredo Iommi (ao meio), atrás Fabio Cruz, ao lado Francisco Méndez; à direita José Vial (1952).

5. Godofredo Iommi (1954).

6. Alberto Cruz (1954).

7. Vida do colectivo. a. Professores na praia de Reñaca. b. Familiares dos professores no Cerro Castillo.

sua escola de formação, mas deixou a docência para viajar pela Europa. Em 1952, a congregação jesuíta assumiu o controlo da PUCV e o novo reitor, o padre González, dedicando-se a uma renovação completa da Escola, ofereceu um cargo a Cruz, um jovem arquitecto promissor, conhecido pela sua vontade de inovar. Cruz aceitou a função incumbida pelo reitor, mas com a condição da criação de um grupo, pois acreditava que só assim era possível a mudança.

«Não serve nada ter um bom professor, o que nós temos que ter é um trabalho de grupo.»  
(Iommi *apud* Pendleton-Jullian, 1996: 16)

A experiência da Escola de Arquitectura da PUCV começou quando Cruz conheceu, ainda como professor em Santiago, o poeta argentino Godofredo Iommi. Foi a partir deste encontro que entre eles se iniciou um longo e profundo diálogo entre poesia e arquitectura, entre a palavra e o espaço. Ambos iriam desenvolver esta relação sob a forma de um inovador programa pedagógico de investigação como principal projecto de vida, que iria retirar a arquitectura de uma doutrina mergulhada em matemáticas e formalismos, centrando-a na palavra poética. Iommi estava sinceramente interessado em estudar a poesia moderna no início do século XX, pelo que se dedicou à relação com as vanguardas da poesia olhando para a Europa, particularmente para França. A sua visita à Amazónia, em 1941, com um grupo de poetas brasileiros com os quais criou a Santa Irmandade da Orquídea,<sup>1</sup> marcou o início de uma importante relação poética entre a Europa e a América Latina, entre a cultura europeia e a cultura latino-americana.

Incluíram-se no grupo dos dois mestres, os jovens arquitectos José Viál Armstrong,<sup>2</sup> Arturo Baeza, Fabio Cruz, Francisco Méndez, também cenógrafo e pintor, e Jaime Bellalta. Pouco tempo depois, o escultor e artista visual argentino Claudio Girola integrou o colectivo, que ficou conhecido como o “Grupo” (*Fundación de la Escuela de Arquitectura y Diseño*, s.d.). O Grupo mudou-se de Santiago para viver no Cerro Castillo, num grupo de casas próximo da Universidade (PUCV). Juntavam os seus salários e dividiam-nos consoante a necessidade de cada família; e desenvolveram um contracto de pesquisa e de debate, não apenas sobre o programa pedagógico, mas também fora da Universidade.

Assim nasceu o Instituto de Arquitectura, que focou os seus estudos em laboratórios compostos por arquitectos, poetas, escritores, pintores e engenheiros, criando um impacto de uma linguagem muito própria e forte na orientação da escola (Pendleton-Jullian, 1996: 15-16). O seu programa pedagógico tinha como ideal entender o contexto da arquitectura como uma experiência de trabalho em grupo que desenvolvia a proposição da palavra poética como fundação da premissa arquitectónica. A actividade experimental da investigação e da

1. Godofredo Iommi nasceu em Buenos Aires. Iniciou estudos em Economia, mas desistiu do curso para se dedicar à poesia. Iommi quis viajar pela Europa, mas devido à 2.ª Guerra Mundial, ficou retido no Rio de Janeiro, onde acabou por ficar. A sua viagem, com o grupo de jovens poetas criado no Brasil, intitulado Santa Irmandade da Orquídea foi a primeira de muitas viagens na América do Sul. O grupo, encabeçado por Abdias Nascimento, que lutou pela abolição da escravidão no Brasil, é ainda referido em diversas actividades poéticas da Escola, principalmente em *Travesías* ao Brasil e a comunidades indígenas.

2. José Vial formou-se em Arquitectura na *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Em 1944, ainda estudante, participou activamente num movimento que pretendia modificar os planos de estudo, dando maior preponderância à arquitectura moderna. Vincula-se ao professor Alberto Cruz e foi director da Escola cerca de 10 anos.



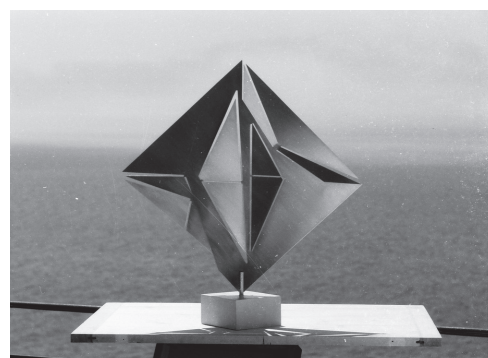
8



9



10



11

8. Exposição de Pintura de Claudio Girola (1969).  
9. Claudio Girola (1955).  
10. Exposição Girola, na Sala Viña del Mar (1981).  
11. Escultura de Claudio Girola, "Rombo" (1960).

realização de projectos seria uma constante no Grupo. Partilhavam de uma preocupação com a elaboração de um discurso teórico fundamental para a obra e de uma busca de formas alternativas de exercício profissional. São nomeados por diversos estudiosos como a “Escola de Valparaíso” (Lagos, 2013: 28).

*«Ou amas estes marginais que propõem uma verdadeira alternativa radical à arquitectura (e o seu ensino, investigação e exercício profissional) ou corres com maior probabilidade o risco de sucumbir perante o pensamento zero da pior globalização.»* (Arce & Oyarzun, 2003: 7)

Paralelamente ao exercício da docência, observavam a vida dedicada ao estudo da arte, no seu sentido mais lato, o que os levou a perguntarem-se sobre o primordial. Era necessário criar uma hipótese de trabalho: sem ela não é possível abordar a arte moderna e, dentro da arte moderna, a contemporaneidade. A poesia leva-os ao desenlace das perguntas fundamentais do ofício, e daí advém a diferença existente entre ofício e profissão:

*«A distinção mais real é focada na amplitude daquilo que concerne o acto arquitectónico, no ofício está presente a arte arquitectónica total e na profissão, apenas uma parte dela, a que é oportuna no momento presente. Outra distinção é relativa ao trabalho e ao seu pagamento, não ao seu valor.»* (Cáraves, 2007: 67)

Com a preocupação em conformar uma linguagem que expresse a dimensão teórica, surge esta nova visão que seria um contributo para a arquitectura no Chile e daqui para a América. O Grupo pretende focar-se na origem da herança europeia e entender como o Chile e a América Latina podem abraçar o movimento moderno (Girola, 1982: 4-11). Deste modo, os fundadores do Instituto olharam para o modernismo na Europa (especialmente em França) e estabeleceram um diálogo com a cultura moderna. Contudo, os poetas europeus modernos enfrentavam o mundo com novas tecnologias e novos sistemas de conhecimento, e sendo também influenciados pela igreja e pela indústria, segundo os ideais do Grupo, distanciavam-se da realidade (na condição da América Latina, o trabalho do Instituto não está directamente relacionado com a tecnologia ou com a indústria, mas com uma pesquisa da autêntica identidade americana). Desenvolve-se, assim, uma tentativa de substituir a identidade da América Latina conferida pelos Europeus e pelos seus próprios interesses. Por conseguinte, a proposta é que a comunhão com o moderno seja feita através da palavra poética, e não através de precedentes modernos arquitectónicos.

*«A poética é uma qualidade da experiência das coisas.»* (Saldarriaga, 2002: 99)

Também Le Corbusier influenciou o Instituto ao seguir certos ideais sobre vida e arte, desenvolvidos pelos poetas franceses modernos, relacionados com a poesia na arquitectura. Se, para Le Corbusier, há uma certa equivalência entre o poético e o plástico (influenciado pelas promessas da tecnologia moderna), considerando os membros fundadores da *Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, a relação entre o poético e o plástico é mediada pela palavra, pela linguagem. A palavra domina a actividade, toma um papel principal na actividade pedagógica, transcendendo a escala do uso pessoal.

A Europa foi o centro gravitacional da actividade artística e intelectual do início e até meados do século XX, e constata-se que os conteúdos aqui desenvolvidos foram igualmente





significativos para a América Latina. Salienta-se, por exemplo, a França que sempre revelou uma tendência em atrair escritores, poetas, artistas e arquitectos latino-americanos, como, por exemplo, Vincent Huidobro ou Pablo Neruda.

*«Não podemos deixar de ter um ânimo de gratidão para com eles, ainda que o nosso caminho não vá exactamente sobre o traço de alguns deles, vamos involuntariamente sobre a rede tecida por todos eles.»* (Cáraves, 2007: 82)

A interpretação do *Instituto de Valparaíso* refere que as palavras e as intenções dos poetas franceses “não têm raízes”. Tal como para Le Corbusier, eram ideais modernos com uma força criativa nova, sem precedentes e cheios de possibilidades (Pendleton-Jullian, 1996: 17-54). A sua influência providenciou uma base teórica e metafísica para o trabalho do Instituto.

A influência dos poetas surrealistas modernos franceses, na fundação e desenvolvimento do programa pedagógico do Grupo, é primordial e, até mesmo, organizadora do pensamento. Muitos dos exercícios que nascem directamente da poesia, as *Travesías* (ou atravessamentos), e outras metodologias criadas pelos membros no Instituto, derivam da estrutura dos métodos surrealistas (Iommi, 1976: 3-4; Pendleton-Jullian, 1996: 23-46). Estes poetas aproximam-se da sociedade e do seu contexto histórico de uma forma aberta e directa, mudando-os pela sua actividade e inactividade. Produziram um corte radical com a poesia anterior, indagaram o conhecido da existência humana e mudaram a linguagem com o verso livre. Estes fenómenos são também verificáveis nas artes plásticas, como a pintura ou a escultura (Browne, 1985: 84).

Iommi defende que nas artes não há influências, mas sim encontros. Justifica a sua posição citando Baudelaire, que abre a modernidade na sua poesia para chegar ao desconhecido:

*«Inferno ou Céu, o que importa é o fundo do abismo para encontrar o desconhecido.»*  
(Baudelaire *apud* Iommi, 1979: 79)

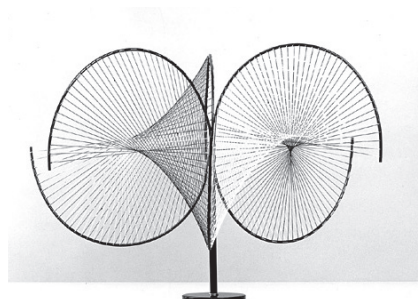
Noutra esfera continental, também Edgar Allan Poe, poeta norte americano do século XIX, partilha da necessidade do desconhecido. Poe devolve à poesia a sua plena autonomia, o seu vigor e a sua palavra, e defende que esta deve valer “*per se*” (por si só). Esta deve revelar as possibilidades no seu estado puro, antes de qualquer outra escolha.

O Grupo remete também Arthur Rimbaud e a André Breton, pois tratam de uma arte que deveria rimar com a vida (Arce & Oyarzun, 2003: 12). Rimbaud é o autor da frase que dá título ao livro de Iommi, de 1979, e que será bibliografia essencial para a Escola: *Hay que ser absolutamente moderno*. O poeta explica que acolher a palavra poética, seja ela oral ou escrita (arquitectónica, escultórica, pictórica ou musical), é estar em consonância com a harmonia cósmica que manifesta a obra. Só a palavra é capaz de reconhecer e elogiar o mundo, e é aqui que nasce a admiração e a contemplação (Iommi, 1979: 77). Breton materializa a ideia justificando a linguagem como o fio condutor material. Ambos os autores apresentam uma poesia que purifica e amplia a humanização da pessoa.

Por outro lado, Stéphane Mallarmé e Lautreamont são também uma referência para o Instituto (Browne, 1985: 74). O espírito colectivo é defendido por Lautreamont (autor da segunda



12



13a



13b

12. Reyner Banham e Tomás Maldonado na *Hochschule Für Gestaltung* de Ulm (1959).

13. Trabalhos realizados por alunos da Escola de Ulm, orientados por Tomás Maldonado. a. Escultura "Hyperbolic surfaces" (1959). b. Escultura "Non-Orientalational Surface" (1958).

metade do século XIX), pois, para o poeta, a poesia deve ser feita por todos e não apenas por um. Filho de pais franceses, nasceu e viveu no Uruguai até aos seus 13 anos, tendo assim uma forte ligação à América Latina e à sua cultura.

*«A missão da poesia é difícil. Ela não se mistura com os acontecimentos da política, com a maneira como se governa o seu povo; não alude a períodos históricos, aos golpes de Estado, aos regicídios, às intrigas da corte. Não fala das lutas que deve sustentar o homem excepcionalmente, com ele próprio, com as suas paixões.»* (Iommi, 1976: 4)

Neste sentido, a poesia é sempre criadora, visto que revela a condição poética do homem. É, portanto, constantemente libertadora.

Das inspirações do Grupo, há também alusão a autores italianos como Giotto, Donatello, Palladio, Brunelleschi ou Miguel Ângelo, que imprimiram, de alguma forma, a sua marca no *Instituto de Valparaíso*. Porém, destaca-se particularmente a referência de Godofredo Iommi à obra *De Re Aedificatoria*, do arquitecto renascentista italiano Leon Battista Alberti:

*«Mas o que são em si mesmos a beleza e o ornamento ou em que se distinguem, talvez com mais clareza o entenderemos na alma do que eu sou capaz de explicar em palavras. Todavia, para ser conciso, assim os definiremos: a beleza é a continuidade, em proporção exacta, de todas as partes no conjunto a que pertencem, de tal modo que nada possa ser adicionado ou subtraído, ou transformado sem que mereça reprovação.»* (Alberti, 2011: 377)

Academicamente, pode ainda estabelecer-se uma breve comparação do contexto entre a orientação da fundação do *Instituto de Arquitectura* da PUCV e a *Hochschule Für Gestaltung* de Ulm (ou Ulm, pensada cinco anos mais cedo, em 1947, na Alemanha), sucessora da *Bauhaus*. Tomás Maldonado, figura dominante de Ulm, conheceu Claudio Girola e trabalharam juntos com o irmão do Godofredo Iommi. Em conjunto com outras pessoas, criaram a Associação Arte-Concreto, em Buenos Aires. Maldonado e Girola viajaram pela Europa, e, enquanto Girola, em 1952, voltou para a América Latina para participar no Instituto, Tomás Maldonado permaneceu na Europa, onde se tornou professor em Milão e, em 1955, ingressou no painel de docentes da Ulm, onde viria posteriormente a ser director, entre 1964 e 1966.

Ambas as escolas foram fundadas como instituto de pesquisa num contexto moderno. No entanto, Valparaíso focou a sua pedagogia num domínio que ia para além do material e do físico. Aqui vigora a palavra poética moderna como metodologia, vinculando-se à cultura moderna através do pensamento. Por outro lado, Ulm orientou a sua pesquisa dando forma física e material a todas as facetas da sociedade industrial moderna, estando, então, mais relacionada com a indústria e com a relação entre *design*, ciência e a tecnologia moderna de produção em massa. Enquanto a pesquisa de Ulm desenvolveu uma ligação próxima entre arquitectos, *designers*, cientistas, pessoas da publicidade e técnicos, o Grupo de Valparaíso consistia numa relação entre arquitectos, poetas, pintores, escultores e engenheiros. Verificasse, assim, a rejeição da indústria e do profissionalismo por parte do *Instituto de Arquitectura de Valparaíso*, dado que segundo eles, estes factores comprometem o que eles defendem como processo criativo. Defendem que a exploração do espaço arquitectónico não deve estar relacionada com hipóteses ou provas científicas (Pendleton-Jullian, 1996: 17-21).



### 1.3. Manifesto de 1967

A situação vigente, aquando da chegada de Godofredo Iommi e Alberto Cruz para formarem o Instituto,<sup>3</sup> carecia de mudanças no seio dos programas pedagógicos e dos planos curriculares. Estava latente a carência de linguagem adequada e a instabilidade era de tal forma notória, estando os conceitos de tal modo dissimulados, que urgia repensar uma reorganização dos seus princípios mais básicos. Os “pés de barro”<sup>4</sup> (EAD [PUCV], 1971: 9) do discurso capitalista eram as suas evidentes deficiências físicas, morais e espirituais, que tinham justificado implacáveis ditaduras em nome de uma futura e edénica liberdade. O aspecto mais preponderante era a existência do discurso juvenil “confuso”: Iommi garante que falta à juventude a linguagem adequada (Iommi, 1969: 1-3). Desde a infância até à conclusão da universidade, o jovem vive como entre parênteses, pois só mais tarde entrará na realidade plena da vida.

*«Reconhecer o estado real das nossas Universidades a esse respeito foi o passo decisivo que motivou a Reforma Universitária no Chile. As universidades latino-americanas não foram capazes de esclarecer e cimentar os seus próprios fundamentos para se libertarem realmente do seu carácter interno colonial. Incapazes de compreender e distinguir o que é a investigação, propriedade científica, docência, profissão, relação universitária com a sociedade, têm vivido fascinadas - e por isso, sem consistência - por universidades maiores de outros continentes e submetidas a meras transposições que por falta de lucidez e fundamento, têm sido - simples sonhos e contínuas improvisações [...]»* (EAD [PUCV], 1971: 132, in *Manifesto de 1967*)

Reconhecendo esta situação, Iommi põe em causa a existência da Universidade como tal (e especialmente como instituição), e duvida de todas as reformas de existência nas quais ela se insere.

*«Sabemos e podemos testemunhar que os nossos países, e no caso específico do nosso, não souberam encorajar, apoiar e fecundar trabalhos que buscam uma fundamentação própria.»* (EAD [PUCV], 1971: 9)

A premissa de então era a de que, à luz da liberdade, a aposta da verdade, da vida, do trabalho e do estudo não fossem mais comprometidas. Não se trata de substituir um sistema por outro, mas pôr em dúvida todo o sistema como forma de vida. Esta circunstância foi a impulsionadora de um Manifesto,<sup>5</sup> assinado no dia 15 de Junho de 1967, a propósito de um conflito universitário

3. A *Universidad de Chile* criou também um Instituto, o *Instituto del Pacífico*, sob a reitoria de Juan Gómez, que contou com a colaboração de Mario Góngora e Exidro Suárez. Foi dissolvido por se considerarem as suas ideologias “inúteis” e pelos seus resultados não se traduzirem em produções imediatas “para a sociedade de consumo” (Arce & Oyarzun, 2003: 9). Por todo o continente latino-americano, a necessidade de justificar as novas atitudes em relação à produção arquitectónica inspirou o crescimento da teoria em arquitectura. No Brasil, os escritos do arquitecto Lúcio Costa, nos anos 30, são representativos da influência do movimento moderno no país. No caso da arquitectura argentina, a Escola de Arquitectura de Tucumán criou, em 1946, o Instituto de Arquitectura e Urbanismo de Tucumán; “uma vontade de criar uma nova Bauhaus” (Montaner, 2011: 41). Coordenado por Jorge Vivanco, contou também com a participação do italiano Enrico Tedeschi que contribuiu para este Instituto com uma grande pesquisa teórica sobre o reconhecimento da importância da paisagem e da relação da arquitectura com o meio ambiente. Daqui resultou uma base pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico teórico do aluno ligado à experimentação directa.

4. Base fraca, superficial.

5. Para uma leitura integral do Manifesto, ver o anexo I, da presente dissertação.



entre a Escola de Arquitectura e a reitoria, discórdia que posteriormente se estendeu a toda a Universidade. O Manifesto foi declarado na Escola pelo Conselho de Professores do Instituto e pelos alunos da Faculdade de Arquitectura e Urbanismo da PUCV. Este foi o primeiro documento público para a posterior Reforma Universitária, tendo exigido a mudança radical inadiável dos fundamentos das universidades do Chile e do continente.

*«Por tais graves carências, as nossas universidades são frágeis e mendicantes por dinheiro, métodos, orientações, estudos, cultura, e por isso são instituições incapazes de acolher aquilo que é ou que poderia ser a nossa própria realidade de americanos, se é que a temos.*

*Por tais graves carências, as nossas universidades não sabem responder às legítimas e urgentes necessidades dos nossos países e menos ainda abrir-se a um campo situação frente à investigação: referimo-nos à livre e desinteressada contemplação daquilo que talvez pode constituir a nossa própria realidade.»* (EAD [PUCV], 1971: 132, in *Manifesto de 1967*)

Iommi vê a Universidade como muito mais que uma mera instituição, ela é “uma realidade social plena a par de qualquer outra”, por isso, é necessário que desenvolva um novo sentido de autonomia (Iommi, 1969: 4). É crucial revalorizar e dignificar a docência, que é a principal pedagogia, meio e método da transmissão de saberes. Pretende com esta denúncia reorganizar toda a Universidade, em cada um dos seus aspectos.

*«Apenas sobre tais bases, as nossas universidades serão úteis para os nossos países, dado que é neste horizonte permanente e livre, que luz a improvável, e por sua vez provável realidade que nos conforma e que queremos conformar»* (EAD [PUCV], 1971: 132, in *Manifesto de 1967*)

Respondendo a esta problemática, Iommi sugere que as universidades da América Latina possuem as bases necessárias para se abrirem aos movimentos estudantis, num caminho conjunto entre professores e alunos, em direcção a um ensino de qualidade e moderno. Estas não devem ser “comunidades abstractas ou meramente jurídicas”, mas sim “comunidades reais de vida, trabalho e estudo fundadas na liberdade e na verdadeira autogestão”. A luta aqui é “a liberdade do estudo e a abertura a terras americanas, sem preconceitos nem dogmas” (Iommi, 1969: 4, 5).

*«Unicamente à luz desta crítica surgida e polida através dos 15 anos de existência e permanência em torno de um propósito, a um método recente a um ininterrupto estudo que nos levará a assentar e sustentar até hoje uma real comunidade de mestres professores e alunos, a nossa faculdade e instituto de arquitectura podem constatar a perversão e incapacidade das nossas universidades.*

*[...] Por isto declaramo-nos e reafirmamo-nos Universidade Católica, fundada na fé, única luz que sustenta a integridade, abertura e coragem para aceitar sem complexos [...] a pluralidade dos homens e do mundo, pluralidade real aceiteada, proposta e defendida com lealdade e totalidade. [...] Neste sentido declaramos que é grave defeito ocultar, dissimular ou diminuir o testemunho religioso na Universidade Católica e, ainda mais, confundi-lo com os estudos, que de seus não são religiosos nem anti-religiosos, com o seu papel social, solidário, de justiça ou de beneficência, que no melhor dos casos são as suas consequências.»* (EAD [PUCV], 1971: 132, in *Manifesto de 1967*)





O Manifesto trata de três temas principais: o poder, a economia e a poética. Godofredo Iommi fala de uma crise mundial do poder em si mesmo (o poder foi uma preocupação notável durante o conflito da Reforma). Na revisão das declarações, há um esforço dos protagonistas numa insistência deste aspecto como motivo central das discrepâncias.

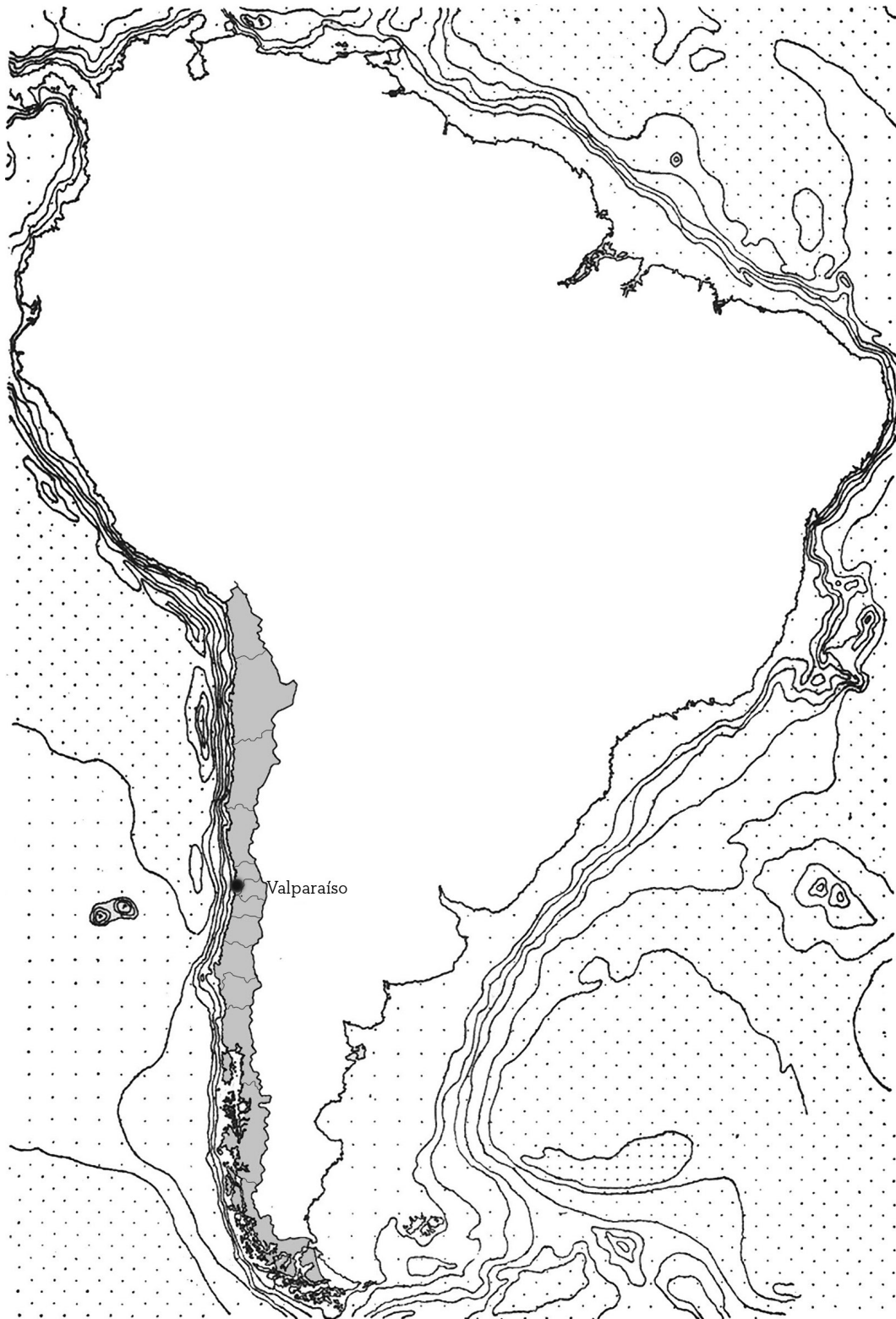
A PUCV, tal como a maioria das universidades chilenas, tinha um sistema de governo fora dela, neste caso, desde a Igreja Católica. As finanças não eram do conhecimento geral, não possibilitando, por isso, um poder democrático à Universidade. A reforma pretendia controlar o dinheiro e gerar fundos próprios de livre disposição e disso dependia a autonomia política das escolas e institutos. A reorganização da Universidade propunha uma mudança radical e as suas consequências manifestaram-se de uma forma específica na Escola de Arquitectura.

Ao falar-se de América Latina e do papel que desempenha a Universidade na sociedade, está a efectivar-se uma formulação poética. Só a poesia pode reorganizar, dado que é aqui que se situa o princípio de todas as coisas, e é desde ela que se obtém uma origem. Só aqueles que têm uma origem podem ter um destino (Reyes, 2010).

*«Depois de 15 anos de trabalho e com a experiência recolhida na contemplação ou livre estudo e em estudos - sem pretender ainda alguma real investigação [...] os professores, mestres e alunos desta Faculdade, em Arquitectura decidimos entregarmo-nos por inteiro, com a consciência serena e certa que nada é mais justo, equitativo e bonito que assumir o risco que a vocação nos impõe. Temos consciência que damos este passo sem confiar nem em nenhum êxito nem temer nenhum fracasso pois a missão de reorganizar a nossa Universidade no sentido desta renovação já é de si suficiente.» (EAD [PUCV], 1971: 132, in Manifesto de 1967)*

Esta foi uma tentativa, a partir da Escola de Arquitectura, de transformar completamente o seu entorno mais directo (a Universidade); a sua relação com um âmbito maior (a sociedade a nível nacional); e finalmente, de transformar-se a si própria. Mais que conceder uma “Reforma” ao âmbito universitário, pretendeu alcançar-se uma “verdadeira reorganização”.

Na sessão do Conselho conjunto entre o Instituto e a Faculdade de Arquitectura, no dia 15 de Junho, e na presença de todo o corpo estudantil, decidiu-se suspender toda a actividade académica por tempo indeterminado, até que os fundamentos expostos fossem uma realidade. Decidiu-se a total e incondicional adesão ao Conselho de Professores da Faculdade. Finalmente, o Manifesto não conseguiu manter a orientação que o Grupo lhe tentou conferir no seu início, seguindo depois o curso mais habitual de outros movimentos universitários do fim dos anos 60. Porém, a sua importância histórica é relevante como iniciadora de uma série de movimentos similares dentro e fora do Chile, que expuseram o seu conteúdo teórico em diversos documentos e manifestos (Arce & Oyarzun, 2003: 9).



14. Silhueta da América do Sul e as suas correntes marítimas - imagem de *Amereida* (editado com as posições geográficas do Chile e de Valparaíso).

## 2. JÓIA DO PACÍFICO

«Como poderia um povo viver sem poesia, quando se vê rodeado por tal montanha e oceano?» (Rodrigo Pérez, Fernando Pérez e Horacio Torrent, in *Chilean Modern Architecture since 1950: vii, apud Amorim, 2013: 55*)

Os arquitectos do Grupo saíram às ruas e entraram no interior da cidade, inaugurando o “sair à cidade” para a observar: desocuparam as salas de aula, levaram os alunos a estudar *in situ*, as ruas, as praças e os interiores das casas, fizeram da cidade o seu laboratório de estudo mais nobre e ensinaram os seus aprendizes a olhar tudo, para ver as latentes manifestações do desejo que a palavra rime com a acção. A tarefa foi denominada pelos fundadores como “observação” e as manifestações do acontecer/ viver da cidade como “acto” (Cruz & Iommi, 1983: 6). Desta forma, os alunos são convidados a levar a poesia para fora da escola: “o poeta deve ser itinerante da poesia” (Iommi, 1976: 11). Manuel Casanueva Carrasco, ex-aluno e ex-professor desta escola, na sua obra “*El Barrio Acantilado*”, cita Marcel Proust:

«A viagem do descobrir não consiste em percorrer novas paisagens, mas sim em ter olhos novos.» (Marcel Proust *apud* Casanueva, 2009: 29)

A experiência de pesquisar a cidade é importante, pois facilita não só a descoberta do espaço que esta contém, mas também porque é um espaço para começar a investigação de cada estudante, o que é da máxima importância para o processo de invenção e de desenho individual. Aqui, cada aluno desenvolve a sua própria criatividade em vez de estar na sala de aula onde tudo está, à partida, definido.

«Valparaíso é o nosso protagonista.» (Cáraves, 2007: 67)

Valparaíso, na *V Región* do Chile, é o principal palco desta escola, situando-se no limite costeiro do Oceano Pacífico, entre os cerca de 4.500 quilómetros de litoral do país. Também conhecida por “Pancho”<sup>6</sup> ou, mais usualmente, por “Jóia do Pacífico”, a cidade tem por missão lembrar ao país que as suas gentes não devem esquecer os navegantes, os comerciantes, os industriais e os pescadores; em suma, é responsável pelo testemunho do destino marítimo da pátria. As suas obras portuárias reafirmam tal propósito (EAD [PUCV], 1971: 87).

Observando o seu modelo físico, Glenda Kapstein, no seu artigo de 2009 para a revista académica *ARQ Santiago do Chile*, adjectiva a cidade como uma “Cidade Anfiteatro”, de uma geografia de pendentes que geram colinas amontoadamente juntas, concentricamente à baía de Valparaíso. As casas coloridas, distribuídas de forma tão confusa como terreno, dispõem-se umas sobre as outras, como que uma plateia que procura a melhor vista para o imenso mar (Kapstein, 2009: 24-27). Manuel Casanueva justifica que a morfologia de dobras e quebras, que lhe confere um aspecto de papel dobrado, garante à cidade um carácter de “Anfiteatro Enrugado” sem uma ordem aparente, mas com um carácter e uma escala únicos. É uma cidade com uma estrutura e um gesto complexos. Benvenuto Cellini, diz sobre este tema:

6. Que está tranquilo, calmo.



15



16



17



18



19

15. Intervenção artística na cidade de Valparaíso: mural urbano.

16. 17. Construções tipicamente sobrepostas das colinas da cidade.

18. Elemento de conexão entre o plano e os cerros: funicular tradicional.

19. Baía de Valparaíso (vista para norte).

«[...] parece girar gradualmente, como para apresentar não uma vista mas sim cem ou mais.»  
(Girola, 1982: 21)

É uma terra de contrastes, quase uma analogia com o que acontece com o sistema político, mas principalmente económico e financeiro, no Chile e um pouco por toda a América Latina. Apresenta um território realmente abrupto que serve de fundo a uma estreita planície encostada ao mar, sítio de origem da cidade. Esta cresceu desde a parte plana, como uma expansão natural, em direcção aos terrenos altos onde se gera um tecido mais orgânico, de carácter espontâneo (característica primária para os fundamentos da Escola). Segundo María Ximena Urbina, docente nos programas de Mestrado da Escola, Valparaíso não é uma, mas sim duas cidades: “o Valparaíso Plano e o Valparaíso dos Cerros (montes ou colinas)” - ideia trivialmente aceite por todos.

Valparaíso aparece como “insólito”, dado que se gerou “sem solo”, de forma espontânea, pois esta cidade nunca foi traçada. Alberto Cruz, em 1952, no texto dos fundamentos da sua Escola, menciona que “o feito em Santiago é o desfeito em Valparaíso” (Casanueva, 2009: 46). O plano de Valparaíso definiu as suas ruas maioritariamente no século XIX, pelo seu programa formal importado, com princípios clássicos de uma malha axial. Alguns dos seus edifícios demonstram a ambição da cidade em ser europeia. Em contraste, a parte alta é uma resposta à necessidade de criação de espaço, sendo este aparentemente desordenado, com uma topografia que decide a localização, a orientação, a geometria e a estrutura dos edifícios. A estrutura formal da cidade é definida por uma série de relações e de elementos arquitectónicos determinados pela topografia e por assentamentos específicos, e também pela informalidade garantida pelas pessoas. O tecido urbano, neste caso a adaptação às pendentes, gera uma linguagem própria: umas sobre as outras, as edificações adoptam a melhor posição para assegurar o domínio visual, a luz e a ventilação adequadas. Os volumes verticais, construídos em inclinação nas colinas, assentam em pendentes fortes, vencidos por escadarias, rampas, ascensores, que em conjunto com as ruas, travessas, esquinas ou escadas entre volumes, conformam o espaço público das colinas, ganhando a sua própria expressão. Os telhados tornam-se terraços e novos solos; as estradas parecem serpentinhas que correm o percurso ao longo das colinas unindo, estas, tal como os funiculares e as grandes escadarias desproporcionais, à cidade plana. As tradicionais praças ou praças encontram o seu sentido nos miradouros ou limites dos montes para observar a baía e a cidade, que tem vista para o mar a partir de cima e onde se vêem as colinas a partir de baixo. Sobre Valparaíso, Pablo Neruda escreveu:

«Se nós caminarmos para cima e para baixo nos caminhos das escadas de Valparaíso, nós teremos viajado pelo mundo todo.» (Neruda apud Pendleton-Jullian, 1996: 59)

Kapstein compara Valparaíso a Veneza, pela inovação do assentamento, mas enquanto Veneza surgiu de um pântano marítimo com um sistema construtivo, a construção em Valparaíso impressiona pela irregularidade da sua topografia (2009: 25). Guillermo Jullian de la Fuente refere que o que há de similar entre a estrutura urbana de ambas as cidades é que “ambas são cidades que estão muito para além do normal” (Fuente & Zaldívar, 2008: 28).



20a



20b



20c



21



23



22

20. Murais do "Museu al Cielo Abierto". a. Mural n.º 10 "Surrealismo en Roca" de Roberto Matta. b. Mural n.º 11 "En la playa de la casa amarilla" de Mario Toral. c. Mural n.º 20 da Escola de Valparaíso.  
21. 22. 23. Exemplos de escadarias públicas de Valparaíso.

Os habitantes destes penhascos construíram o prodígio de sustentar a casa de forma virtual, ainda que rústica. Esta virtualidade é “a coragem de habitar as ladeiras que nenhum modelo da época contemplava com interesse urbano”. Assim, Valparaíso é, para Casanueva, “a corte dos milagres”. O autor evidencia, então, a sobrevivência que traduz a teimosia para continuar a habitar nos penhascos apesar das catástrofes (Casanueva, 2009: 38). Associada a esta “teimosia”, é relevante a solidariedade estrutural em certos elementos como vigas, pilares, lajes ou mesmo plataformas ou escadas privadas, que são comuns entre casas.

«Ao que parece, o vizinho é também um potente factor construtivo do bairro: a vizinhança nos “cerros” é feita de uma forma muito específica; requerem uns dos outros... À esta vocação chamamos solidariedade, não só no sentido habitual, mas também no de como se sustêm as casas.» (Casanueva, 2009: 90)

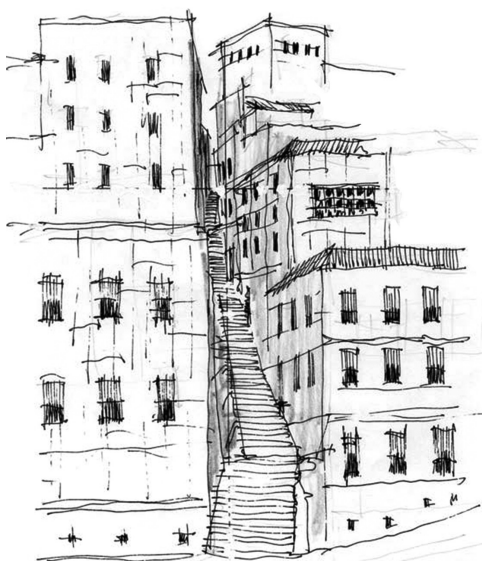
Outro sentido da identidade é dado pela envolvente, pelo sítio, pela paisagem e pelo território. Trata-se aqui da sua identidade artística, cativante e até mesmo poética: para além da imensa cor da paisagem geral urbana, como característica absolutamente capital da cidade, são muitas as situações específicas em que a cidade comunica com a arte e com a poesia de uma forma que só aqui se encontra. Das três casas de Neruda, a sua favorita era a de Valparaíso (o poeta tinha também uma casa em Santiago e outra na Isla Negra), dado o potencial poético da cidade para o poeta.

Ao percorrer-se a cidade, são diversas as intenções plásticas que se encontram por toda a parte, especificamente nas áreas da pintura e da escultura. Os murais nas paredes dos edifícios são o registo mais comum e o que mais chama a atenção, devido à sua abundância e excelência gráfica. O Cerro Polanco, a título de exemplo, acolheu em 2012, o primeiro festival de *graffiti* mural da América Latina. Nesta ocasião, quase oitenta artistas nacionais e provenientes da Argentina, Perú, Brasil, Colômbia ou México tiveram oportunidade de apresentar o seu trabalho em Valparaíso.<sup>7</sup>

Entre 1960 e 1973, o elemento do Grupo e professor Francisco Méndez desenvolveu, com os alunos do *Instituto de Arte de la PUCV*, um projecto onde se pintaram murais nas casas e nos muros da cidade. A iniciativa resultou em cerca de sessenta obras espalhadas um pouco por toda a cidade. Em 1973, Nemesio Antúnez, com o apoio de Méndez, transpôs a ideia para um percurso artístico criado por diversos pintores no Cerro Bellavista. O projecto foi levado a cabo em 1991, resultando daqui um verdadeiro museu de arte, chamado “*Museo al Cielo Abierto*”. Os vinte murais contaram com a participação de autores como Antúnez, Mario Toral ou Roberto Matta. O último mural foi pintado pelos alunos do Instituto (*Fundación Junto al Barrio*, 2014; Aguilar, 2015).

A identidade de Valparaíso entende-se como uma certa utopia que “não está contaminada de totalitarismo e que acolhe a existência”. O *Bairro Acantilado*, título da obra de Manuel Casanueva, é uma tentativa de reconstruir o “heróico” porque “sem utopia perde-se o norte”.

7. Desde o ano de 2003, tem vindo a realizar-se uma formulação da beleza de Valparaíso. Nessa data, propôs-se à UNESCO o reconhecimento de um certo sector da cidade, que se possa intitular “Património Mundial”. Valparaíso deve ser assumida com as relações espaciais que constroem o seu esplendor e a sua leveza, com o mar e com as colinas.



24



25

24. Desenho da Escadaria Fischer, Cerro Concepción, de Glenda Kapstein.  
25. Desenho da Escadaria e Funicular, Cerro Artillería, de Glenda Kapstein.



A real identidade de Valparaíso está na sua verticalidade colorida e esta será a sua primeira afirmação. Esta característica reside na virtualidade que, por vezes, cria situações inóspitas, como por exemplo, a “escadaria-torre”, com mil degraus, no fim da Avenida Colón. Parece que a busca do vínculo entre património e realidade é, no caso de Valparaíso, uma via sem saída, porque património e realidade são, em Valparaíso, praticamente inexistentes (Casanueva, 2009: 43-47). Este sentido utópico será preponderante para os ensinamentos do Grupo de Valparaíso.

A geografia do Chile é muito poderosa e diversa: desde grandes desertos, a vales e bosques verdes, não descurando a zona austral, esta é uma terra “entalada entre mar e montanha”. Para o Instituto, esta será uma condição de primeira instância para a base teórica, histórica e geográfica, na sua descoberta pelo continente.

*«Logo estamos localizados entre dois mares, numa situação sem avesso nem direito.»* (Cruz & Iommi, 1983: 4)

O testemunho das gentes, com os seus usos e costumes, num permanente movimento de subir e baixar, constitui, sem dúvida, uma actividade em busca de um acto, ao qual, há mais de meio século, os estudantes de Arquitectura tentam dar uma resposta. Será justamente este “acto” a premissa arquitectónica obrigatória para a concepção de projecto nesta Escola.



### 3. PEDAGOGIA

*«Nos parece que la condición humana es poética, vale decir  
que por ella el hombre vive libremente y sin cesar  
en la vigilia y coraje de hacer un mundo. [...]*

*En arquitectura resplandece, antes que nada y en cuanto tal, la virtud poética de  
condición humana cuando da albergue y no excluye a cualesquier oficio o arte  
humanos.*

*Sin ese rasgo para nosotros fundamental, sencillamente no hay arquitectura.  
Así entendida la arquitectura contiene:  
La extensión orientada que da cabida. [...]*

*Forma o Borde de un hacerse mundo del mundo  
Forma que da cabida a un destino  
Forma del Acontecer*

*¿Más, qué acontece?  
La condición poética del hombre acontece.  
Y acontecer es el modo del tiempo.  
Este acontecer se formula a sí mismo cuando es dicho,  
cada vez, por la poesía, según las leyes propias de la palabra poética.*

*Dicho y hecho  
Palabra y posición  
Palabra del acontecer y arquitectura  
Poesía y arquitectura recogen el acto  
cuya es la Forma y el Borde en la luz.*

*Únicamente, creemos, que con la arquitectura y,  
por lo tanto, manifestando el mundo como mundo  
la ciudad como ciudad  
la polis como polis  
el hombre hace su casa  
Extiende la cabida orientada  
Esa es su piedad: ha lugar.» (EAD [PUCV], 1972: 2-13)*



início de um acto concluso hacia la continuidad



choque de olas con igual alto, ancho y profundidad choque conclusivo



Volviendo a la acción expuesta tenemos lenguaje en forma de tribulación y gozo y tribulación por atoniamiento gozo por el don  
 Crisis de espasmo madurante dimensión espiritual su ciudad adquiere dimensión universal en forma única universal es la obliqua bien construida por cables y arcos ellos son la oritura - dibujos son morfismos y generación del ochavado goza con nervuras de luz desde la vertical en el bien construido al espasmo morfismos en simultaneidad plástica

1 Tribulación atónica: puro presente. Tribulación absoluta: el pasado salta al futuro  
 2 Pertenencia a lo largo de una constante, a la mancha de in a lo largo de la línea del cauce de un río, de su curso alto, medio, bajo, sin salirse de él, sino entrando con el río en la masa del mar. La constante es así el modo en que la escritura y el dibujo se conciben. Para permitir y surgir al fin, que el pensador avance hacia lo impensado. Paso en tal avance se bien construyen los morfismos en su formalizar la simultaneidad. Ahora bien, cuando a matemática, ella pueden establecer únicamente lo que dejan pendientes. En cuanto a la consistencia del morfismo solo bien podría decirse que es algo de la generación; pero no por el origen del origen, ello lento en el obra como en el fundar

El acto conclusivo vicario es, como se señaló, continuo. Frente a él se tiene un acto, como cuando unos amigos arman una complotencia allí hea en serio y un recordador crea la meta en un instante triunfal - discontinuo - para pronto devolvérsele a la continuidad cotidiana mediante un nuevo triunfo en que el cuerpo se recupera. Tal momento en que se deja. La proeza es un acto en sí - no vicario.

Dejada la proeza, ya en la vida cotidiana de un pueblo, cabe de cuando en cuando acordar o participar en esos grandes golpes de ola, tronancillos y desmoronamientos en que el tiempo domina al espacio y sus difusiones lúmi- nicas tan útiles en el litoral marítimo.

Volviendo a la proeza desde la vida cotidiana al llegar a unas lanchas, formas en la libertad de su puro generarse, para reposar junto a la conclusividad de ellas.

Y volviendo a volver a la vida cotidiana, aquella de pueblos ariscos en que casa de la casa una silla, un par de ellas, para sentarse a reposar con la mirada en silencio. Ciertamente se trata de una eventual conclusividad. Vicaria. Por delación. Honda

El acto creativo del oficio artístico lleva consigo a lo largo del desarrollo de su pulso, una anti-central conclusividad vicaria. Cual composición en silencio. Que si no es requerida, calla



formar antes dibujando flores en su luz, misma muestra posibilidad de formalizar nos abundante



permanecer dibujando los órganos que crearon desde los pétalos, en forma en su abundante



la distancia entre dos paralelos en las líneas de arriba en su in absortos que el futuro que los comparece como forma.



la contraluz marítima que perfila los pedregales que encierran - cabe decir - el pensamiento. Poder que si nos otorga. Para elevar, nos a un 'proto-absorto'

### 3.1. Metodologia

Entre 1967 a 1970, a Escola de Valparaíso viveu processos de reflexão interna: os docentes produziram uma grande quantidade de documentos críticos, propostas e análises que reconhecem, como uma realidade incontestável, a necessidade de renovar as estruturas. Estas ficaram registadas num documento intitulado “Plano de 1967”, resultado do manifesto do mesmo ano (Lagos, 2013: 26). Deste modo, verifica-se que foram necessários os primeiros 20 anos da Escola, de 1952 a 1972, para esta consolidar a sua própria linguagem interna.

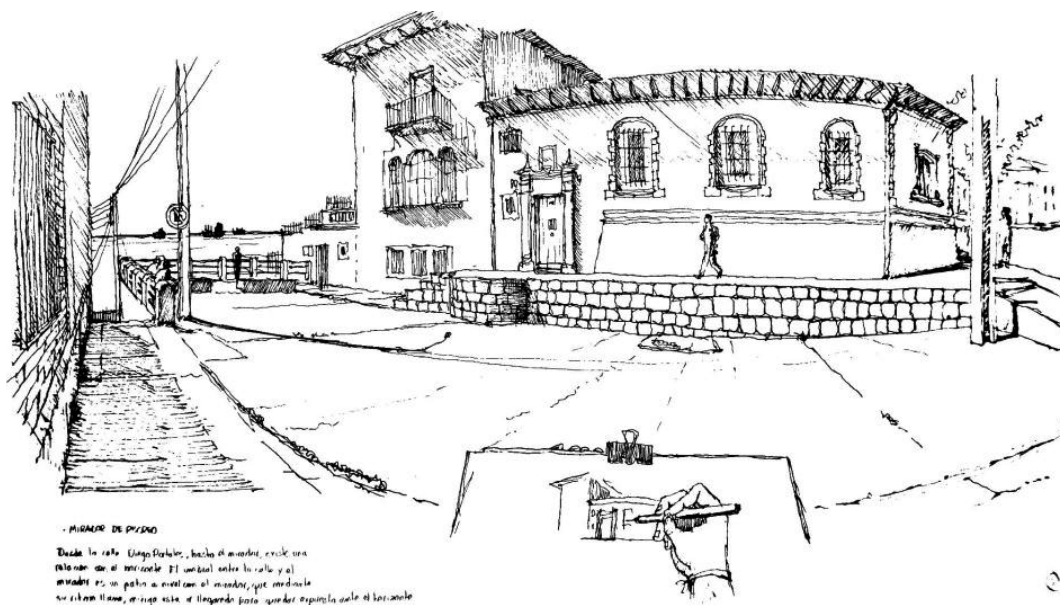
Assumindo a clarificação da sua ideologia, e em modo de celebração e apresentação do objectivo deste longo processo, a *Escuela de Arquitectura de la PUCV* realizou a exposição dos seus vinte anos, em 1972. Patrício Cáraves, notável professor da Escola, assume que mais do que uma mera exibição dos seus conteúdos, esta exposição foi pensada como uma lição arquitectónica, no sentido em que, ao fazer uma análise e ao dar a conhecer as actividades realizadas nesta metodologia experimental, teve como principal meta abrir um campo desconhecido por onde prosseguir (Cáraves, 2007: 79-128). Esta exposição foi então realizada na capital, nesse ano, no *Museo Nacional de Bellas Artes*, uma das mais importantes instituições culturais do Chile e um dos mais antigos museus de arte da América Latina.

O principal fundamento inculcado aos alunos na metodologia desta escola é a observação. Para que os alunos analisem a cidade, reconheçam o que nela acontece, capturem a essência do modo de habitar e absorvam a especificidade do acto de cada lugar, como estas surgem e como se articulam, é necessário observar. É justamente a partir da observação que nasce todo o processo de projecto defendido pelo Grupo. Americo Morales, ex-aluno da Escola, clarifica na sua prova final de curso:

*«É necessário manter um método de estudo que procure a perplexidade e a surpresa através da experiência, não necessariamente das mais complexas, pois o ideal é fundi-las com o quotidiano da vida.»* (Morales, 2012: 19, 20)

A observação dos fenómenos, das vivências e das acções humanas é feita através do desenho, arma absolutamente primária para este exercício: é a partir dela que a Escola de Valparaíso penetra na realidade, se interroga pelo todo e que nomeia o acto que nela decorre. Tratam-se de desenhos rápidos, *croquis*, que representam uma análise intelectual que permite ver através do gesto. Traçar uma linha com a mão, daquilo que o olho vê, cria uma relação em que mão e olho são fiéis: é a capacidade de colher as singularidades do que se vê (Cáraves, 2007: 148).

Numa observação, o desenho não vale apenas por si; este assume a mesma importância que a palavra neste exercício, só a partir da consonância entre os dois é que a observação opera. Cruz declara que, na observação, o “localizar-se” utiliza o corpo mediante o desenho e a escrita (2005: 30). O desenho apresenta graficamente aquilo que o aluno retém da vida onde se envolve, da mesma forma que a frase diz a essência, a observação, apreendida no desenho. Anne Pendleton-Jullian explica este método e afirma que é a palavra escrita, activada pela actividade poética, que permite ao aluno receber, sempre pela primeira vez, aquilo que vê sob a condição de observação, inserida na pedagogia e no processo criativo do Instituto (1996: 172).



«Pois pode-se desenhar o que se vê e escrever o que se pensa daquilo que se vê.» (Cruz, 2005: 31)

É mais que uma descrição analítica dos usos e costumes da cidade. É uma interpretação profundamente artística, atenta e pessoal permitindo, por isso, penetrar a realidade de uma maneira sempre nova e original. Cáraves, responsável pela docência da Oficina de Projecto, no primeiro ano do curso, o mais notável relativamente à aprendizagem da observação, afirma:

«Contemplamos com observação [...] Ela não é um método, é um modo e vida que se exerce no dia-a-dia.» (Cáraves, 2007: 148-167)

A observação é multidisciplinar - esta categoria garante-lhe a sua validade. A linguagem que ouve, escreve e simultaneamente desenha realiza um intercâmbio entre ouvir, escrever, falar e desenhar que se permite, a si própria, acolher outras linguagens: a experiência de uma linguagem que ouve a poesia.

Alberto Cruz desenvolve na sua obra *El Acto Arquitectónico*, de 2005, a relação entre a observação e o processo de projecto. A partir da observação atinge-se um nível de conhecimento da realidade que permite atribuir-se o que lhe é próprio, as características intrínsecas e únicas daquele lugar: este seu “próprio” é precisamente o acto que nela acontece. Aqui vive-se a singularidade da sua poesia; assim o acto ouve a poesia (Cruz, 2005: 33-59).

Pendleton-Jullian refere no seu livro *The road is not the Road* que os alunos utilizam este “acto”, resultado da observação, transferindo-o para a sua memória, idealizando, deste modo, a forma de habitar de um determinado espaço. A idealização é uma parte do processo que necessita do rigor e da precisão da mente, enquanto reconhece o valor da intuição do desenho para a descoberta. A intuição é uma ferramenta presente em todo o processo, que reflecte as capacidades físicas da mente (Pendleton-Jullian, 1996: 56-68).

«[...] Eles usam a intuição como uma ferramenta analítica e uma forma de descobrir o tema ou o assunto como também o objecto ou a pessoa.» (Pendleton-Jullian, 1996: 57)

Este é o ponto de partida para se chegar ao Acto Arquitectónico. A partir das premissas do “como habitar”, chega-se à proposição arquitectónica (que não é uma proposição crítica). É a palavra, poética, esta “proposição arquitectónica”, da qual resulta a forma do espaço projectado. Clarifica-se, a partir deste aspecto, a verdadeira e real importância da palavra no processo de projecto defendido pelo Grupo.

A forma é, portanto, o resultado de todo o processo; a matriz do edifício ou projecto pronto a construir. Em 1980, Claudio Girola escreve que esta forma deverá esforçar-se para manter o seu carácter aberto e vivo, pois só assim estará em harmonia com a palavra poética precedente (Girola, 1982: 31). Pendleton-Jullian afirma que a proposição do espaço, da forma e da técnica, através da linguagem da palavra, metodologicamente ligada ao fazer da poesia, é influenciada pelos surrealistas. Corrobora-se aqui a ideia de que a palavra poética se impõe à arquitectura tradicional e ao discurso espacial, sendo esta grande parte do programa em que o Grupo se sustenta (Pendleton-Jullian, 1996: 48).



28. 29. Observações do professor Patrício Cárvies (casa de Pablo Neruda em Valparaíso).



Rodrigo Pérez de Arce e Fernando Pérez Oyarzun, autores do livro *Escuela de Valparaíso - Grupo Ciudad Abierta*, explicam que há uma busca de coerência de uma dimensão simultaneamente ética e disciplinar no exercício de projecto: ética porque o que se diz (na observação) terá de estar de acordo com o que se faz (na forma do projecto); disciplinar porque a existência de um discurso explícito declara os “fundamentos” de um projecto que se converte em prática essencial do método projectual. Estes pressupostos obrigam a um estilo de vida específico (Arce & Oyarzun, 2003: 12).

Cruz defende ainda que este tipo de ensino se concebe pela via do exemplo. As estratégias que o Grupo põe em prática nas suas primeiras investigações sobre a cidade de Valparaíso, baseadas na observação directa recolhida em *croquis* e notas, transpõem-se para a Escola onde assumem a forma de método (Cruz, 2005: 12). Esta condição artística aberta precisa de ser sustentada pelas relações humanas que são, em primeira instância, as relações de igualdade entre professores e alunos.

Guillermo de la Fuente, aluno da primeira turma do Grupo, em 1952, justamente o primeiro ano do curso após a sua reformulação, explica sucintamente o primeiro exercício da Escola realizado com Alberto Cruz: foi entregue à turma uma fotografia de uma casa em Valparaíso e os alunos teriam que sair e descobrir a sua localização. Todas as aulas começavam com a história do caminho de cada um para encontrar a casa da fotografia.

«No fundo não havia uma tarefa definida, cada um tinha que procurar o seu caminho, que se criava com o que eles tinham visto e observado.» (Fuente & Zaldívar, 2008: 19)

Assim, expunham a sua própria maneira de se aproximar às coisas e, como tal, apareciam automaticamente os interesses de cada um. Posteriormente, pediram à turma que realizasse um primeiro projecto localizado no caminho que tinham criado. As críticas não eram ao projecto, mas sim ao caminho que cada um estava a construir. Pérez de Arce e Oyarzun defendem que depressa a Escola de Valparaíso começou a ser conhecida pela radicalidade das suas posturas. O seu ensino apresentou-se como uma alternativa experimental relativamente às outras escolas.

«Uma experiência radical.» (Arce & Oyarzun, 2003: 8)

No seu projecto *Radical Pedagogies*,<sup>8</sup> Beatriz Colomina partilha desta opinião: o projecto apresenta esta Escola como uma forma radical de ensinar e de viver a modernidade, resistente aos atritos e aos eventos tumultuosos que o Chile viveu após os seus anos de formação (Colomina, s.d.). Esta “radicalidade” pode ser entendida, não no sentido desta escola desenvolver uma metodologia e uma pedagogia abrupta ou drástica, mas pelo seu foco ir em direcção à origem, à raiz.

---

8. *Radical Pedagogies* é um projecto de investigação em curso realizado por uma equipa de alunos de Doutoramento da Escola de Arquitectura da Universidade de Princeton, liderado por Beatriz Colomina. Envolve três anos de seminários, entrevistas, investigação e pesquisas de arquivos, palestras e quase 80 colaboradores em mais de duas dezenas de países. Dos cerca de 90 casos de estudo distribuídos por todo o mundo, Colomina analisou dois casos no Chile, sendo um deles a Escola de Valparaíso.



«A poesia como revolução mostra duas fases: é a mais revolucionária das revoluções e simultaneamente a mais conservadora das revelações porque consiste apenas em restabelecer a palavra original.» (Pendleton-Jullian, 1996: 43)

Sendo este método experimentado pelos fundadores do Grupo e, posteriormente, ensinado aos seus alunos, há duas obras primárias que colocam em prática toda a teoria por eles desenvolvida: o projecto *Urbanización de Achupallas* e a *Capilla en los Pajaritos*. Estas obras funcionam como manifestações iniciais que apresentam os fundamentos da Escola; de tal forma, que integram o livro *Fundamentos de la Escuela de Arquitectura, 1971: a Exposición 20 años de la Escuela de Arquitectura UCV* e a revista de 1954 *Anales UCV n.º 1*, escrita pelo arquitecto fundador da Escola, Alberto Cruz.

Em 1954, o projecto *Urbanización de Achupallas* reflecte pela primeira vez o pensamento da Escola sobre a cidade de Valparaíso e sobre o urbanismo moderno. O projecto de *Achupallas* descreve, sucintamente, uma conexão rectilínea entre Achupallas e Viña Del Mar, desenhando uma “coluna vertebral” junto à qual se dispõe uma série de plataformas sobre as quais, se supõe, que a cidade se construirá de maneira relativamente espontânea, mas sujeita à ordem urbana comum definida pelo eixo.

Este projecto propõe que as construções sejam integradas à medida que as possibilidades e as circunstâncias o permitam, sem estarem subordinadas a um edifício principal ou a um conjunto de edifícios. Esta liberdade urbanística é justificada por Cruz:

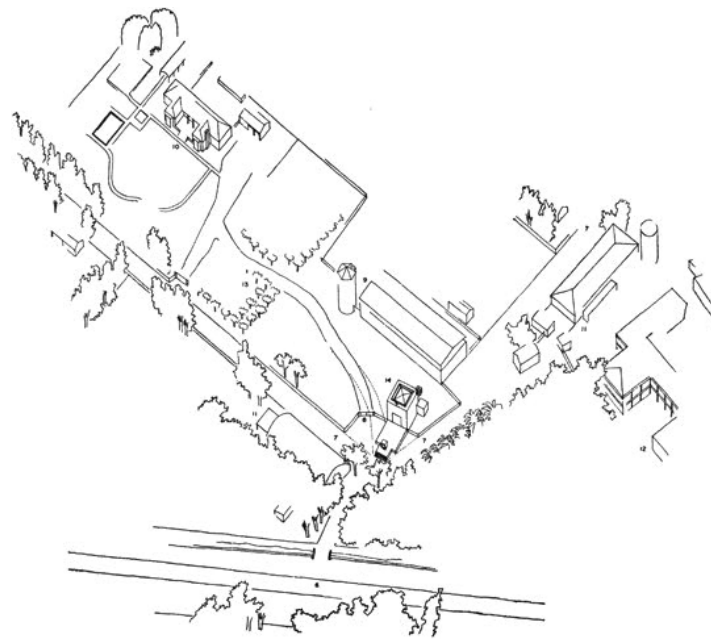
«O urbanista descobre o destino da cidade e coloca-o no espaço para que a cidade e os seus habitantes vivam o seu destino, seja este suave ou duro, heróico ou não heróico, mas não anda à procura de meios para fazer a vida agradável a ninguém.» (Cruz apud Arce & Oyarzun, 2003: 20)

Apesar de não se ter construído, *Achupallas* teve um papel fundamental na produção arquitectónica e no corpo de ideias do Grupo de Valparaíso, assumindo fundamentalmente o assunto colectivo defendido pela Escola (Cruz, 1954: 312). Este projecto procurava demonstrar que o resultado não deveria ser a escolha de uma opção dentro de um repertório formal, mas sim “uma forma concebida como resultado expressivo de um modo de pensar de um problema” (Arce & Oyarzun, 2003: 24).

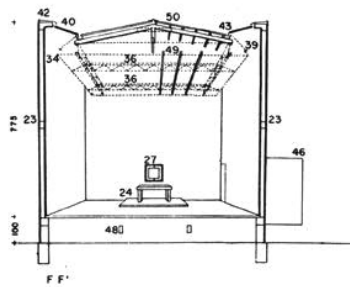
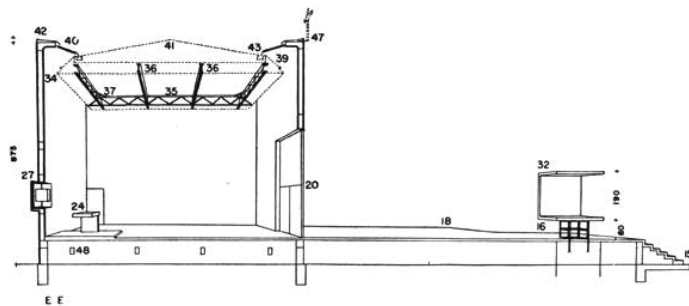
O artigo sobre o projecto da *Capilla (capela) en los Pajaritos*, construído entre 1952 e 1953, apresentado na revista *Anales UCV n.º 1*, começa com a pergunta:

«Como deve ser a forma dentro da qual se ora?» (Cruz, 1954: 237)

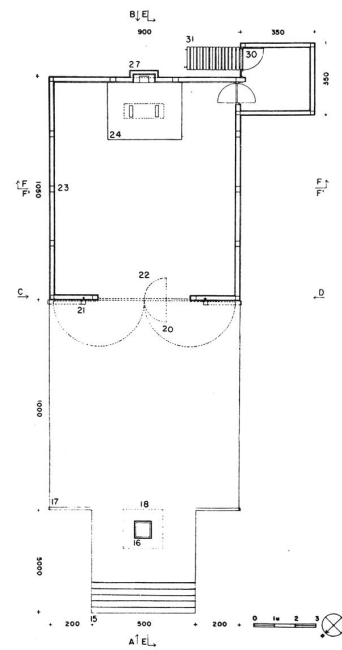
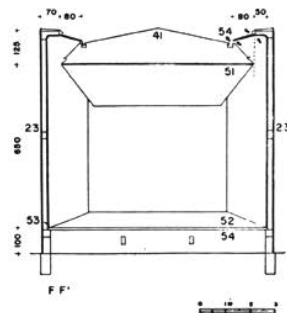
Cruz pretendeu, com esta obra, responder à questão. A resposta parte de uma série de observações acerca da vida quotidiana, provando assim que a obra deve ser “resultado de um processo de pesquisa e que a sua forma devia resultar de um processo de pensamento”. Cruz recorreu à cidade em busca do modo de habitar das igrejas; observou-as com desenhos e anotações; reconheceu o acto que define as vivências humanas naqueles espaços; traduziu esta aprendizagem na premissa arquitectónica que iria materializar-se no gesto da forma do



35



36



37

35. Perspectiva isométrica do projecto da Capilla en los Pajaritos. Desenho de Alberto Cruz.  
36. Cortes do projecto, de Alberto Cruz.  
37. Planta da Capela, de Alberto Cruz.

seu projecto; construiu a *Capilla en los Pajaritos* segundo a palavra poética que o conduziu durante todo o processo. Assim, o projecto é relevante porque a sua idealização, desenho, acto e forma põem à prova o método de trabalho que, como Escola, o Grupo tinha desenvolvido. A construção da capela realizou-se utilizando as matérias disponíveis. O construir “com qualquer coisa” seria também um tema recorrente, quer em trabalhos profissionais posteriores dos professores, quer nas obras académicas dos alunos da Escola de Valparaíso.

Ambas as obras simbolizam a reflexão prática da pesquisa dos fundadores de como formar arquitectos e *designers* com a vocação de conceber obras que “*den cabida*” (que acolham, que acomodem) o habitar humano. Estas obras atribuem-se a Alberto Cruz, mas são resultado de uma tarefa colectiva que contou com a participação de todo o Grupo. Em *Escuela de Valparaíso - Grupo Ciudad Abierta*, Rodrigo Pérez de Arce e Fernando Oyarzun defendem que uma Escola se deve caracterizar pela sua capacidade de criar uma iconografia característica e por desenvolver ideias e crenças próprias. Nesta Escola há, de facto, um conjunto de opções de desenho e escrita e de habitar e falar, que se traduzem numa “Retórica de Valparaíso” ou “Letra de Valparaíso” (Arce & Oyarzun, 2003: 9).

Josep Muntañola, em *Poética y Arquitectura* justifica que estão aqui presentes todos os ingredientes do movimento moderno, muito parecidos aos que se encontram em Le Corbusier, e cita Josep Lluís Sert, em 1932:

*«A qualidade essencial do arquitecto será, pois, que compreenda o sentido de cada coisa, que saiba ser simplista e não de espírito, sem desdenhar todos os meios possíveis de expressão terá também que afastar-se de todo o academicismo nascente e conservar a liberdade de espírito e de forma, que é a conquista da nova arquitectura»* (Sert *apud* Muntañola, 1981: 42)

### 3.2. Plano curricular

Estatuindo todos os princípios defendidos pelo Grupo, estes podem ser analisados no plano curricular muito específico da Licenciatura em Arquitectura desenvolvido pela Escola. O gesto principal deste plano defende a ideia de que a arquitectura deve ser “uma arte ao serviço do Homem” e que o aluno deve ser “um profissional activo na sociedade” (*Programa de Estudios*, s.d.). Esta “arte” é pensada sob a visão poética que guia todo o corpo docente da Escola: todas as disciplinas, e não apenas as principais onde se desenvolve o processo de projecto, relacionam-se, de uma forma muito característica, com os ideais do «modo de fazer» da Escola. Este método de ensino não exclui as nobres disciplinas arquitectónicas tradicionais, como as relacionadas com as matérias de desenho urbano, planeamento, projecto de edifícios comunitários, casas, entre outras. No entanto, estas focam-se na integração e na síntese da observação, concretizando-se, deste modo, num desenho que resulta de um trabalho conceptual e da ideia desenvolvida a partir do desenho e da escrita (Pendleton-Jullian, 1996: 67, 68).

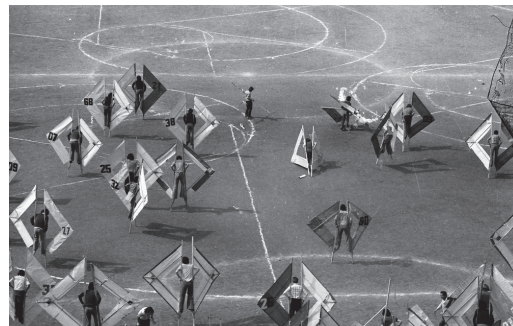
Rodrigo Lagos defende que os ideais do programa curricular coincidem com os da arquitectura moderna, pois na arquitectura nascida através da observação, e com uma íntima relação com a poesia, a arte encontra-se muito presente. Justifica, assim, que este é um plano curricular de



38



39



40

38. 39. 40. Torneio "Cortejo" (1975).

uma arquitectura artística, e que, desde essa perspectiva, se constrói um ambiente harmonioso que combina a acção artística entre arquitectos, poetas, escultores, filósofos e desenhadores (Lagos, 2013: 28). Manuel Casanueva afirma que o plano vai muito para além da existência de aulas de oficina. Pelo contrário, este conclui-se como uma obra à escala natural, consequência dos princípios teóricos que formulam a investigação e a docência na Escola, realizada na área disciplinar e não na prática profissional: “não por oposição, mas sim por vocação” (Casanueva, 2009: 103-105).

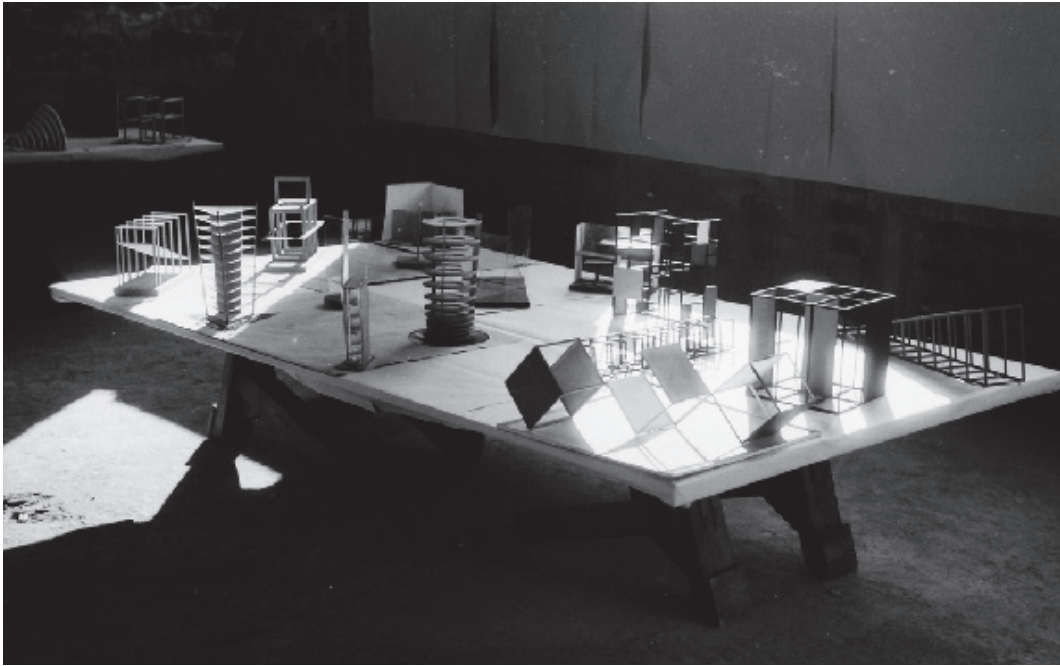
Promovidos pelo arquitecto José Vial, na década de 70, criam-se os cursos de *Design Gráfico* e de *Design de Objectos/Industrial*, com a orientação e o fundamento poético iniciados pelo curso de *Arquitectura* (Vial, 2015: 2). Esta abertura convida os três cursos a complementarem-se mutuamente.

Os objectivos educacionais do plano curricular que «*dan cabida al habitar humano*» constroem-se simultaneamente em três magnitudes da arte arquitectónica: a importância da linguagem; a relação entre vida, trabalho e estudo; e o estudo pelo instrumento: a observação. Com o objectivo de melhor investigar esta prática de uma forma mais conceptual, o ano lectivo é dividido em trimestres (toda a restante Universidade trabalha com semestres), onde o tempo de desenho é mais curto, atribuindo, por isso, mais ênfase às dimensões mais abstractas e práticas, obrigando a que estas se concretizem rapidamente.

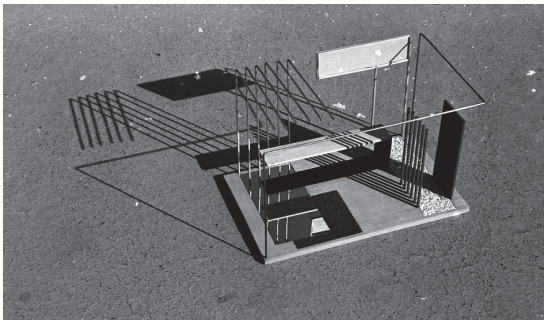
A magnitude da linguagem é a origem da vocação para a relação entre poesia e arquitectura. Materializando esta área, o plano curricular integra as disciplinas de *Amereida* (cuja relevância será posteriormente desenvolvida em 5.2.), *Matemática* (entendida sob o cognome de “Música das Matemáticas”) e *Cultura Religiosa* (seguindo, claro, os princípios de toda a PUCV). Esta dimensão estará presente em todas as oficinas/disciplinas da Escola, em geral.

A segunda extensão *Vida, Trabalho e Estudo* é a experiência do acto de habitar e traduz-se na casa que é a Escola, na *Cidade Aberta* e nas *Travesías*, viagens poéticas curriculares que indagam a identidade americana (como será analisado no capítulo II). As disciplinas mais teorizadas a partir desta relação são, no seu sentido mais histórico, a disciplina de *Apresentação da Arquitectura*; numa vertente de execução das técnicas e da ciência, a disciplina de *Oficina de Construção* e, num sentido mais corporal, a disciplina de *Cultura do Corpo* (leccionada na *Cidade Aberta*). Esta disciplina consiste na educação do corpo e da mente através do jogo. Pendleton-Jullian justifica que os jogos, escritos ou falados, são um método muito popular para o Grupo pois estes requerem a interdependência do colectivo (Pendleton-Jullian, 1996: 45).

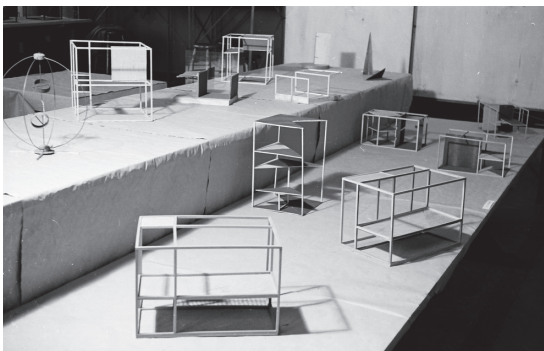
A base teórica da disciplina de *Cultura do Corpo* é citada várias vezes por professores da Escola, como Claudio Girola ou Manuel Casanueva; trata-se da obra *Homo Ludens*, publicada pela primeira vez em 1938, redigida pelo historiador nomeado para o Nobel de Literatura, Johan Huizinga. O jogo, tal como Huizinga o define, é uma actividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. Assim, a disposição para o jogo é de entusiasmo, podendo ser sagrado (valor imprescindível para o Grupo) ou festivo, de acordo com o seu contexto.



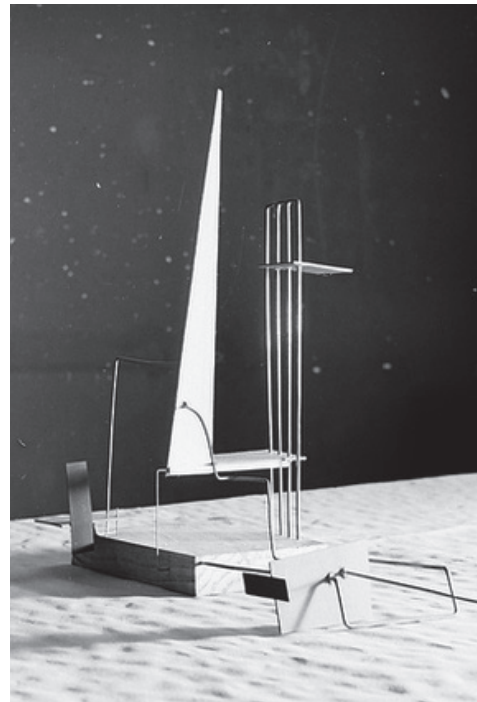
41



42



43



44

41. 42. *Taller Cursos del Espacio* orientado por Alberto Cruz (1953).  
43. 44. *Taller Cursos del Espacio* orientado por Francisco Méndez (1953).



*«Inquestionavelmente, o apelo à poesia conota uma particular predisposição ao azar, como também um privilégio da intuição e do jogo.» (Arce & Oyarzun, 2003: 15)*

O jogo é, para este autor, talvez a característica mais determinante da sensibilidade humana: genuíno e puro, é um dos grandes pilares da civilização. O autor sugere que o “instinto do jogo” é fundamental para a aquisição do conhecimento. Mesmo nas suas formas mais simples, e ao nível animal, o jogo é muito mais que um mero fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico; vai além dos limites das actividades puramente físicas e biológicas, numa função significativa, que é a “função social”, ou seja, tem um sentido que se exprime numa construção social, e por isso é uma “actividade especial” capaz de preparar o jovem para o que a vida futura exigirá (Huizinga, 2003: 8-20).

*«[...] Nas formas mais organizadas de sociedade, a religião, a ciência, o direito a guerra e a política gradualmente perdem contacto com o jogo [...], a função do poeta permanece fixa na esfera do jogo, onde nasceu. Poiesis é de facto uma função-jogo.» (Huizinga, 2003: 141)*

A poesia, como motor do pensamento da Escola, tem a sua origem no terreno da recreação, num mundo próprio criado pelo espírito apenas para ela. Na sua capacidade original e produtora de cultura, a poesia nasceu, pois, no jogo-sagrado, mas mesmo no que tem de mais puro, toca a ousadia, o riso e o divertimento. No entanto, o jogo nunca deixa de ser festivo e competitivo, estabelecendo relações de afinidade e cumplicidade com o outro. Simultaneamente, o jogo cumpre a antiga máxima romana “mente sã em corpo sã”.

A afinidade entre poesia e jogo não é apenas externa, é visível também na própria estrutura da imaginação criativa, logo, é também própria da criação poética. Na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema e na expressão de um estado de espírito, há muito do elemento do jogo: a ordem rítmica ou simétrica da linguagem; o efeito que se obtém pela rima e pela assonância; o sentido deliberadamente disfarçado; ou a construção artística e artificial das frases são também outras tantas manifestações do espírito de jogo (Huizinga, 2003: 10, 141-153). Pedagogicamente, a aprendizagem está ligada a esta componente lúdica, entendendo-a como uma maneira de interagir com o meio, seja ele físico ou imaginativo (Morales, 2012: 18).

A terceira extensão do plano curricular é a magnitude de um instrumento: a observação. Esta é (como explicado anteriormente em 3.1.) o suporte da concepção e da realização de projecto; as suas tarefas expõem-se na disciplina de Arquitectura por excelência: *Taller Arquitectónico* (Oficina Arquitectónica ou Oficina de Projecto).

Em conjunto, estas perspectivas geram uma quarta: a celebração. Esta “celebração” compõe as leituras poéticas e todas as actividades que convidam e recebem o diálogo através do qual se interligam todas as magnitudes do plano. Rodrigo Saavedra, actual director e coordenador do plano de estudos da Escola, cita a definição de arquitectura do arquitecto Fabio Cruz, director da Escola de 1958 a 1961 e de 1976 a 1983:

*«Arquitectura é a extensão orientada que acolhe/acomoda aos que fazeres e ofícios em celebração ou festa.» (Fabio Cruz apud Taller de Investigaciones Graficas [PUCV], 2014: 56)*

		AREA MATEMATICA	AREA ARTISTICO - HUMANISTA				AREA TALLER	AREA TECNICA			AREA CIENTIFICA
		FUNDAMENTO DE LAS MATEMÁTICAS	ESTUDIOS GENERALES	CULTURA DEL CUERPO	PRESENTACIÓN DE LA ARQUITECTURA	TALLER DE AMEREIDA	TALLER ARQUITECTÓNICO	LÍNEA CONSTRUCTIVA	LÍNEA ESTRUCTURAL	LÍNEA INSTRUMENTAL	LÍNEA CIENTIFICA
PRIMER CICLO	PRIMER AÑO			Cultura del Cuerpo 1		Taller de Amereida 1	Taller Inicial 1ª Etapa				
		Fundamentos de las Matemáticas 1	ICR 205-01 (2c) Cultura Religiosa Moral Profesional	Cultura del Cuerpo 2	Presentación de la Arquitectura 0	Taller de Amereida 2		Taller de Construcción 1	ARQ 150 (37créditos) El Taller Inicial de Arquitectura de primer año es una conjunción de módulos convergentes al taller que se propone abrir la mirada a la Observación de la realidad como un lenguaje articulador, creativo y constructor del mundo y la Arquitectura.		
SEGUNDO CICLO	SEGUNDO AÑO	MAT 229 (4c) Fundamentos de las Matemáticas 2	Estudios Generales 1	ARQ 251 (1c) Cultura del Cuerpo 3	ARQ 241 (2c) Presentación de la Arquitectura 1	ARQ 266 (1c) Taller de Amereida 4	ARQ 250 (10c) Taller Arquitectónico 3				
				ARQ 252 (1c) Cultura del Cuerpo 4		ARQ 267 (1c) Taller de Amereida 5		ARQ 200 (2c) Taller de Construcción 2	FIS 206 (2c) Conceptos Físicos de Equilibrio en Sólidos		FIS 207 (2c) Conceptos Físicos de Calor y Ondas
	TERCER AÑO	MAT 329 (4c) Fundamentos de las Matemáticas 3	Estudios Generales 2	ARQ 351 (1c) Cultura del Cuerpo 5	ARQ 341 (2c) Presentación de la Arquitectura 2	ARQ 366 (1c) Taller de Amereida 7	ARQ 350 (10c) Taller Arquitectónico 5				
				ARQ 352 (1c) Cultura del Cuerpo 6		ARQ 367 (1c) Taller de Amereida 8		ARQ 300 (2c) Taller de Construcción 3	ARQ 306-01 (2c) Equilibrio y Resistencia de la Forma Construida		FIS 305 (2c) Física de los Materiales
	CUARTO AÑO	MAT 429 (4c) Fundamentos de las Matemáticas 4	Estudios Generales 3	ARQ 451 (1c) Cultura del Cuerpo 7	ARQ 441 (2c) Presentación de la Arquitectura 3	ARQ 466 (1c) Taller de Amereida 10	ARQ 450 (10c) Taller Arquitectónico 7				
				ARQ 452 (1c) Cultura del Cuerpo 8		ARQ 467 (1c) Taller de Amereida 11		ARQ 400 (2c) Taller de Construcción 4	ARQ 405 (2c) Casos Constructivos Estructurales	ARQ 406 (2c) Dibujo Asistido por Computador	
						ARQ 468 (1c) Taller de Amereida 12	ARQ 455 (10c) Taller Arquitectónico 8				
	QUINTO AÑO	MAT 529 (4c) Fundamentos de las Matemáticas 5			ARQ 541 (2c) Presentación de la Arquitectura 4		ARQ 550 (10c) Taller Arquitectónico 9				
								ARQ 500 (2c) Taller de Construcción 5	ARQ 505 (2c) Diseño estructural Asísmico	ARQ 506 (2c) Concepto de Redes y Sistemas	
	TERCER CICLO	SEXTO AÑO					ARQ 555 (10c) Taller Arquitectónico 10				
						ARQ 600 (14c) Taller de Titulación 1					
						ARQ 650 (14c) Taller de Titulación 2					
						ARQ 655 (14c) Taller de Titulación 3					

Nesta acepção os «que fazeres ou ofícios» significam a Acção Humana e a «celebração ou festa» representa o Acto. Disciplinas relacionadas com a forte actividade sísmica do Chile, como “Desenho Estrutural Sísmico” e “Conceito de Rede e Sistema” integram o último ano do plano.

Os programas de Mestrado que a Escola tem para oferecer são originais no país. Os mais nobres estudos em que a Escola aposta estão directamente relacionados com a especificidade conferida pelas suas *Travesías* (e são justificados pelos seus principais fundamentos): a sua relação com o mar, com o território e com a cidade, no sentido da descoberta e da observação do desconhecido como veículo principal de conhecimento da realidade. Um dos programas de Mestrado existentes é o Mestrado Náutico e Marítimo, consequência directa de uma *Travesía* muito específica, a *Travesía Embarcación de Amereida* (como será explorado posteriormente em 7.3.). Este programa explora Valparaíso e o seu destino marítimo como matéria de estudo e obra, numa concepção de arquitectura, urbanismo e de desenho. O programa está intimamente ligado ao programa anual de *Travesías*, contando com experiências de navegação e visitas a laboratórios, estaleiros, marinas e portos, quer no Chile, quer no estrangeiro. À par deste, a Escola oferece também o programa de Mestrado Cidade e Território, direccionado ao urbanismo do objecto de estudo das viagens realizadas: a extensão sul-americana, e é composto por três módulos. O primeiro tema é a Cidade, onde se analisa a sua ordem urbana. O segundo tema é o Território, onde se estudam os interesses culturais de distintas épocas americanas: indígena, colonial e colonial republicana. Em ambos os módulos, o estudo realiza-se com base na documentação original das *Travesías*. Por último, o terceiro módulo é sobre o tema da Habitação, onde as transformações sociais e culturais, e a sua repercussão na Cidade e na Arquitectura são o assunto principal em debate (*Estudios Avanzados*, s.d.).

Sucintamente, em todos os programas de estudo, Licenciaturas ou Mestrados em Arquitectura, ou em qualquer dos cursos de *Design*, são inteligíveis objectivos comuns. Todos os programas visam metas como a capacidade da observação; conhecer reflexivamente; a capacidade crítica e propositiva; aprender e analisar informação e actualizar-se permanentemente; a educação para a abstracção, a análise e a síntese, permitindo considerar o objecto na sua essência mais pura; a capacidade criativa e de trabalho; e a aptidão para comunicar de forma oral e escrita em grupos interdisciplinares. As *Travesías*, tal como a Cidade Aberta e as Oficinas de Arquitectura e de Obra serão o espaço de excelência para o desenvolvimento destas competências (*Programa de Estudios*, s.d.).<sup>9</sup> Estas referências demonstram hoje uma grande influência na arquitectura chilena contemporânea e no desenvolvimento de outras experiências académicas, como são exemplo a *Escuela de Arqitettura de Bio Bio* e a *Escuela de Arquitectura de Talca*, que pretendia superar Valparaíso propondo também ela um laboratório (Montaner, 2011: 66).

---

9. Neste momento, a Escola está a desenvolver um projecto de mudança do programa curricular dos três cursos aqui leccionados. A renovação do plano de estudos surge da necessidade de actualizar a formação dos alunos, após 14 anos com o mesmo programa já em avaliação desde 2011. Pretende-se flexibilizar o plano, redireccionando-o ao campo laboral actual. Para isso, o processo conta com a participação activa dos alunos, que em reunião com todo o conselho pedagógico, reflectiram e comentaram o plano curricular. Para além da mudança do programa de estudos, pretende-se também dividir os períodos lectivos em semestres de forma a homogeneizar o calendário da Escola com toda a restante Universidade.



46. Acto de inauguração dos terrenos da Cidade Aberta (1971).

### 3.3. Campo de actuação

Este modo de fazer, afastado de muitas outras teorias da arquitectura, justificava-se pela necessidade de apresentar alternativas radicais para a prática projectual que se observava não só na América do Sul, mas em todo o mundo. Segundo o pensamento do Grupo, a arquitectura de então era sujeita ao poder económico; consequentemente, reflectia-se num produto comercial que se focava essencialmente na quantidade e não na qualidade (Pendleton-Jullian, 1996: 10). Inicia-se uma prática baseada no improviso, intuição e espontaneidade, onde o apelo constante à poesia possibilita uma interacção com o lugar que tenta “despertar” os sentidos. Para tal, foi necessário criar um espaço físico, para poder praticar o que, através da imaginação e do subconsciente, o Grupo defende ser uma arquitectura real e operativa, que visa a experimentação livre como processo de descoberta do projecto.

Treze anos após a reformulação da Escola, nasce do Grupo uma nova visão do continente em que vive, a América Latina. Esta visão chamou-se *Amereida* e foi o resultado de uma viagem muito particular realizada pelos fundadores da Escola: a primeira *Travesía* (como se analisará em 5.2.). Passados quatro anos mais, em 1969, desta premissa que tomará forma de ordem, nasce a Cooperativa *Amereida*, que pretende “fazer da vida, estudo e trabalho uma unidade” (EAD [PUCV], 1992: 130). Esta ganhou corpo na fundação de um lugar específico onde se praticam os fundamentos de *Amereida*: a *Ciudad Abierta* (Cidade Aberta).

Alex Moreno, em 1990, na revista *Arq. 14*, da Escola de Arquitectura de Santiago, apresenta a corporação:

*«Nas obras da Escola de Valparaíso ouve-se esse rumor de vento que evoca a fidelidade ao ofício e à vida, já que quando um homem encontra um ofício, ofício e vida caminham juntos e neste caso, estão ligados pela fidelidade ao texto poético Amereida. Este vento de Valparaíso fala-nos desta gente que se prolonga já desde quatro décadas, desde que iniciaram a primeira travessia de Santiago a Valparaíso.»* (EAD [PUCV], 1992: 134)

Em 1970, adquirem-se, então, os terrenos (cerca de 275 hectares) junto ao mar em Ritoque (30 quilómetros a norte de Valparaíso, em Viña del Mar), onde se iniciaria a construção da Cidade Aberta, em 1971. As construções constituem a *praxis* da aprendizagem em Arquitectura e *Design* e exemplificam, paradigmaticamente, o caso de muitas “comunidades de vida” que surgem no interior das *megapolis* americanas de arquitectura vernacular construídas com “qualquer material” (EAD [PUCV], 1992: 130). Em 1985, Enrique Browne, em *Amereida: una experiencia arquitectónico-poético chilena*, defende que as construções de toda a Cidade Aberta têm estes rasgos identitários latino-americanos, no entanto, podem-se diferenciar dois tipos de obras a partir da sua expressão plástica. Uma têm rasgos inéditos, atractivas pela surpresa que despontam em muitos que as experienciam; outras produzem um certo desconcerto.

Embora os membros de *Amereida* desejem uma arquitectura não evocativa, este segundo tipo de obras faz surgir imagens ligadas, de alguma forma, às construções espontâneas que existem nas grandes cidades da América Latina. Para Browne, os arquitectos da Cidade Aberta avivaram o debate dos valores daquilo que hoje parecem precárias e agregativas obras de



47



48



49



50

47. Aula nos terrenos da Cidade Aberta.

48. Espaço de aula no "Laboratório Experimental".

49. Alberto Cruz leccionando uma aula na Cidade Aberta (primeiro trimestre de 2010).

50. Alunos assistem à aula a partir das dunas.

necessidade (EAD [PUCV], 1992: 135). Este pode ser um dos maiores contributos da Cidade Aberta para a América Latina e para o mundo.

*«Estes não são passos intermédios para outros fins; mas sim e apenas, para que os nossos dias sejam simultâneos ao nosso criar e construir, e assim alcançaremos o presente. Sem isto não pode haver cidade, muito menos que esta seja aberta.»* (EAD [PUCV], 1992: 136)

Resumindo o campo de acção do Grupo de Valparaíso, os seus projectos de arquitectura podem agrupar-se em três grupos: encargos profissionais (embora sejam consideravelmente poucas as obras externas realizadas, quando acontecem, cumprem maioritariamente a função de teste ou verificação da pedagogia desenvolvida pela Escola) e duas experiências mais radicais: a Cidade Aberta e as *Travesías*. Estas últimas representam uma relação específica entre autor e obra, e ambas concebem uma construção mental e física.

Nos encargos profissionais explora-se uma relação profissional entre arquitecto, construtor e cliente, mediada por protocolos, documentos e reuniões. Na experiência mais directa, a Cidade Aberta, omitem-se estas mediações formais e desenvolve-se uma experiência genuína causada pelo desgaste físico próprio da tarefa construtiva, sendo este um espaço onde mais que construir, se experimenta a vida quotidiana. Por fim, a *Travesía* reedita as condições das obras construídas na Cidade Aberta, circunscrevendo-as a um exercício pontual, mas num espaço territorial muito mais abrangente, com uma especificidade de investigação pelo acto de habitar e pela origem e destino da América Latina (Arce & Oyarzun, 2003: 13).

Encontra-se então, na Cidade Aberta, uma intimidade quotidiana e nas *Travesías*, o longínquo extremo dos seus diversos destinos em busca da identidade americana, a verdadeira fonte de inspiração desta Escola. O conceito de *Travesía* abraça o espaço, o sítio e a poesia através de uma actividade improvisada, contudo, a extensão que esta proporciona, possibilita a construção do espaço originado a partir da palavra poética, que, por conseguinte, é a essencial concepção da Cidade Aberta (Pendleton-Jullian, 1996: 85).

*«A Cidade Aberta é parte de Valparaíso da mesma forma que as Travesías são parte do continente. Somos parte do mundo com as suas crescentes possibilidades técnicas para realizar o irrepetível, e que forma ambiciosa de construir o habitável.»* (EAD [PUCV], 1992: 138)

### 3.4. Cidade Aberta

A Cidade Aberta surge 18 anos depois da formação do Instituto de Arquitectura de Valparaíso, logo após um período no qual se realizaram variadas experiências profissionais como as obras construídas “*Capilla en Los Pajaritos*”, entre 1952 e 1953; a “*Casa Cruz*”, entre 1956 e 1961, o projecto da “*Urbanización Achupallas*”, em 1954 (estes três de grande importância para o contexto escolar); os concursos para o “*Edificio Exagon*”, em 1955; para a “*Escuela Naval*”, entre 1956 e 1957, e para a “*Avenida del Mar*”, em 1969; os dois projectos para o Mosteiro Beneditino da Santíssima Trindade, em 1954 e em 1960; ou as Igrejas no Sul, realizadas em várias povoações danificadas pela actividade sísmica própria do país, entre 1960 e 1965.



51a



51b



51c



O principal propósito é dar resposta e manter em aberto novas perguntas, e atentando à voz de *Amereida*, esta é matéria própria da arte arquitectónica que atende à vida, ouvindo a poesia. É um lugar criativo, onde se realiza a palavra dita. Entenda-se “lugar” como intimidade; ou seja, a Cidade Aberta é a possibilidade de criar a intimidade colectiva desta Escola que conjuga vida, ofício e academia; explorando a criatividade individual de cada um que nela participa, desenvolvendo, a par, uma intimidade individual. Estes conceitos surgem da noção de liberdade, expressa sempre em primeira instância nesta extensão.<sup>10</sup> A natureza livre da experiência poética é prioridade sobre qualquer outra consideração, sobre aquilo que é a prática urbana nesta “Cidade”, que apela ao espírito de vida pública. Este espaço não precisa de clientes fictícios ou de inventar programas, nem precisa de escolher lugares específicos, porque, ao contrário dos tradicionais exercícios de sala de aula, aqui todas as variantes são evocadas pelo potencial poético do verso. Ideologicamente, aqui a razão é substituída pela poesia; esta é a faculdade primária de percepção e prepositiva.

«O que se faz ali quer ser sem antecedentes. A poesia, a quem a ouve, coloca-os sem antecedentes. A Cidade Aberta de Amereida é primeiramente espiritualidade.» (Cáraves, 2007: 56)

Segundo Josep Muntañola, em *Poética y Arquitectura*, o objecto arquitectónico projectado e construído deve ser sempre algo aberto à experimentação de estratégias poéticas - as únicas autênticas. Quando estas decidem, usam uma unidade de medida que nunca pode ser algo universal, conhecido de todos, mas sim algo que apenas empregado na arquitectura pode chegar a ser compreensível. Esta é a medida do destino, e ninguém pode medir o destino com a geometria ou as matemáticas. Em *Poética e Arquitectura*, o autor cita Joaquín Torres García:

«[...] Desde que se projecta a ideia de uma coisa e não a coisa num espaço mensurável, começa uma certa construção.» (Torres García apud Muntañola, 1981: 51, 52)

A abstracção é o legado das vanguardas do princípio do século XX. Este campo tem duas dimensões: uma funcional, que tem que ver com o traço, o ritmo e o calibre; e outra plástica, que complementa a primeira, sendo o inverso desta. No entanto, apoiam-se mutuamente: trata-se aqui de “fazer aparecer um material”. Definem-se os “campos de abstracção” como uma modalidade de observação que, de alguma forma, é levada à sua forma mais irreduzível. Casanueva designa a Cidade Aberta como um vasto campo de abstracção. O professor exprime esta “abstracção” a partir da ideia de “subtracção”: na Cidade Aberta tiram-se algumas dimensões da arquitectura no seu total. Por exemplo, subtraem-se a escola, a orientação e a fundação (Casanueva, 2009: 118-125). O autor sugere que desta “abstracção” projectual nasce um espaço urbano inventado como um “cenário poético-arquitectónico” (Casanueva, 2009: 63). Contudo, o urbanismo da Cidade Aberta vai para além do processo de projecto. Construída por fundadores anónimos, esta é uma “cidade feita à mão” que interpreta criticamente a transformação do assentamento urbano da América Latina embrionária.

10. Patricia Escobar, na sua interpretação da obra de Iommi *El Pacífico es un Mar Erótico*, reflecte sobre a “Lei” da Cidade Aberta. Uma das leis-chave da Cidade Aberta é a renúncia à violência para com os outros. Não há diferença entre um “génio” e um “tonto”. Isto é verdadeiramente não fazer violência ofensiva, é este o verdadeiro segredo da abertura ou liberdade. (Escobar, 2012: 21-30)



52a



52b



52c

52. *Hospedería de la Entrada*. a. Vista geral. b. Fachada principal. c. Peça escultórica no exterior da hospedaria "Arpa Aeólica".

«[...] Um urbanismo formado pelos gestos e pela mente de cada um e do grupo.» (Pendleton-Jullian, 1996: 111)

A construção neste “Parque-Laboratório”, também designado assim pelos pais da Escola (Alberto Cruz e Godofredo Iommi), não tenciona provocar “nada nem ninguém”, nem ir contra aqueles que considerem que a palavra não tem de corresponder à acção. Não se inquieta com o que se pode deparar no futuro, pois compreende-se que estes anos de “tentativas e laços” representam “uma vez” e não o cumprimento de alguma lei geral do acontecer. Cruz e Iommi afirmam no seu texto *La Ciudad Abierta: de la Utopia al Espejismo*, de 1983, que talvez seja este discernimento que os tem permitido durar. Desde o primeiro instante que importa a experiência de “cada vez”, e não a submersão na expectativa futura.

«Pode-se construir sem durabilidade? Provavelmente sim, pois o que conta é a intenção, o tom da “construção”. Se a “construção” não se subjugava à sua “durabilidade”, isto é, se não tem que abranger um tempo esperado, não se concebe como um futuro a cumprir-se, excluindo assim a planificação.» (Cruz & Iommi, 1983: 18, 21)

Para o Grupo, a construção do espaço arquitectónico está, então, directamente relacionada com a descoberta a partir da imaginação: esta deve ser reinventada em vez de provar uma repetição dos seus resultados, o que a liberta do exercício de provas ou hipóteses científicas. Esta “reinvenção” exterioriza-se a partir do conceito de “volver (voltar) a no saber”. Patrício Cáraves clarifica que não se trata de ingenuidade; pelo contrário, é um estado de espírito que tenta conceber a pergunta, numa abertura sincera que não se apressa a dar uma resposta, como se se tratasse de resolver um problema (2007: 81). Esta é a postura que ouve e rima com a palavra poética possível para que o sentido da recriação seja completo.

«Para perceber a poesia temos que ser capazes de nos vestirmos de uma alma de criança como se fosse um manto mágico, e de trocar a sabedoria do homem pela do menino.» (Huizinga, 2003: 141)

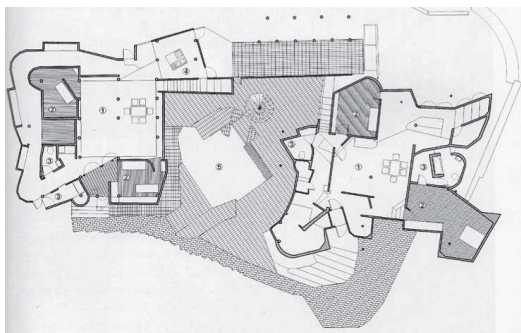
A influência vem do poeta e filósofo francês, do início do século XX, Gaston Bachelard. Na poesia moderna francesa, a realidade e as coisas reais não são descritas; são conscientemente postas de lado para que o contacto com a realidade mais profunda seja descoberto. Uma motivação auto consciente, que coloca a relação com a realidade numa dimensão mental enigmática, sujeita a recebê-la sem juízos de valor ou preconceitos precedentes (Pendleton-Jullian, 1996: 24). O autor entende o não-saber como uma pré-condição para que o ofício do poeta seja pleno:

«É preciso então que o saber se acompanhe de um igual esquecimento do saber. O não saber não é uma ignorância, mas um acto difícil de superação de conhecimento. É a esse preço que uma obra é a cada instante essa espécie de começo puro que faz da sua criação um exercício de liberdade.» (Bachelard, 2003: 16)

A atitude mental do trabalho do Grupo entrega-se, portanto, à aventura do conhecimento adquirido pelo incessante “volver a no saber”; o que será verificável também nas actividades das *Travesías*. No caso da Cidade Aberta, há uma analogia com a própria geografia do lugar.



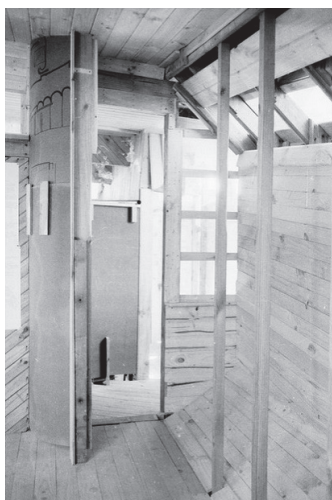
53a



53b



53c



53d



53e



53f

53. *Hospedería del Banquete*. Iniciada em 1973, é um dos mais notáveis exemplos do "trabalho em ronda" desenvolvido pela Escola de Valparaíso. a. Vista geral. b. Planta, com sucessivos elementos agregados. c. Detalhe do exterior. d. e. f. Interiores e materialidade.

Grande parte do solo é areia: “não é água, nem terra”, está à mercê do vento, sendo por isso, considerada “estéril”. As dunas da Cidade Aberta, onde as memórias das pegadas são apagadas e rapidamente substituídas pela presença de novas, são então uma advertência para que os alunos não se apeguem ou fixem conhecimentos anteriores que possam filtrar o que ainda há para conhecer (EAD [PUCV], 1992: 132). O facto de aqui se utilizar a imaginação para transformar experiência e conhecimento, apresentando-a numa nova forma, cada vez que estamos frente a um processo criativo, estabelece um compromisso com a crença na invenção e na reinvenção.

O esforço de todos em entender cada situação como única e irrepetível possibilita o contributo de cada um num processo de diálogo arquitectónico entre partes e arquitectos relativamente independentes, em que cada um pode contribuir com técnicas ou ideias de *design*. Nunca se sobrepõe uma ideia em detrimento de outra; cada ideia tenta abraçar outras; tudo o que é construído é consentido por todos. Esse é o grande desafio. Não é uma situação democrática, porque na democracia há sempre um grupo que nunca estará de acordo. Partilham-se as observações e os actos descobertos individualmente em prol da realização da construção colectiva.

«A vida quotidiana do arquitecto no seu projecto estabelece um vínculo directo à obra [...]»  
(Arce & Oyarzun, 2003: 17)

Algumas estruturas nunca são acabadas. Sendo capazes de aceitar adições e transformações, por vezes, apresentam um aspecto geral de uma adição de partes, em várias fases. A esta maneira de construir a Escola chama “*trabajo en ronda*”. A “*ronda*” abre a possibilidade à improvisação, à bricolagem e às possibilidades de azar numa obra em que pensamento, desenho, projecto e construção caminham em simultâneo. Isto torna-se um método de desenho e construção. A autoria individual das obras passa para segundo plano, mesmo nos projectos profissionais dos professores, rara é a situação em que uma produção da Escola de Valparaíso seja assinada convencionalmente.

A construção na Cidade Aberta baseia-se em utilizar e reciclar materiais locais: estes são articulados em formas orgânicas, expansivas e livres, de uma forma espontânea. Esta atitude procura sempre um certo sentido escultórico e pitoresco relacionado com o lugar, numa lógica de adaptação ao território (Montaner, 2011: 65, 66). As obras, tal como as de *Travesía*, procuram pois, interagir de uma forma menos abrupta, menos invasiva, criando deste modo um diálogo com o solo e com a envolvente. Isto permite a sua própria expansão, modelando-se ao terreno, com o vento e com a natureza. Todos estes princípios clarificam que este laboratório pretende que toda a construção ali desenvolvida seja obra de arquitectura e não mera edificação.

Patrício Cáraves defende que, para a Escola, há uma diferença entre obra e edificação. As “obras” colocam-se no nível a que o autor chama “origem” e, para o serem, terão de ser originais porque têm origem no acto que surge a poesia (Cáraves, 2007: 184). Então, a arquitectura encontra-se com a palavra poética que se apresenta como abismo, como a apresenta Baudelaire, no sentido da surpresa que abre todas as opções. Aqui está a verdadeira diferença: “a condição humana tem o abismo, a perplexidade provocada pela poesia”. O resto das construções que



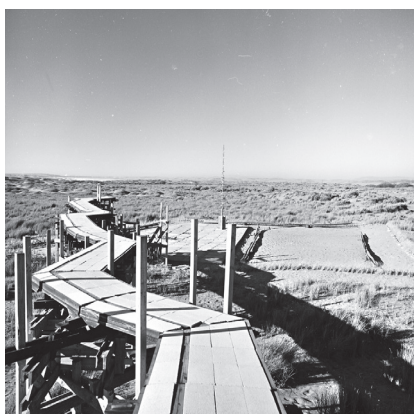
54a



54b



54c



54d



54e

54. *Ágora de Tronquoy* (fotografias tiradas em 1972 para a Exposição dos 20 anos da Escola). a. Vista geral. b. c. Edificação da *Ágora*. d. e. Passadiço e espaço final do percurso.

não cumpram esta realidade denominam-se apenas de “edificações”. Na Cidade Aberta, as obras são-no porque existem pela dimensão teórica e representatividade que carregam, subdividindo-se os seus tipos de obras em dois principais: as *Ágoras* e as *Hospederías*.

Para que a palavra poética pudesse ser ouvida, foi necessário construir um espaço para esta função. Assim, surge o primeiro tipo de obra da Cidade Aberta: a *Ágora* (do grego: “assembleia” ou “lugar de reunião”). Foi a partir da primeira *Ágora* que se inauguraram os terrenos, a 7 de Janeiro de 1971. Estes são espaços que dão conta da grandeza do público que leva consigo a palavra poética, que é também interior (Cruz & Iommi, 1983: 5). As *Ágoras* tentam alcançar a interioridade de cada um e em grupo; são a exterioridade visível e palpável que trata de conseguir o equilíbrio em que ambas são apenas uma coisa. Iommi e Cruz pensaram nas *Ágoras* como um espaço onde chegar, que acolhe quem percorreu um caminho. Está intrínseco nestas edificações um duplo sentido de *Travesía*: pontual onde se recompõe o equilíbrio escutando a palavra poética; e o sentido de *Travesía* do terreno no qual se procura o lugar descoberto a partir dos actos poéticos (explorados em 4.1.).

As *Hospederías* são os espaços mais notáveis onde se pratica a hospitalidade, sendo por isso imprescindíveis para compreender este Parque Laboratório. De uma forma genérica são as habitações da Cidade Aberta e que dão acesso a um dormitório onde se desenvolve uma maior intimidade no sentido familiar. Nelas podem viver uma ou várias famílias ou pessoas; não são, de forma alguma, espaços privados, mas sim espaços que acolhem um lugar de habitar que junta público e privado. Relacionam-se, também com as *Travesías* pela sua relação com o tempo e o espaço. Tal como a viagem em *Travesía*, a experiência das *Hospederías* tem uma conotação efémera: normalmente ambas são de curta duração, mas mesmo as mais longas não são pré-determinadas e não está definido, desde o início, o seu fim. O espaço de ambas procura uma relação de diluição entre público e privado. Josep Montaner assegura que as *Hospederías* abarcam em si o conceito de microcosmos; são como que pequenos mundos que apresentam a vontade de cada latino-americano de, num continente em constante crise existencial, criar um universo a partir da sua própria casa (Montaner, 2011: 31). Analogamente à viagem da *Travesía*, há aqui uma intenção colonizadora, ainda que de uma pequena porção do mundo, motivada por uma sensibilidade humana característica da América Latina.

«Nas *Ágoras* pomo-nos de pé para afirmar e nas *Hospederías* sentamo-nos à mesa para escutar.» (Cruz & Iommi, 1983: 5)

Consequentemente, as relações entre lugares e edifícios não são outras senão *Travesías* ao modo de *Amereida*; aqui entende-se que o terreno basta por si mesmo. É que, segundo a Cidade Aberta, a hospitalidade requer uma localização que se acomode sobre si própria: a “extensão que acomoda - dá e recebe - o lugar”.

No âmbito de “cidade”, a Cidade Aberta é uma complexidade poética que é de facto uma miragem - concreta e real - mas que unicamente se torna visível, ali, na mera aparição sem espessura. Cruz escreve que talvez neste caso seja necessário “pensar numa leve correcção de nuances a propósito da utopia” (Cruz & Iommi, 1983: 3). No seu livro *El Barrio Acantilado*, Casanueva faz uma ponte para o conceito de utopia na Cidade Aberta. Para expor o que aqui



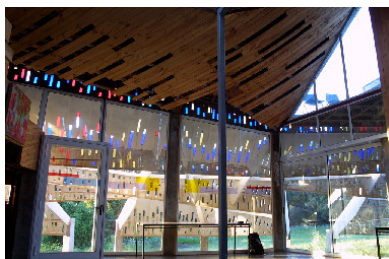
55a



55b



55d



55c



55e

55. Hospedería del Errante. a. Vista geral. b. c. Interiores. d. Fachada sul. e. Fachada norte.



se entende por um projecto experimental utópico, analisa uma *Hospedería*. A sua realidade é uma utopia exigente para aqueles que nela habitam, porque vivem numa “casa aberta” – o modelo de forma de vida do poeta Godofredo Iommi: a harmonia plena que dissolve privado e público. No entanto, há muitas outras formas desta cidade ser utópica:

*«Entenda-se [...] a possibilidade de conceber um alto nível teórico com a sua carga material [...]. Este grande esforço foi o que fez a Cidade Aberta de Amereida, é a grande diferença entre o arquitecto da disciplina e o arquitecto profissional [...]. Mas pode haver utopia no espaço urbano, como também pode ser a instalação das casas acantiladas nas gretas de Valparaíso “ondulado” onde parece cumprir-se a lei que considera as utopias mais aplicadas, de maior fragilidade e de exercício.» (Casanueva, 2009: 40)*

O arquitecto e professor Patrício Cáraves afirma que o caso da Cidade Aberta<sup>11</sup> é demasiado específico para ser considerado um ressurgimento da *Bauhaus* na América Latina, não sendo igualmente uma continuação da Escola de Ulm. Também Casanueva considera que o Chile é um país afortunado com um fenómeno deste calibre, considerando-o uma “experiência única e irrepetível.” A Cidade Aberta fixa um modelo da realidade muito para além dos níveis de abstracção. Pretende realizar arquitectura em que arte e poesia sejam a origem da forma: “uma extensão para a arquitectura, certamente nova, só concebível desde Holderlin e Heidegger” (Casanueva, 2009: 112).

---

11. No ano de 2009, quase 40 anos depois da sua fundação, a Cidade Aberta recebeu o prémio “Obra Bicentenário 1960-2008”. A condecoração é entregue aos projectos urbanos mais destacados dos últimos 50 anos. Para a nomeação, consideraram-se factores como o valor arquitectónico, a infra-estrutura e o espaço público urbano. Considerou-se o impacto e o seu papel como agente de mudança da fisionomia urbana do país.



## **II- A VIAGEM POÉTICA: A *TRAVESÍA***



## 4. CRIAÇÃO E METAFÍSICA

«E digo: é necessário obedecer ao acto poético [...] para desencadear a Festa. Obedecer ao acto que leva em si e faz, no mundo, a festa da condição humana. A festa é o jogo, rigor supremo da minha liberdade.» (Iommi, 1976: 5-7)

«A construção é sempre obra, isto é, abstracção. O que é que constrói uma obra abstracta? Mundo. [...] Que sentido tem o mundo? Só um: a festa. Mundo, na nossa concepção é o “lugar natural” de toda a construção. Por “lugar natural” entendemos aquilo que é aberto pela festa, o artifício, como lugar originário de reunião de todas as construções da Travesía. É o lugar de nascimento de toda a posterior construção.» (Girola et al, 1985, separata n.º 1)

### 4.1. Acto poético

Todo o exercício da Escola de Valparaíso, nomeadamente a Cidade Aberta e as *Travesías*, justifica-se através da palavra que fundamenta a "natureza livre da experiência poética". Admitindo a mesma ideia de Aristóteles<sup>12</sup> para o Grupo de Valparaíso, a poesia é fundadora da obra e, através dos actos poéticos, é possível chegar ao acto de criação da arquitectura.<sup>13</sup>

Em *La arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad*, de 2002, o arquitecto colombiano Alberto Saldarriaga entende que existe uma constante no sentido da poesia: o emprego sensível da linguagem com intenção expressiva. O autor justifica esta intenção através do psicólogo Abraham Maslow, que, em 1971, no seu livro *The Farther Reaches Of Human Nature*, escreveu que a atitude criativa que representa a condição humana desejada deve caracterizar-se por um “estar completamente perdido no presente”. Para Saldarriaga, “perder-se no presente” é uma expressão carregada de sentido poético, pois quem se perde no seu presente, a viver uma experiência especial, está absorvido no momento e vive-o plenamente (2002: 100-103). É justamente esta a posição assumida pela Escola de Valparaíso quando afirma que a criação arquitectónica depende da superação de conhecimento. É a partir da actividade poética que se consegue esta abstracção de conceitos prévios ou preocupações futuras, utilizando apenas imagens mentais, portanto abstractas, e logo versáteis, em diferentes situações projectuais.

Josep Muntañola baseia-se na obra de Holderlin e de Heidegger, para justificar que se poderá dizer que a poética é a única faculdade humana capaz de descobrir novas conexões. A visão coordenada e simultânea da poética, da retórica e da semiótica da arquitectura contém, para Muntañola, a potência de uma revitalização da cultura arquitectónica e uma ajuda para colocar o arquitecto na situação cultural que lhe permite viver sem passados nostálgicos (1981: 64-69).

«A linguagem é a casa do ser. E nessa morada habita o Homem.» (Heidegger, 2000: 8)

12. Embora a poesia de Aristóteles trate apenas da tragédia grega, o nascimento da poética como disciplina deve-se a este autor.

13. Esta arquitectura deve ser mediada pelo corpo humano e pelas suas proporções. Para Quatremère de Quincy, só assim é possível uma poética que baseia a sua capacidade “mimética” numa continuidade estrutural entre a natureza e as suas leis por um lado; e a arquitectura por outro. A arquitectura grega é, para o autor, o “melhor modelo” desta poética (Muntañola, 1981: 36).



57. Celebração do Dia de S. Francisco na Cidade Aberta. Torneio de Egrima (2008).

«Considero o “salto ao vazio” da criação estética tanto um facto psicológico como um facto sociológico, sem que um preceda o outro, argumentando que a dialéctica entre escrever e ler arquitectura não deve ser repressiva em nenhum sentido, mas sim, pelo contrário, deve estimular tanto a capacidade de desenhar, como a capacidade de aprender do que se desenhou. Numa sociedade com liberdade de expressão, o escrever e o ler, longe de atrapalharem e de controlar-se mutuamente, devem fecundar-se.» (Muntañola, 1981: 77)

As palavras têm um tremendo potencial: através do significado poético, promovem uma espontânea e aleatória actividade mental de revelação da natureza. Segundo Pendleton-Jullian, Iommi qualifica esta relação dizendo que “todo o ser humano tem o dom que é falar”. O Homem transforma em forma verbal o que vai apreendendo, chegando ao extremo máximo da tensão que é a poesia, ferramenta de contemplação e transformação: aqui a poesia não é inspiradora (como é habitual), mas indicadora. A linguagem associada à actividade poética cria poemas em que o poeta gera uma comunicação entre o mundo exterior e o seu próprio mundo interior: o poeta torna-se o elemento intermédio entre o interior e o exterior, tornando-se o elo de comunicação.

Na obra *Introducción al Primer Poema de Amereida*, de 1974, Iommi clarifica que, desde sempre, a Escola sustenta que a palavra poética, como tal, deixa-se conhecer, quando mais além das significações que são inerentes a toda a palavra, deixa à luz a borda constitutiva do seu ser *poiesis*, e não outra coisa, como defende Allan Poe. Explica que esta oferece a plenitude do seu risco, que é precisamente a sua essência poética ou maneira de ser própria (Iommi, 1974: 30).

«Toda “poiesis” é construção do que não se conhece de outra forma que não seja a construí-lo.» (Iommi, 1979: 86)

Através da teoria de Aristóteles, a *poietikê* - arte poética - concebe-se activamente pela *poiêsis* - poesia: o processo real de composição é a activação posta na obra da *poietikê*. Há que recordar também que as palavras *poietikê* e *poiêsis*, tal como *poiêtes* - poeta, se formam directamente sobre a palavra *poiên* - fazer. Em grego, conclui-se que o poeta é um fazedor. Se *poética* é uma arte e *poiêsis* é o processo de fazê-la, é possível associar poética e criação (Saldarriaga, 2002: 99). Assim, também para o Grupo, *poiêsis* concretiza-se pela acção ou faculdade de produzir ou fazer algo especialmente criativo. A poética, assim entendida, é um sentimento criativo especial manifestado na obra como reflexo do processo da sua criação.

A Escola de Valparaíso propõe a materialização da *poiêsis* através dos “actos poéticos”. São o que se chama, neste contexto, “a festa consoladora” que é revelar a possibilidade de fazer, de criar e de alcançar a realidade, através de todas as significações. Os actos poéticos podem ter várias formas: declamações, *performances* improvisadas, escrita ou recital de poesia em grupo, cartões de jogo, torneios, *performances* de teatros ou danças, exercícios plásticos ou qualquer outro tipo de actividade lúdica. Sustentam-se no silêncio de ouvir as palavras ditas pelo outro. Como tal, os actos poéticos não estão dependentes da escrita, no entanto, normalmente terminam com a leitura de um poema que se deixa em “presente” ao lugar.

«A poesia existiu antes de toda a escritura, e nada impede o poeta de prescindir dela.» (Iommi, 1976: 10)



58a



58b



58c



58d



58e

58. Acto poético de recepção aos novos alunos da Escola de Valparaíso (2003). a. Reunião do corpo escolar que recebe os novos alunos na Cidade Aberta junto das *Torres del Agua*. b. Percurso dos antigos alunos com as máscaras criadas por estes para oferecer aos novos elementos. c. Os alunos dispõem-se nas dunas: antigos alunos de um lado; alunos recém-chegados de outro. d. Acto de ligação entre os antigos e novos alunos através de fitas simbólicas. e. Cada máscara oferecida segura a fita do novo aluno.



Promovendo uma sublime interacção e transformação, surge um novo género poético: “*La Phalène*”, o acto poético feito por todos, tal como defendia Lautréamont. Esta actividade providencia um espaço de libertação do pensamento, tendo um importante significado, devido à sua capacidade de consumir a relação entre poesia, arquitectura e vida. Os actos poéticos validam a premissa pedagógica de que a poesia pode ser a base para uma forma de conhecimento privilegiada.

A *Phalène* é, então, um tipo particular de acto poético e, sendo o de maior notabilidade, converteu-se no núcleo das suas práticas. Como os demais actos poéticos, serve para descobrir o sentido dos fenómenos inerentes ao espaço e transpõe estes significados para a construção do espaço que marca o sítio onde se realiza o acto. Assim, este fazer da poesia relaciona o sítio à linguagem (Pendleton, 1996: 69-85). Entende-se como uma poesia viva porque é colectiva, contando com a participação de cada interveniente à sua maneira, criando uma interacção entre arquitectos, poetas e pintores que absorvem a actividade poética. Exibe-se como uma acção altamente intuitiva, podendo ocorrer de forma mais ou menos improvisada, em qualquer momento das actividades lúdicas da Escola. Dado que a sua nobreza está na sua qualidade colectiva, para que a *Phalène* se concretize, é necessário que os poetas saiam à rua e realizem estes “jogos poéticos” em público, possibilitando que qualquer pessoa possa neles participar ou interagir de alguma forma.

Sabe-se que o poeta fundador da Escola é o pai das *Phalènes* e das suas regras poéticas. Quer o próprio autor (em *El Pacífico es un Mar Erótico*), quer Rodrigo e Oyarzun Pérez (em *Escuela de Valparaíso, Grupo Ciudad Abierta*), provam que Iommi realizou diversos actos poéticos, em vários lugares da Europa, aquando das suas viagens, sendo que a primeira *Phalène* terá acontecido justamente no velho continente, em 1952. No entanto, desconhece-se a sua verdadeira origem:

*«As origens da ideia de Phalène e de acto poético não são claras. É provável que se trate de uma invenção pessoal de Iommi, que com o tempo se foi enriquecendo de distintas fontes. Por exemplo, a ideia de “acto” em relação à arquitectura já aparece e ocupa um lugar central nas teorias de Juan Borchers, destacado arquitecto chileno conhecido e provavelmente próximo a Iommi em finais das décadas de 1940 e 1950.»* (Crispiani, 2011: 242)

Muitos destes actos poéticos são extremamente provocativos e são intervenções radicais na vida urbana de Valparaíso porque a base poética estabelecida insiste numa “mudança de vida” e não apenas em “mudar a vida”. Não é apenas uma mudança do curso da vida, mas mudar aquilo que é mais íntimo na vida: a sua essência, o seu propósito, a forma de viver.

*«Um acto poético... O poema detém. Os que assim são presos pela sua voz, instintivamente concentram-se no seu redor equidistanciando-se entre eles; predispostos em estar de pé imóveis. A voz poética leva-os, nesta ocasião a ser/estar em disponibilidade. Recebendo... uma dimensão maior. Ele abre em relação ao criar. É um modo de proceder [...] em que a todo o “que fazer” criativo é-lhes concebida uma autonomia para os conceber. Então, o acto poético vem assinalar que a autonomia é a disponibilidade criativa para a palavra poética.»* (Cruz, 2005: 65)



59



60



61

Conjuntamente, actos poéticos e *Travesías* são vivências que estabelecem novos vínculos entre acto e vida quotidiana, traduzindo-se em instrumentos de ensino ou de investigação (Arce & Oyarzun, 2003: 12). As *Phalènes* podem criar imagens mentais da obra que serão acedidas através da imaginação estimulada pela poesia, funcionando deste modo como processo de desenho de projecto; a actividade poética é criativamente fundida com a memória e não com o conhecimento.

«O conhecimento alimenta-se de formas e prescrições, enquanto a memória se alimenta da imaginação, é por esta forma que Le Corbusier, apaixonadamente, apoia mais a experiência do que o academicismo.» (Pendleton-Jullian, 1996: 52)

Neste debate, Gaston Bachelard diz que o acto poético, tomado como produto de imaginação, portanto como imagem, não tem passado. A imagem, na sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é uma dádiva de uma consciência ingénuo, por isso, existe antes do próprio pensamento. Assim, o poeta justifica que a imagem poética, inaugurada pela alma, é o acontecimento psíquico de menor responsabilidade, talvez por ser o mais intuitivo, espontâneo e intrínseco ao próprio ser; está relacionado com as nossas experiências, sendo um exercício dotado de uma intuição genuína, que liberta a pessoa de qualquer responsabilidade (Bachelard, 2003: 5-187). Trata-se de autenticidade também no sentido em que, através dos olhos, é desenvolvida uma relação com a mente que exclui convenções definidas *a priori*. Comparativamente à expressão da linguagem significativa (verbal, escrita, desenhada, gestual), a imagem poética está sempre um pouco acima: a linguagem é a tradução da imagem criada por nós, ou seja, é posterior à imagem. Huizinga corrobora esta ideia ao explicar que “o que a linguagem poética faz é brincar com imagens” (Huizinga, 2003: 155).

«A imagem transforma-se num ser novo da nossa linguagem, exprime-nos, fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir da expressão e um devir do nosso ser. Neste caso, ela é a expressão criada do ser.» (Bachelard, 2003: 10)

Bachelard trata aqui das repercussões que a imagem criada na nossa mente pode traduzir em nós, enquanto seres conscientes. Ao encontrar essa imagem, esta enraíza-se em nós próprios, sendo então transferida para o campo da memória, onde é recorrida para criar. O acto poético e a imagem poética não são apenas criativos, mas sim criadores; ligam-se à criação e não apenas à criatividade. Assim se chega à utilidade dos actos poéticos no processo de projecto. É através da memória que se conecta a camada mental subjacente à imagem mental com a proposição arquitectónica. Em suma, a *Phalène* tem como principal objectivo projectual gerar correspondências entre as singularidades do espaço, transferidas na forma de imagens para o projecto, utilizando, como ponte inconsciente, a memória. Identicamente, as *performances* surrealistas,<sup>14</sup> tal como os actos poéticos, são usadas deliberadamente para despertar a imaginação de uma realidade física e programática (Pendleton-Jullian, 1996: 46).

14. Os actos poéticos e as *Travesías*, tal como outras metodologias criadas pelos membros do Grupo, derivam da estrutura dos métodos de Breton e de outros poetas franceses modernos.



*«A poética é um sentimento criativo especial, manifesta-se na obra como reflexo do processo da sua criação. É especial porque procura fazer de uma obra, uma expressão das dimensões do sensível. Pode esse sentimento projectar-se na experiência da obra? É a poética da experiência algo diferente? O sentimento criativo não é exclusivo de quem a cria, está presente também em quem a vive. A par da poética da criação existe a poética da experiência. A obra concreta é intermediária entre poéticas distintas, a do criador e a de quem experimenta a criação.» (Saldarriaga, 2002: 99)*

## 4.2. A palavra e o sagrado

A poesia, aqui corporizada nos actos poéticos como impulsionadora da verdade, apresenta-a mais relacionada com o mitológico e com o misterioso do que com o racional; relaciona-se com a descoberta e com a transformação, mais do que se preocupa com a organização metódica e sistemática da realidade. É uma potência que supera a razão e que não se confina a si mesma apenas no óbvio ou lógico, mas admite o ilógico e a ilusão da realidade no campo da actividade.

As religiões e sociedades primitivas dependem do mito do cosmos (descrição hipotética da criação do mundo) para transferir significado e estrutura, desde o universo para o Homem.<sup>15</sup> A palavra é essencial para o processo de pensamento do Homem e, na forma de mitologia falada nas sociedades primitivas, é capaz de comunicar histórias sagradas, que dirigem o comportamento humano. Pendleton afirma que, com a chegada do pensamento auto consciente e com a cultura como actividade intelectual, a palavra que serve as *Phalènes* tornou-se um serviço sagrado (Pendleton-Jullian, 1996: 169-172). O mito,<sup>16</sup> como tradição oral, é um elemento essencial para estas sociedades, tal como o é para o trabalho dos poetas surrealistas e para o da Escola de Valparaíso. Enquanto na religião as palavras são utilizadas para interpretar, representar ou explicar a experiência divina, na poesia é através do poema que se representa, se explica e se recria a experiência do “real”.

Para Alberto Saldarriaga, a especificidade da arquitectura está na sensibilidade da percepção dos valores humanos mais profundos: não é uma arte como todas as outras, é um “mundo especial” porque, tal como procura a Escola de Valparaíso na busca do mito latino-americano, o seu sentido primário apoia-se na existência do ser humano.

*«A palavra surgiu como uma criação especificamente humana, destinada a dar resposta à necessidade protectora e também à necessidade de representar aquilo que transcende a existência e que finalmente é irrepresentável: o desconhecido, o sobrenatural, o divino.» (Saldarriaga, 2002: 97, 98)*

15. Nas religiões nativas da América, as estruturas da natureza são analogamente as estruturas sagradas; é a partir destas estruturas que, segundo estas, se entra no mundo dos deuses.

16. Iommi (em *Hay que ser Absolutamente Moderno*) trata da noção de palavra poética anterior ao julgamento de conceito de “verdadeiro” ou “falso” a que o grego chama de “mito”. A palavra vem da raiz “miein” que significa abrir e fechar os olhos, piscando-os. Este “piscar de olhos” relaciona-se com o *volver a no saber*, postura adoptada pelo Grupo, que investiga cada situação ou problema como única e sem precedentes.



63. Abstracção da relação entre Poesia e Realidade, de Godofredo Iommi.

A base mitológica relativa à relação sagrada entre o homem e o seu espaço físico e mental, através do divino, é reestabelecida pela linguagem poética (certamente também espiritual). Neste caso, a palavra não está ao serviço da história sagrada, mas ao da descoberta do mundo e do seu espaço metafísico, respondendo como um novo mito, que relaciona o homem com a natureza e com a cultura da América Latina, através da poesia. Assim, a principal obra teórica da Escola de Valparaíso, *Amereida* (dissecada em 5.2.), compreende que a América Latina é um continente sem “mito”, entendendo por mito a palavra primeira que abre para um destino (Iommi, 1974: 21).

Assim como o destino do mito europeu terá sido dirigir-se a um horizonte cada vez mais longínquo, criando invenções e realizando os seus descobrimentos, para a América do Sul, este “mito” é conseguido através das *Travesías*, pois só através delas se pode, em gratidão, reconhecer a sua própria liberdade e o seu próprio destino. Concluindo, o poema *Amereida* é, analogamente, o mito que narra não só a génese da América Latina, mas descreve também uma atitude de responsabilidade pela história, pela paisagem e pela qualidade poética.

*«O ser humano percebe as proporções (verdades naturais) porque “de novo” leva em si mesmo, no seu corpo e no seu espírito, o reflexo das estruturas divinas, levando, não somente a semelhança da figura, como também da harmonia divinas. A última palavra do universo será, pois, uma vez mais, durante gerações, o equilíbrio»* (Girola, 1982: 18)

Godofredo Iommi, em 1984, na sua obra *El Pacífico es un mar Erótico*, diz que a universidade deve ser erótica, se não o for, deixa de ser universidade (1984: 15). Para o poeta, o erotismo significa desejo (claramente transcendente à sexualidade), a fonte sagrada da experiência indispensável ao processo de aprendizagem e criação (e que é igualmente a fonte da poesia), num fenómeno psicológico social e místico. Este propósito tem que ver com a recuperação mais íntima da relação entre os membros da Escola com o mundo natural, que está inerente às religiões nativas.

Em *El Acto Arquitectónico*, Alberto Cruz afirma que esta relação é desenvolvida através de um processo mental moderno em que a criatividade artística se ilumina também pelo tom religioso (2005: 70). A ideia de que a criação tem uma conotação sagrada e que a invenção é uma possibilidade apenas humana, pois deriva das qualidades imaginativas e flexivas do ser humano, é também defendida pelo arquitecto Alberto Saldarriaga. O autor define ainda a criatividade como a faculdade humana capaz de produzir novas respostas em situações diferentes, relacionando a diversidade de desafios com a mesma diversidade da existência humana: esta não é de todo repetitiva, haverá sempre algo que não está previsto.





## 5. JORNADA LATINO-AMERICANA

«vivir en los contornos de una figura frente a su mar de dentro  
es nuestro modo huir o enfrentar es guardarnos  
incursionarlo o andar por él desde y para parte que sí mismo  
es no aceptarlo  
un mar interior se abre para nuestra consistencia  
¿no vivimos acaso con ausencia o falta o continente  
ni querido ni olvidado pero apagado y mudo?  
¿alcanzamos a reconocerlo en la propia desazón  
cuando inquirimos una identidad?  
¿admitimos su irrupción en nuestro instinto?  
¿no es nuestro modo de quererlo -tendencia a la conquista -  
íntimamente colonial?  
¿no nos sobrellevamos aún así los propios americanos?  
américa independiente ¿no es nuestra propia colonia?  
su mar nos delata enajenados sobre un borde  
comedido y aún n lo indígena o seguro imitamos  
-reflejos de otro acto que origina el dominio [...]  
ellas abren en su cruz todos los puntos cardinales  
el norte la designa sur pero ella no es el sur porque en este cielo americano  
también sus luces equivocan la esperanza -regalo o constelación  
para encender de nuevo el mapa  
bajemos su señal sobre esta hora  
introduzcamos sus ejes en nuestra intimidad  
su hélice en el mar interior de américa  
tracémosla sobre estos ríos que la guardan  
reflejándola sobre las pampas que se desnudan  
para darle tierra sobre las selvas que le esconden sus vergüenzas  
y más que el sur ¿no es ella nuestro norte?  
y su extremo cumbre aparecida a quiénes  
por la primera vez la remontaron?» (EAD [PUCV] - Amereida, 2011: 23-37)

(excerto da obra Amereida sobre o propósito poético da Cruz del Sur e do Mar Interior como guias da viagem pelo continente latino-americano)



64. Primeira *Travesía de Amereida* na Patagónia chilena (1965).

### 5.1. *Travesía* matriz

A voz poética da Escola de Valparaíso indaga sobre a origem do continente americano, quinhentos anos após o seu surgimento para o mundo. Na sua essência, o grande foco é a pergunta primordial da realidade nascida do facto dos habitantes da América Latina se encontrarem naquela terra, a do “novo continente” (Cáraves, 2007: 59).

O debate que o Grupo defende como fundamento da Escola, concretizando-o nas *Travesías*, é a pesquisa relativa à própria fundação da América. Existe algum grau de aceitação dos americanos sobre si mesmo? Qual a especificidade de ser América, ou sul-americano? A pergunta é tão relevante e complexa, que transcendendo o âmbito da poesia, é comum a todos os ofícios. O que acontece é que a poesia, base de todos os ofícios, encarrega-se desta realidade.

«A nossa abertura ao mundo americano não é um problema político, económico, antropológico, etc., nem sequer histórico.» (Iommi, 1982: 11)

A proposição da procura da identidade americana está, portanto, relacionada com a religião, visto que os nativos da América Latina encaram o continente como sagrado. O reconhecimento desta importância para a religião católica latina concede ao continente uma cultura muito sensível. Esta abstracção metafísica é inculcada aos alunos para que eles se relacionem com o mundo natural. Deste modo, o valor do culto está inculcado na pedagogia da Escola.

A visão desta Escola propõe a aceitação do continente americano, entendido como um “regalo” (presente), o que implica um conhecimento desta sacralidade e o compromisso e a responsabilidade de protecção. Todos são responsáveis por cuidar de um território sem fronteiras, entre solos, águas, céus e ventos (Pendleton-Jullian, 1996: 150). Isto inclui, mais significativamente, a responsabilidade da descoberta. A linguagem utilizada na actividade poética (expressa no conceito de *Travesías*) assegura esta descoberta identitária, geográfica e até humanitária, como um reconhecimento do “regalo”.

«A América, lugar de busca, fortuna, albergue de exilados e território de exploração de utopias, converte-se, desde um olhar europeu, num laboratório americano, e é também lugar da excentricidade, da descentralização; é a preferida possível e desejada.» (Montaner, 2011: 24)

“Como receber a América revelada?” (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 25). Iommi, na sua *Carta del Errante*, escreve que há muitas formas de ser poeta. Para o professor, é tão poeta um escritor como um “viajante que busca o desconhecido” (Iommi, 1976: 12). Nasce, assim, a posição assumida pela Escola: deverá percorrer-se a extensão da América; é preciso ir ao continente para reconhecer e habitar o seu “emergir”.

«viviremos mutilados  
hasta que el propio cuerpo  
se zafe de su origen  
consentido» (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 25)



65. *Phalène* na Caleta Abarca, Hórcon. Tributo aos pescadores (1964).

Em 1965, os fundadores da Escola decidiram partir nesta visão, numa viagem inaugural pelo continente sul-americano, à qual chamaram *Travesía* - uma extensão da ideia original do acto da *Phalène* realizada na forma de viagem “*Mito-Poiética*”, mas também “*Geo-Poética*” (Berríos, 2014: 13). Um “ir” demorado ao encontro de uma origem; um “ir” que constrói a origem. Cruz esclarece que a *Travesía* é mais que uma mera viagem, possui um sentido múltiplo e toca, assim, o “nervo primeiro” da arquitectura: a multiplicidade (Girola & Cruz & Iommi & Eyquem, 1985, *separata* n.º 8).

Em fins do ano de 1964, a Escola de Valparaíso tornou pública a ambiciosa intenção de realizar esta aventura. Para isso, realizou-se uma *Phalène* num pequeno porto de Hórcon (localidade de actividade piscatória, próxima de Valparaíso). Em celebração do Oceano Pacífico, nesse acto poético participaram, para além do corpo escolar, amigos, convidados e pescadores desse mesmo porto, e realizaram-se as mais diversas actividades: cantos, jogos, bailes, entre outros. Um grupo de alunos fez uma declamação pública nos barcos, de um poema épico sobre a conquista do Chile (*La Araucana*, de Alonso Ercilla), em analogia com o que seria a conquista do continente americano. No final, lançou-se à água uma bóia em forma de cubo branco, uma oferenda ao Pacífico, em homenagem aos pescadores perdidos no mar (Berríos, 2014: 15). Nesta *Phalène*, a consagração da coragem e do trabalho dos pescadores serviu de alento e inspiração para a viagem dos poetas e arquitectos de Valparaíso.

A primeira *Travesía* foi realizada de carro<sup>17</sup> (salvo óbvias excepções na Patagónia, em que se atravessaram canais de barco), entre Agosto e Setembro de 1965, por um grupo de dez membros: arquitectos, poetas, escritores, pintores e escultores. Participaram nela também artistas e intelectuais europeus (François Édier veio de Paris para ler um poema de Holderlin para a ocasião).<sup>18</sup>

*«partida mañana a las siete antemeridiano desde santiago  
escalas del avión santiago puerto montt punta arenas  
los nueve están -  
jonathan boulting alberto cruz fabio cruz  
michel degury francois fédier claudio girola godofredo  
iommi jorge pérez román edison simons -  
henri tronquoy nos alcanzará en medio de la patagonia  
en algun lugar»* (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 58)

Rumo ao desconhecido interior de América, a viagem foi em busca do seu “*Mar Interior*”, guiada pela “*Cruz del Sur*”, uma das constelações mais importantes do Hemisfério Sul (o

17. “Pelo melhor deveríamos fazê-la em avião, ou em barco, ou melhor a nado, não tenho a menor ideia. Como não tinha a mínima ideia quando fizemos a *Travesía de Amereida*” (Iommi, 1984: 21). Godofredo Iommi demonstra uma certa ingenuidade que deve ser entendida como uma grande receptividade ao que o futuro reserva e um descrédito total da hierarquização, que dá lugar à união do espírito colectivo.

18. Desde a fundação dos terrenos da Cidade Aberta, e desde a primeira *Travesía*, o Grupo sempre convidou intelectuais europeus a estarem presentes. Esta proximidade mostra a forma aberta como os americanos respondem ao problema “o que fazer com a herança europeia?” (Iommi, 1984: 22). Esta “herança europeia” moderna é aceite com receptividade e não deve confundir-se com a “herança espanhola” aqui rejeitada por, segundo o Grupo, nunca ter realmente descoberto o valor das culturas indígenas, nem respeitado a matéria-prima da América Latina.



66



67



68



69



70

objectivo era viajar desde Punta Arena, no sul do Chile, até Santa Cruz de la Sierra,<sup>19</sup> a terra proclamada como a capital poética da América do Sul (EAD [PUCV] - *Amereida II*, 1986: 39). A viagem foi constituída por numerosos actos poéticos improvisados em vários sítios ao longo do caminho. Cada acto deixou uma sombra física de si próprio: algo permaneceu construído, marcado, inscrito, ou oferecido ao lugar, transferindo, assim, o espaço mental para o espaço físico estendido a metade do comprimento do continente sul-americano. Desta forma, ocupou-se o território com intenção de permanência.

«O próprio solo constitui a honra do Homem» (Iommi, 1969: 5)

Todos os ideais explorados durante a viagem ficaram registados num poema realizado no seu decurso, *Amereida*, que seria o documento escrito de maior relevância para a Escola, tornando-se, portanto, no fundamento teórico que guia toda a sua pedagogia. Deste modo, esta primeira *Travesía* abriu o horizonte dentro dos processos educativos e de aprendizagem no âmbito académico.<sup>20</sup>

## 5.2. *Amereida*

Da mesma forma que a primeira *Travesía* foi o momento da criação de *Amereida*, por isso denominada de “*Phalène de Amereida*”, também o conceito do acto da *Travesía* foi inventado por este poema, no sentido em que é o alicerce para todas as viagens académicas que desta sucederam, como uma actividade e forma vital de trabalho relacionada com a redescoberta da origem americana. Esta indagação poética pela origem territorial e identitária através da viagem e da descoberta, clarifica como *Amereida* encerra em si um valor metafísico, uma conotação espiritual crucial para o poeta entender o valor da palavra.

O poema pergunta pelo “ser americano”, qual o significado de nascer, crescer e viver na América Latina. A resposta à pergunta não pode ser científica, pois não se cinge a um campo delimitado de explicações verificáveis: esta é uma questão complexa, extensa e ambígua, onde apenas a poesia pode chegar. Assim, a elucidação não se concretiza em certezas - tem um valor apenas indicativo.

Esta academia considerou a relação entre a Espanha e a América Latina, entendendo a América fundada a partir da hispanidade, porém, esta compreensão obriga, de alguma forma, a excluir

19. Durante a viagem, muitas vezes, o tempo e as condições de viagem foram inóspitos. Os últimos 50 quilómetros da viagem foram abandonados porque a estrada para Santa Cruz foi bloqueada por uma pequena revolução de Che Guevara. Embora o objectivo final de Santa Cruz não tenha sido conseguido, a *Travesía* foi considerada bem-sucedida. A viagem percorreu uma distância desde os 52º aos 18º abaixo da linha do Equador.

20. No contexto português existem exemplos de arquitectos de referência que exploraram o sentido da viagem em arquitectura de uma forma, embora completamente diferente, também inédita. Fernando Távora foi protagonista no debate da ideia de escola de arquitectura, na segunda metade do século XX: cinco anos antes da *Travesía*, em 1960, embarcou também ele numa viagem que reflectiu sobre a abertura cultural dos anos 60 a “novos territórios e civilizações” (Gonçalves, 2012: 134). Ainda no âmbito nacional, dois anos após a primeira *Travesía* americana, em 1967, um colectivo de professores que integrava, em outros, Álvaro Siza Vieira, Alexandre Alves Costa e Sergio Fernandez, cuja importância no quadro do ensino de Arquitectura em Portugal se pode considerar análoga às dos professores integrantes do “Grupo” de Valparaíso, realizou, segundo Siza, uma “viagem mítica” a Marrocos (da qual resultou um livro que integra a colecção “Viagens” publicado pela editora Circo de Ideias, em 2011). Esta viagem foi também uma oportunidade de pesquisa da raiz das coisas.



71. Instalação "amereida" em *Travesía*.



povos da cultura indígena do continente. Na perspectiva da Escola, nunca nenhum nativo viveu na América - eles viviam no mundo, no Universo, porque a América foi inventada pela Europa. Cristóvão Colombo nunca chegou à América; na sua jornada, ele procurava o caminho marítimo para a Índia e morreu sem saber que havia encontrado um novo continente.<sup>21</sup> O continente americano irrompeu subitamente e o seu encontro foi algo inesperado (Iommi, 1982: 5-12).

«colón nunca vino a américa buscaba las indias  
 en medio de su áfan esta tierra irrumpe en regalo  
 mero el regalo surge contrariando intentos  
 ajeno a la esperanza trae consigo su donación sus términos sus bordes  
 rasga - herida o abertura donde emerge -  
 con una aventura involuntaria» (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 13)

O poema declama a chegada dos europeus à América, como um encontro forçado, compreendido pelo “velho continente” como uma conquista. Assim, a América foi inventada: definiram-na aos seus olhos e objectivos, incapazes de a ver como uma oferenda, permanecendo o continente por descobrir. Ao invés de a aceitarem como um presente e assumirem a responsabilidade de a descobrirem, respeitando a sua essência, importaram uma realidade caracterizada pelo “paraíso possível” (pela fertilidade e riqueza dos solos e pela inocência das culturas primitivas que ali viviam) (Pendleton-Jullian, 1996: 74).

Esta percepção da América é fortemente influenciada pelo autor Edmundo O’Gorman, com a sua obra *La Invención de América*, de 1958. O’Gorman defende que o continente não foi descoberto, mas sim inventado num processo ideológico que começa, em 1492, com Cristóvão Colombo. O autor referencia também Juan David García, que no seu livro *Antropología Filosófica Contemporánea*, em 1957, partilha da opinião que o mundo é uma invenção, uma criação ou uma improvisação de acontecimentos geniais. Nesta apropriação do território, a América surge no horizonte como o país do futuro e da liberdade, como o espaço prometido para todas as experiências. Este continente acabou por ser um novo mundo; uma “avaliação imprevisível da casa velha” (O’Gorman, 1995: 10-62).

«Mas agora a velha imagem medieval teve que ceder às exigências dos dados empíricos e incapaz, já, de legitimar uma explicação satisfatória, surge a necessidade de conceder um sentido próprio a essa entidade que ali reclama o seu reconhecimento e um “ser” específico que a individualize. Vespúcio não deduziu esta implicação necessária, nem tentou resolver aquela necessidade. (O’Gorman, 1995: 55)

Em rejeição à “invenção” europeia, a Escola toma uma posição: a América é um presente e não é fácil viver de, por e para um presente. O único laço possível com a América, a forma própria do amor americano, é a gratidão (Iommi, 1982: 10). A esta América livre, aberta e sem tutelas, a Escola chamou “*Amereida*”:

21. Cristóvão Colombo encontrou solo americano em 1492. Morreu a pensar que tinha chegado, por mar, à Índia. Apenas em 1501, numa segunda viagem pelo Oceano Pacífico, Américo Vespúcio percebeu que aquele era um outro continente, por isso, baptizado com o seu nome.



72. Colectivo que realizou a primeira *Travesía de Amereida*.

«*América sem dono é Amereida*» (EAD [PUCV], 1972: 30)

Esta ideia de “gratidão” que define, numa palavra, a posição de respeito e de acolhimento ao que o continente tem para oferecer, é entendida, portanto, como uma dádiva, e leva ao conceito de hospitalidade. Quer na Cidade Aberta, quer nas *Travesías* ou na Escola, é a partir da hospitalidade que se desenvolve o maior vínculo à vida que aqui se celebra. A hospitalidade recolhe a relação entre quem está numa arte, com quem constrói a cultura, com quem se interessa pelo espiritual, diz em *El Acto Arquitectónico*, Alberto Cruz, e a sua livre aceitação é de índole pessoal, pertencendo ao campo do específico e do singular (Cruz, 2005: 49-77).

Assim como o primeiro acto de um encontro entre duas pessoas é cumprimentar-se, esta troca de palavras e gestos cria um lugar de encontro: a saudação abre a extensão para que ocorra a palavra. Resulta daqui que, poeticamente, a hospitalidade guia no propósito de construir espaços habitáveis. Patrício Cáraves lembra que Jacques Derrida diz que “um acto de hospitalidade não pode ser senão poético” (2007: 162). A arquitectura com o intuito de acolher, de dar espaço à hospitalidade, foi inventada pela Cidade Aberta na forma de *Hospedería*: um espaço, uma extensão, aberta a receber o outro, o que passa a ser o hóspede.

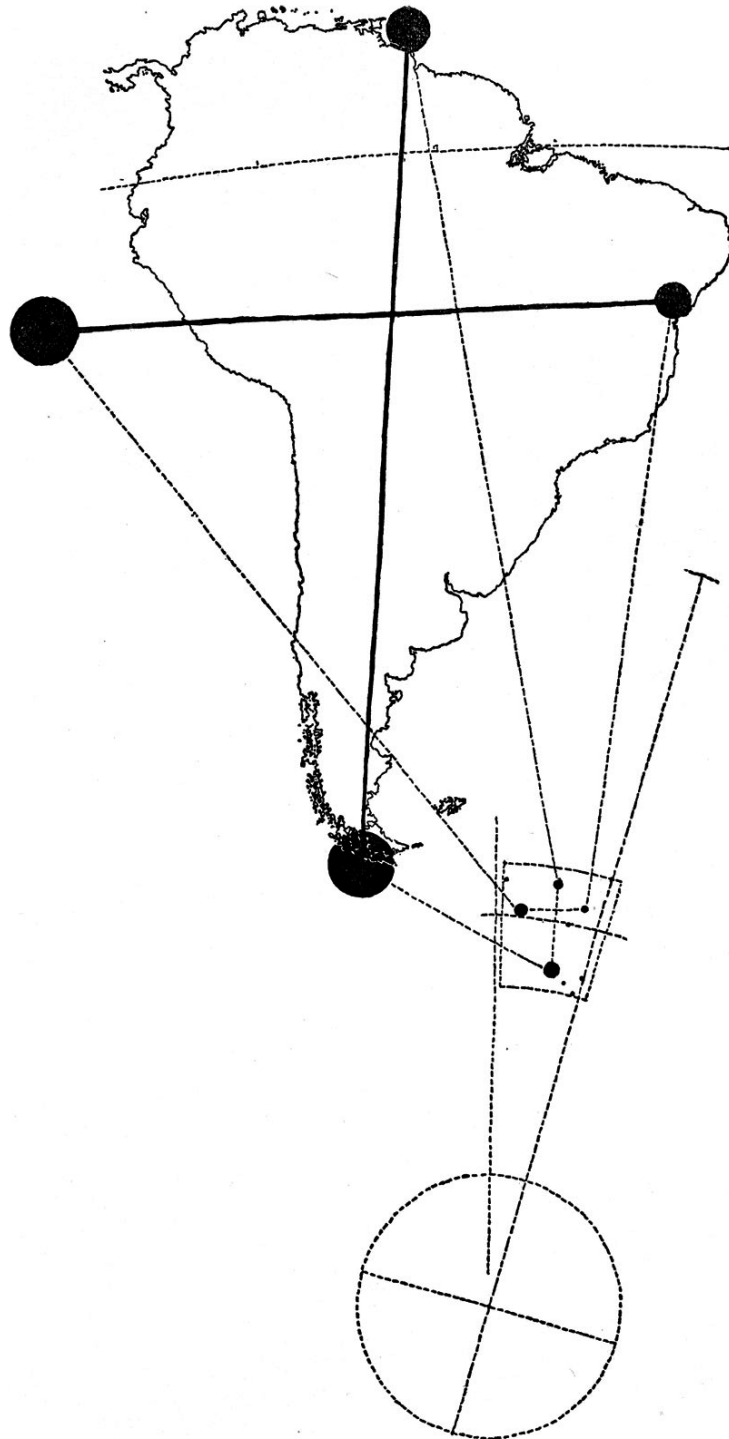
«O mundo está cheio de hospitalidades, mas a nossa é muito especial é uma hospitalidade poética. Qual é a hospitalidade poética? Alberto Cruz diz “a capacidade de ouvir”.» (Iommi, 1984: 28)

As *Travesías* procuram esta ideia, indagando o que, muitas vezes, é esquecido nas grandes metrópoles, procurando receber e ser recebidos por quantos pertencem a esta terra. É justamente desta ideia de hospitalidade, base de todo o poema *Amereida*, que nasce a essência da pedagogia da Escola de Valparaíso: daqui surge a definição do que é arquitectura. A hospitalidade requiere um espaço em que se acomode sobre si mesma: “a extensão que acolhe/recebe” (EAD [PUCV], 1992: 133)

*Amereida* procura reunir num único vocábulo a multiplicidade de todas as raças, costumes, idiomas e culturas, entendendo nesse vocábulo a definição de existir e viver, o modo de ser americano. Segundo o Grupo, essa palavra é “América Latina”. Para revelar o que é ser “latino-americano” e para descobrir o que pode ser a viagem da *Travesía* (muitos dos poemas de *Amereida* discutem a ideia de *Travesía* como necessária para agir ou lembram o que foi necessário na primeira), juntou-se à América a palavra poética da *Eneida*, de Virgílio<sup>22</sup> (Arce & Oyarzun, 2003: 13). *Amereida* é a *Eneida* da América ou a *Eneida* americana. Com uma conotação épica grega de um poema digno de ser contado por poetas, para a Escola de Valparaíso, *Amereida* tem quase a estima de um tratado de arquitectura.

Abandonando os ensinamentos académicos e o academicismo, o poema pretende sair da sedução teórica e do desenho no papel das formas geométricas estanques ou redutoras,

22. A lenda da chegada de Eneias a Roma já tinha sido tratada por Ennio, Nevio, Cato e Varro. Mas a *Eneida*, de Virgílio, inclui-os a todos, não sendo já nenhum deles. Para a Escola de Valparaíso, há quatro momentos principais da *Eneida*: as quatro travessias que constituem a sua espinha dorsal: a travessia do naufrágio (a carência); a travessia do amor e do reino (o impróprio); a travessia dos mortos (a obrigação moral) e a travessia da guerra (o modo de viver e de morrer). Estes momentos serão simbolicamente análogos às *Travesías* aqui realizadas.



73. Projecção da constelação *Cruz del Sur* sobre a silhueta sul-americana - imagem de *Amereida*.

para descobrir a realidade através da viagem. Rejeitando um discurso profissional, a Escola apresenta uma atitude que abraça a experiência de um esforço activo e que, teoricamente, rejeita o conhecimento como a única base para aprender a “forma de fazer” e a “forma de actuar”. Também Le Corbusier, um importante exemplo neste panorama, considera que o academicismo desvaloriza completamente a aprendizagem do ambiente natural (Le Corbusier *apud* Pendleton-Jullian, 1996: 53).

Deste modo, o poema resulta de uma série de questões sobre a herança da América Latina e a íntegra do trabalho desta Escola de Arquitectura e Desenho e introduz uma reapresentação do debate histórico e cultural do “novo mundo”. Esta experiência assegura a importância da imaginação relacionada com a realidade física da envolvente e com a individualidade de cada pessoa. Na prática, o fundamento tangível de *Amereida* é uma nova forma de pesquisar e actuar no contexto natural do continente latino-americano (Pendleton-Jullian, 1996: 52-81).

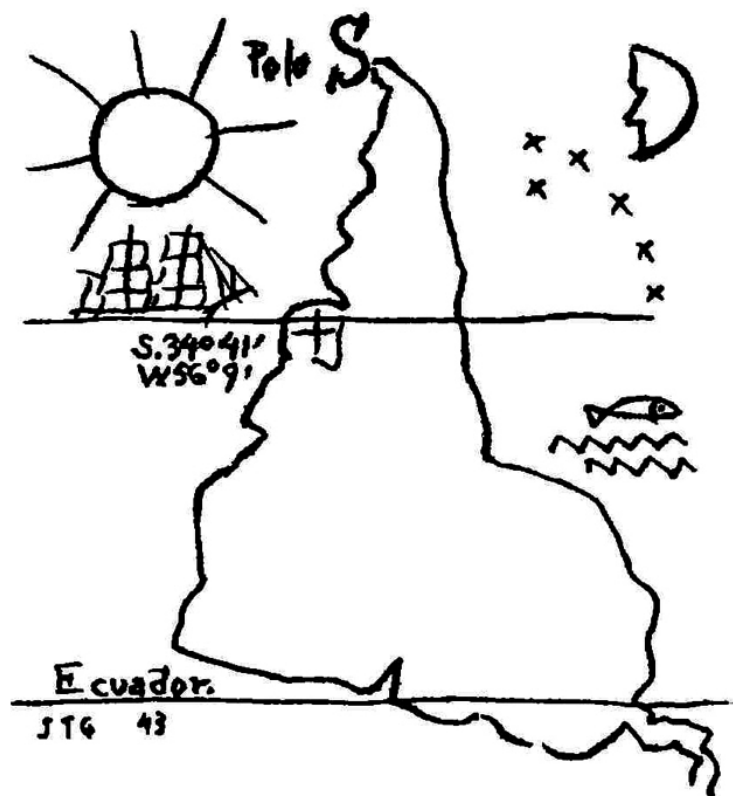
*«Sem ser um relato histórico cronológico, abre-se a quem o lê, para contemplar a nossa origem de americanos, não meramente para se informar mas sim para o construir, poderíamos referir que se trata de um poema que convida. É provável que esta seja uma realidade comum a toda a poética dos homens.»* (Cáraves, 2007: 62)

Os trabalhos realizados pela escola berço do movimento reformista, em 1967, têm como principal orientação duas teses elementares que motivaram a *Travesía* de 1965, e que ficaram registadas durante esta viagem. A “*Cruz del Sur*” e o “*Mar Interior*” são conceitos que têm referências históricas, mas são pensados à luz da poesia e explicitam a forma desta Escola entender a realidade americana, e a partir desta, de olhar o mundo sob um ponto de vista muito próprio (Arce & Oyarzun, 2003: 9).

Como a Espanha conquistou a América de Norte para o Sul, a conquista da América original parte do Sul para o Norte: guiada pela imposição de *Amereida*, que transfigura a constelação da “*Cruz del Sur*” no continente sul-americano; em que o “*Mar Interior*” tem que ser descoberto e explorado, para que os países por ele separados se reúnam numa procura pela sua herança.

*«O interior da América é o nosso desconhecido, o nosso caos, o nosso mar.  
Vê-lo como um mar interior é concebê-lo, mensurá-lo.  
E o mar mede-se pelo céu. Qual, pois, a estrela própria - referência - de América?  
Europa, a inventora cinge-se à sua estrela polar.  
Daí o seu Norte, e desde este o mundo inventado.  
Assim diz-nos: mas a América não tem estrela polar, tem a constelação da Cruz.  
Ter um Norte próprio não é já ter palavra?  
Tal giro muda o sentido e a orientação da nossa terra. Assim a terra torna-se solo.  
E, por acaso, com ele, um destino.»* (EAD [PUCV], 1972: 28, 29)

A “Tese do Próprio Norte” utiliza a *Cruz del Sur* como guia e guarda nas *Travesías* do Hemisfério Sul, considerada a “polar de outros céus”, ou a “constelação guia de navegantes”. A palavra *Travesía*, como é aqui usada, translada ao sentido de uma viagem ou atravessamento (em termos náuticos), remetendo para os primeiros navios espanhóis e portugueses que eram guardados pela sua estrela polar (e quando passaram o Equador à procura das “Índias”, perderam-na).



O que *Amereida* faz, portanto, é utilizar o céu para orientar as *Travesías*, invertendo o mapa a partir desta constelação. A imagem impõe-se na geografia do continente onde os quatro pontos, correspondentes às quatro estrelas da constelação *Cruz del Sur*, passam a ser os pontos cardeais que guiam a actividade poética destas viagens. O ponto de confluência dos dois eixos localiza-se em Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia - a cidade situa-se sobre a “articulação continental de Pampas e selva amazónica”, razão pela qual é, para Valparaíso, a capital poética da América do Sul. Esta inversão do mapa segundo as estrelas reorienta a compreensão tradicional do domínio do sistema referencial em que o Norte é para cima; tendo a *Cruz del Sur* como marco principal que define que o Sul é para cima, quer o Equador, quer o Hemisfério Norte são abstractos a este sistema. Simbolicamente, representa ainda uma intenção de destabilização das convenções iconográficas pré-estabelecidas, numa luta política e conceptual, porque “o nosso Norte é o Sul!” (Arce & Oyarzun, 2003: 14).

O conceito do Norte desconstruído pelo Grupo é baseado na pintura do autor Joaquín Torres García. Em 1943, o artista plástico uruguaio inverteu o mapa sul-americano, excluindo toda a América do Norte. O seu trabalho surgiu numa tentativa de demonstrar resistência à supremacia dos países desenvolvidos, inseridos no Hemisfério Norte, invertendo hierarquias e rejeitando o poder (neo-)colonial (Amorim, 2013: 65).

O arquitecto e professor Miguel Eyquem (Prémio Nacional de Urbanismo, em 1971), refere, na *separata n.º 10: Acerca de la Cruz del Sur*, que tal como *Amereida* assinala, desde o princípio, a Cruz e o Céu, assim esta cruz não é apenas um símbolo, ela abre o caminho. Então, da mesma forma que o faz com o continente, o poema abre o céu aos viajantes. Observando o escuro da noite, compreende-se que se enfrenta “um plano negro”<sup>23</sup> com milhares de pontos luminosos longínquos na profundidade astronómica. Há aqui uma analogia entre céu e terra: do mesmo modo que a Escola de Valparaíso se aventura no espaço desmedido do interior da América, o “*Mar Interior*”, enfrenta também o espaço colossal do céu negro com as suas estrelas.

«[...] a travesía descobre o seu céu: com os olhos [...] debaixo da sua luz [...] o nosso apoio está nos ares.» (Girola et al, 1985, *separata n.º 10*)

O livro *Amereida* apresenta um mapa da silhueta da América do Sul contornada com uma trama no espaço onde não existe nada: neste mapa nasce a “Tese do Mar Interior” (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 29). Esta área representa a magnitude territorial por descobrir, correspondendo às terras nativas que não foram conquistadas no continente; por isso, não

23. O professor e arquitecto do Grupo Miguel Eyquem, cita Malevich quando este dizia “somente podemos sentir o espaço quando nos afastamos da terra, quando nos desaparece o ponto de apoio, a tela supematista representa o espaço em branco, não o azul”. Para o professor, a única forma de perder “o ponto de apoio” está em sair do campo gravitacional; isto é, “flutuar no vazio”. O espaço não tem planos preferenciais, não há vertical, nem horizontal, mas como é impossível situar-se no vazio, a noite é o meio possível para perder as referências habituais, porque ao admirar as estrelas, não há vertical ou horizontal, todas as direcções são equivalentes. Também Kandinsky teoriza esta imagem: para o pintor e professor, um dos primeiros passos do campo do abstracto consiste em excluir a ilusão espacial; conserva-se o plano, mas para utilizá-lo ao mesmo tempo como plano ideal e como espaço; obriga-se assim o espectador a esquecer-se de si mesmo e a perder-se num quadro, da mesma forma que imergimos numa rua que até esse momento só tínhamos observado a partir de uma janela. Interpretando a definição de Kandinsky, para Miguel Eyquem, este “ar negro”, onde flutuam milhares de pontos de luz na profundidade astronómica, “apresenta-se na sua perfeita abstracção” (Girola et al, 1985, *separata n.º 10*).





foram nem aceites, nem rejeitadas ou esquecidas, nunca foram consideradas, ou seja, não passaram de inexistentes. O livro colectivo destacou este território como o “mar” terrestre do continente: um “mar” tão desconhecido como o vasto Oceano Pacífico, que é preciso desafiar a partir da *Travesía*. Esta sinalização apresenta, portanto, não apenas o que deste mar já é conhecido, mas também a presença do desconhecido em si (EAD [PUCV], 1992: 132).

No que diz respeito ao Chile, este encontra-se, relativamente a esta ideia, numa posição de especial interesse dentro da América Latina. O território chileno desenha um ligeiro traço longitudinal entre estes dois mares: aparece como um gesto entre o Oceano Pacífico e os Andes e a “Pampa”<sup>24</sup> argentina, pertencentes ao *Mar Interior* americano. Para o Grupo, a única possibilidade é aceitar esta localização intermédia, interpretando-a como um convite obrigatório a todo o desconhecido que envolve o seu país.

«Logo estamos localizados entre dois mares, numa situação sem avesso nem direito.» (Cruz & Iommi, 1983: 20)

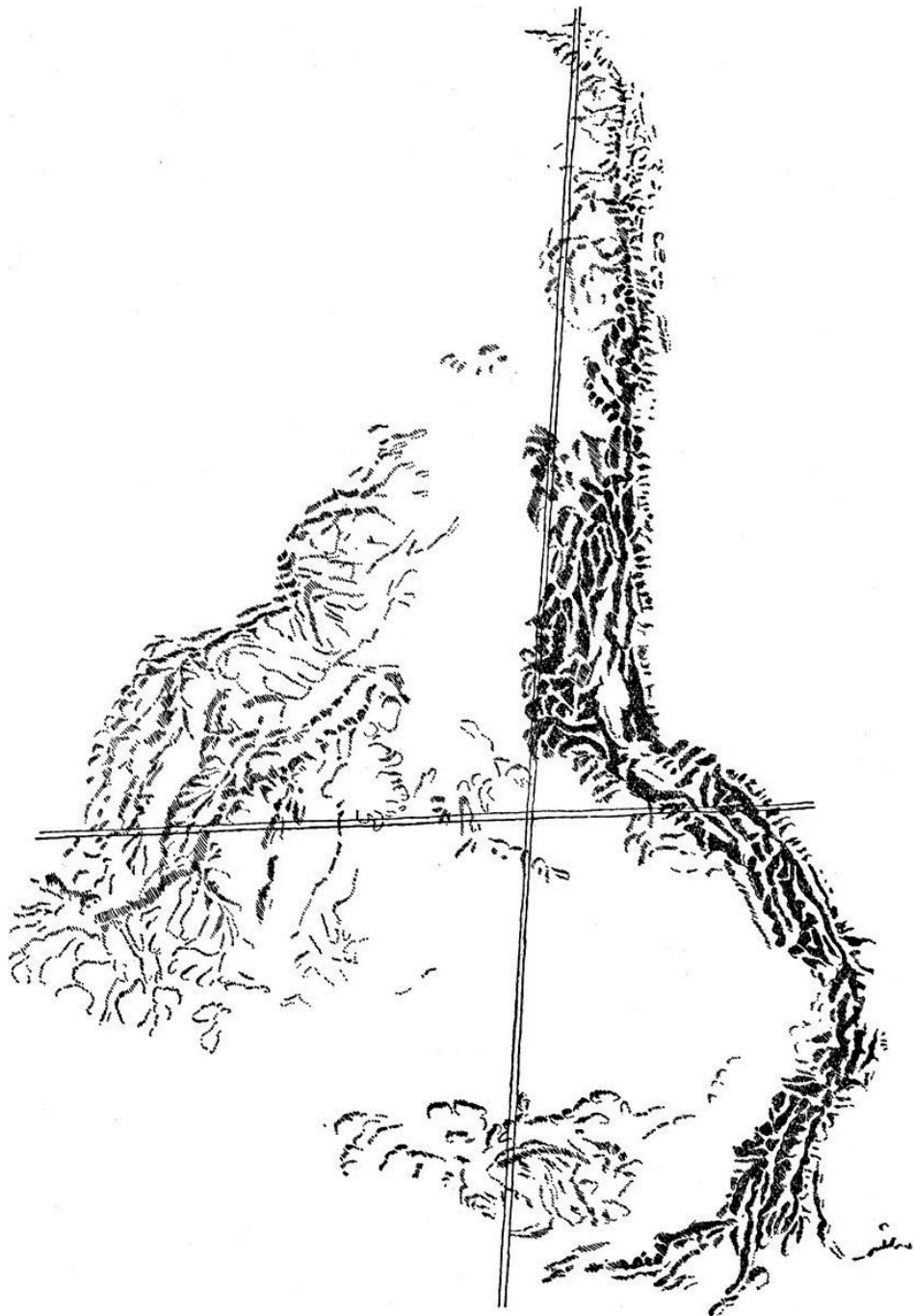
O conceito das duas teses é uma clara metáfora de duplo sentido. O espaço físico, geográfico, do *Mar Interior* pode ser atravessado e explorado em *Travesía*, através da figura da *Cruz del Sur* colocada no continente como marca cardeal geométrica. Conceptualmente, remete para o entendimento da extensão americana como os espaços tão colossais e misteriosos como o céu com as suas estrelas infinitas; e o mar que se perde no horizonte. É também uma metáfora de navegação ao território, através da actividade poética original da ideologia da Escola.

Sendo as *Travesías* o corpo da verdadeira vocação americana, e conforme a ideologia do Grupo, estas viagens são guiadas simbolicamente pela *Cruz del Sur* no espaço físico do *Mar Interior* numa procura, na primeira pessoa e na pessoa colectiva, do carácter identitário americano, o qual os alunos desta Escola devem recuperar. Este encontro dá-se em gratidão e hospitalidade, através da palavra - linguagem primeira da *Travesía*, que conecta o atravessamento físico ao objecto de estudo, que é o homem e o território latino-americanos. Daqui resulta um atravessamento mental rumo à percepção da sua herança cultural e territorial.

Formalmente, o poema não é reivindicado por nenhum autor específico, não revela qualquer assinatura individual, apresentando uma clara influência do poeta Lautreamont, que diz que a poesia deve ser feita por todos. O facto da publicação original não ser paginada, não utilizar qualquer letra maiúscula, nem pontuação, está relacionado com a liberdade poética que o texto colectivo pretende transmitir, tal como na poesia moderna francesa.

Influenciada por Stéphane Mallarmé (nascido a 18 de Março de 1842, falecido a 9 de Setembro de 1898), *Amereida* é composta por versos livres que encontram a sua harmonia numa composição visual conjugada com os imensos espaços deixados em branco. Este espaço livre permite à mente participar no processo de leitura. Jolly lembra a obra de Mallarmé *Un coup de Dés jamais n’abolira le Hasard* (escrito em 1897), onde o branco da página é um espaço actuante e não um simples suporte gráfico (Jolly, 2010).

24. Grande planície desabitada, mas muito fértil, da Argentina. Existem áreas semelhantes nos Estados Unidos (Texas), no Peru (Tayacaja), ou na Bolívia (Oruro).



76. América invertida por referência à Cruz del Sur - imagem de Amereida.

«Mallarmé inaugurou o branco da página como silêncio, assim a sintaxe está construída na página, as palavras distribuem-se como um pentagrama.» (Cáraves, 2007: 61)

Analogamente, em *Amereida*, as palavras negras estão dispostas no espaço em branco do livro, como as estrelas brancas se posicionam no infinito do negro do céu que guia a *Travesía*.

O texto é uma chave indispensável para entender a ideologia da Escola de Valparaíso, onde identidade arquitectónica e cultural se colocam a par, onde a aprendizagem do que é, e como se faz arquitectura, só é possível conhecendo o aluno as suas raízes culturais e territoriais.

“*El camino no es el caminho*”,<sup>25</sup> frase que termina o poema, pretende fazer uma reflexão sobre o que representa o continente sul-americano. É necessário partir à sua descoberta, por caminhos desconhecidos, ou seja, por áreas que resistiram à colonização, ou que simplesmente não foram exploradas. Transpondo a ideia da *Travesía* para a vida, salienta-se que a nossa jornada não deve ser uma cópia ou repetição das de outros; devemos ir em busca da nossa própria viagem, aqui uma analogia com o nosso destino, criando “caminhos” inéditos, só possível a um nível individual.

«Num certo sentido, o poema *Amereida* completa-se a si próprio. Transforma-se num círculo em torno de si mesmo mas não o fecha. Evoca um sinal de origem e possibilita a criação desse mesmo sinal de origem: a *Travesía de Amereida*.» (Pendleton-Jullian, 1996: 8)

Durante a viagem, foi também elaborado um diário no qual intervieram todos os participantes: *Amereida II Bitácora*. Da mesma forma que *Amereida*, não conta com a assinatura de nenhum autor em específico, valorizando-se assim a ideia de colectivo.

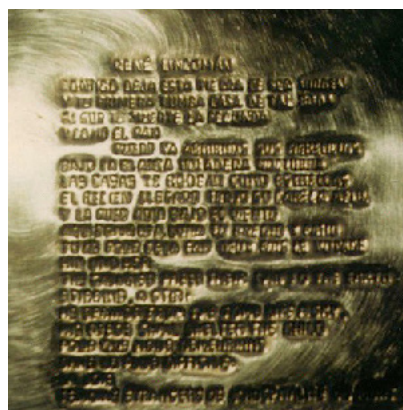
O nome dado ao caderno de viagem de “*Bitácora*” (em espanhol) é o nome dos livros das anotações do rumo, da velocidade, das manobras e todos os demais acontecimentos nos percursos marítimos dos navios. Traduzido para português será o “Diário de Bordo” dos navegadores.<sup>26</sup> A escolha do nome retrata que se considera a viagem como uma forma de navegação que neste caso está directamente ligada à percepção do continente americano como um “*Mar Interior*”, ao qual os “marinheiros” desta escola se dispõem numa deriva de entrega total ao seu descobrimento. Ludicamente, estes diários gráficos consagram uma prática de marear por rotas inexploradas, prevendo deliberadamente uma reutilização, como guia para futuros viajantes com itinerário idêntico. Como é típico dos diários de viagem dos arquitectos, estes registos revelam um ímpeto de desvelamento do desconhecido e de exploração de uma dimensão prática que se projecta nas suas perspectivas pedagógicas e profissionais.

25. Numa apresentação da Cidade Aberta e de toda a pedagogia de Escola, no dia 11 de Dezembro de 1970, realizou-se um espectáculo no Teatro Municipal de Viña del Mar, para o público em geral. A apresentação, em forma de recital denominou-se “*Oda América: El camino no es el Camino*”; nele participaram cerca de 400 pessoas, entre organização/direcção, realização de cenários e figurinos e actuações de música de coros, teatros e bailes.

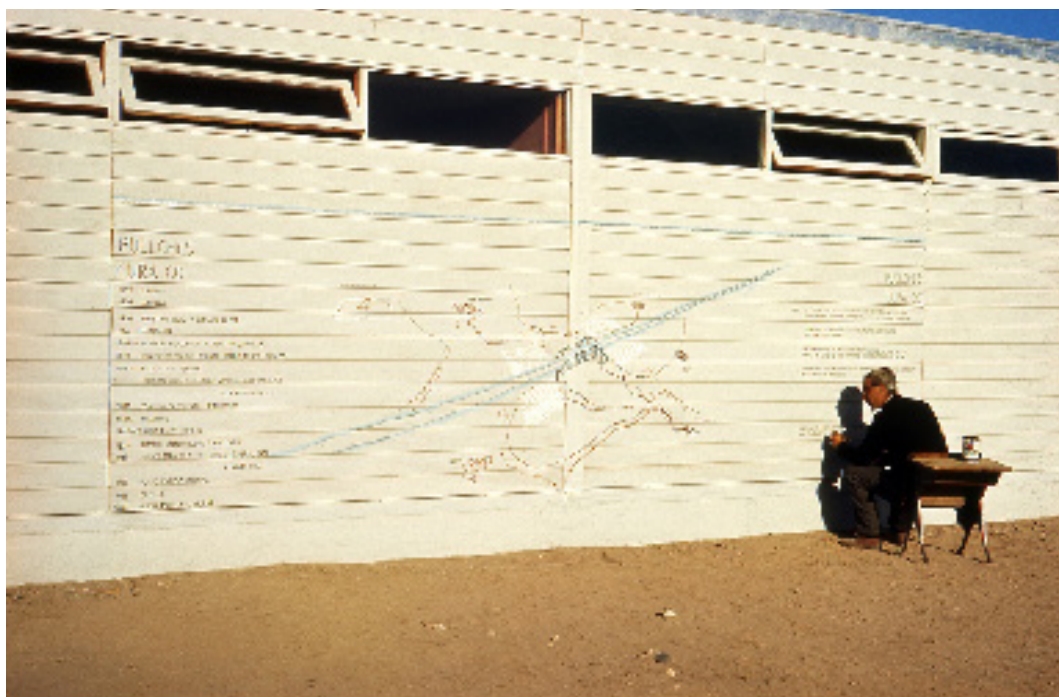
26. Diário de “bordo” é precisamente o título do diário de viagem do arquitecto Fernando Távora, em 1960, apresentando também um elogio à navegação. No arquitecto portuense há uma clara analogia aos diários de bordo portugueses do século XVI, alguns dos exemplos mais notáveis no campo europeu. Muitos desses diários eram acompanhados por magníficos desenhos aguarelados de navegação (Távora, 2012: 16, 17). Indo à raiz da questão, a origem da influência deste relato e do da Escola de Valparaíso será a mesma, dado que a Escola chilena propõe como metodologia uma reinterpretção da descoberta da América Latina, logo, destes mesmos cadernos portugueses e europeus.



77a



77b



77c

77. Intervenções realizadas na Escola de Puelches. a. Fabio Cruz a pintar o teatro de fantoches. b. Folha de bronze com inscrição de Boulting. c. Alberto Cruz a desenhar o projecto da praceta e a história do povo no muro da Escola (1965).

O itinerário passou pela visita a algumas escolas, chilenas e bolivianas, nas quais as intervenções foram marcadas por palestras e actos poéticos de tradição da Escola.

*«[Dia 26 de Agosto]. Chegámos às 10 da manhã a Puelches. A escola. É a sensação mais estranha: por exemplo, há um destacamento policial, um tribunal de paz, um registo civil, correios, campo de aviação, estação meteorológica, telefone público e não há povo. 270 habitantes, antes havia água e eram 700. [...]»*

*Depois de ver tudo isto, reunimo-nos.*

*Decide-se o que se vai fazer.*

- 1. Projecto de uma praceta.*
- 2. Duas esculturas.*
- 3. Uma pintura mural.*
- 4. Um teatro de fantoches, com os fantoches.*
- 5. Pinta-se o projecto da praceta e a história do povo no muro da Escola.*
- 6. Fábula de Godo.*
- 7. Obra de teatro.*
- 8. Improvisação poética.*
- 9. Duas folhas de bronze com inscrições de Boulting sobre a ponte referente ao rio. [...]»*

*Fazemos todas as obras. Ao meio-dia acabam-se os trabalhos. Durante a tarde serão os actos. Edy oferece às professoras um painel com o seu poema.» (EAD [PUCV] - Amereida II, 1986: 19)*

Estas acções poéticas foram uma constante em toda a viagem. Realizadas para um público, ou apenas dentro do próprio grupo, estes actos, mais ou menos preparados, dão conta do carácter improvisado das actividades efectuadas e as suas motivações, mas também de toda a viagem que nunca pretendeu seguir um guia muito rígido em relação ao que se iria fazer.

*«[Dia 11 de Agosto] Durante a tarde vamos ao aeroporto despedir-nos do Michel. Mas pelo mau tempo não parte. No tempo que esperamos, Alberto começa a fazer um livro de despedida para Michel. Intervimos todos. Página atrás de página, vai-se pintando e vai-se escrevendo. A gente que espera o avião rodeia-nos para ver o que estamos a fazer.» (EAD [PUCV] - Amereida II, 1986: 11)*

A *Bitácora* de *Amereida* mostra como o “jogo” desta grande *Phalène* improvisada supõe uma predisposição colectiva à aceitação, em hospitalidade, da vontade poética de todos os elementos. Esta é a visão de *Amereida* que se vem configurando através destes actos poéticos específicos, recorrendo “às próprias forças e às forças dos amigos” (Cruz & Iommi, 1983: 4; EAD [PUCV], 1992: 130). A primeira passagem do registo define as regras a seguir durante toda a viagem:

*«[Dia 31 de Julho] Regras do jogo. “Não há julgamento”.*

*Tudo quando ocorra e se construa nos actos é poético.*

*Obediência a quem se lhe ocorra o acto.*

*Não por mandato, mas sim por disponibilidade» (EAD [PUCV], 1986 - Amereida II: 1)*



78. Primeira *Travesía de Amereida* em visita aos alunos da Escola de Puelches, no sul do Chile.

A obra é relativamente pequena,<sup>27</sup> com um carácter muito descritivo das acções mais simples do dia-a-dia do grupo. Apresenta uma linguagem muito acessível, de frases predominantemente curtas e assertivas, em que o tom do registo denuncia uma viagem um tanto árdua, com poucas condições para reflexões complexas ou para uma escrita mais cuidada.

De facto, a *Bitácora de Amereida* apresenta dez passagens que relatam as mais diversas situações adversas pelas quais passaram os seus intervenientes: desde perda de rumo; problemas técnicos com o carro ou falta de combustível para o mesmo; as próprias condições da estrada; o clima, por exemplo, na Patagónia a altura de neve na estrada impossibilitou várias vezes a continuação do andamento na estrada e o encerramento de serviços importantes para o grupo; dificuldades legais, com três ocasiões de tensão com a polícia ou outras entidades oficiais, em grande parte consequência da forma como se apresentavam e da sua indumentária, o que provocou, por vezes, rejeição ou pouca empatia por parte das pessoas encontradas ao longo do caminho; falta de alojamento, por vezes obrigando o círculo a dormir no carro; ou mesmo doença devido ao frio.

*«[Dia 25 de Agosto] Noite fechada. Quase madrugada. Não encontramos a aldeia. Uma coisa são os mapas [...] e outra é a realidade. Perdemos-nos. Voltamos atrás...*

*[Dia 30 de Agosto] O marcador da gasolina faz tempo que marca zero. Tronquoy, que conduz, já não sabe como passar pelo caminho, que continua arenoso e a subir. [...] Chegámos finalmente a Nahuel-Mapa. Há a estação e três ou quatro casas, junto ao muro da casa mais próxima estão duas mulheres. Saímos do carro para perguntar informações à procura de gasolina. As mulheres não respondem à saudação e retiram-se. Aparece desde a casa um homem que se aproxima. Tenta conseguir-nos combustível com um vizinho, mas não consegue.*

*[Dia 8 de Setembro] Não há quartos para todos: só dois, que deixámos reservados. Ali mesmo nos dizem de uma residencial que está perto. Está lotada. Vamos a outra onde há lugar para três. Ficámos com essa de imediato para Tronquoy, Edy e Boulting. Tronquoy está com febre já há um dia; talvez gripe.» (EAD [PUCV] - Amereida II, 1986: 18-37)*

No entanto, é perceptível a luta de todos os participantes para prosseguirem e realizarem todas as acções pretendidas, nunca esquecendo os seus objectivos e a motivação poética e didáctica da viagem.

*«[Dia 1 de Agosto] Fábio desenha as linhas sobre o bronze e Alberto com tinta o poema. Em três idiomas. Faz-se uma tradução em castelhano e Jorge desenha a tinta o poema a limpo para eles, com um desenho. Esta operação dura quatro horas. [...] Com a tormenta lá fora, o pai [da casa onde pernoitaram] aconselha-nos a ficar. Tiram-se dois colchões, umas almofadas. Trazemos as mantas. Acomodamo-nos como podemos. Dormimos mal, mas ao abrigo. As salamandras apagam-se. Frio intenso. Jorge, às 3 acende novamente o fogo. A noite vai-se passando assim. Uns acordam, depois voltam a adormecer. A tormenta é mais forte que nunca.» (EAD [PUCV] - Amereida II, 1986: 3)*

27. *Amereida II* tem 43 páginas de texto após edição.

79

En el dibujo que sigue, se muestra un paisaje que representa un terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

80

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

81

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

82

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

El terreno que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior, formando una especie de meseta o llanura que se eleva hacia el interior...

79. 80. 81. 82. Imagens da Bitácora (Amereida II) de Alberto Cruz, da primeira Travesia.



*Amereida II* é importante como resultado da viagem, como registo do dia-a-dia e das actividades; como narrativa diária que é, encontram-se relatos informais e pessoais das vivências dos arquitectos e poetas, aquando da sua experiência de viagem.

No entanto, *Amereida I* é o resultado da primeira *Travesía* como fundamento da ideologia do Grupo; transpondo-se assim a obra, para a pedagogia da Escola, como se da sua alma se tratasse. Deste modo, a viagem nesta Escola toma, então, um carácter profundamente estruturante, pois é a partir (tendo como memória esta primeira *Travesía*) e através desta (na realização na primeira pessoa do plural das *Travesías* académicas), que se reflectem e registam os ideais aqui desenvolvidos.

Para a Escola de Valparaíso, a saída da zona de conforto para enfrentar o desconhecido, numa oportunidade em que, seguramente, o viajante se enfrenta a si mesmo, é a melhor hipótese para se questionar e reformular aquilo que se conhece. É na viagem pedagógica que o aluno reflecte o que é, e o que quer que seja arquitectura; para quem e como se faz arquitectura; numa procura de uma identidade cultural colectiva; mas também pessoal, num caminho onde se descobre quem se é, e quem se quer ser.



## 6. ARQUITECTURA EM VIAGEM

*«Mas para que saibamos quem e como somos, há que saber quem e como são os outros. Num mundo de comunicação não é mais possível ignorar os outros, antes é indispensável conhecê-los. [...] Daí o nosso desejo permanente de contactos exteriores, hoje fáceis, antes difíceis e até por vezes impossíveis.*

*Ler, viajar, conhecer, saber como, saber quem, como são, como fazem, o que pensam, o que dizem, de onde vêm, para onde vão os outros. E o que pensam os nossos dos outros. E o que pensam os nossos de si próprios.»* (Távora, 1993, *Exposição Percurso*)

As *Travesías* são viagens académicas colectivas (como mencionado em 3.2.), que existem na dimensão poética explorada na pedagogia da Escola, realizadas por todo o continente da América do Sul. Integradas no plano curricular desde 1984, estas actividades inserem-se na disciplina de *Taller Arquitectónico*, e concretizam-se anualmente, normalmente no terceiro trimestre lectivo, com a duração variável entre duas (mais comum) a três semanas, ou, pontualmente, cerca de um mês. Todo o trimestre da disciplina é dedicado à *Travesía*: a sua preparação, a viagem, e, no regresso, espera-se que esta experiência seja o motor das afinações finais do projecto desenvolvido ao longo de todo o ano. Todas as disciplinas estão, de algum modo relacionadas com a actividade, por exemplo, a disciplina de *Presentación a la Arquitectura*, por vezes, dedica-se a um trabalho teórico sobre a *Travesía* realizada.

A especificidade destas viagens está no facto de incluírem a execução de uma obra, ou um “símbolo”, assim designado quando se trata de uma intervenção leve; distinguindo-se, por isso, das demais viagens arquitectónicas realizadas por outras escolas (Jolly, 2010). A obra é sempre uma homenagem poética que “canta o lugar poético que *Amereida* propõe para América” (*Las Travesías de Amereida*, 2010). Em 1981, três anos antes de se iniciarem as *Travesías* pedagógicas, Josep Muntañola justifica a relação entre poesia e arquitectura, escrevendo que esta união é culturalmente uma fonte de inspiração e orientação para o desenho arquitectónico dos anos seguintes (Muntañola, 1981: 11).

*«[...] disponibilidade do próprio corpo para ler para ouvir, para assistir e participar nos actos poéticos convocando os ofícios para construir a épica de uma cidade poética, a épica do desconhecido de um continente»* (Cruz, 2005: 66)

Estas viagens funcionam como uma reedição da *Travesía de Amereida*, de 1965, cumprindo-se um certo sentido de pedagogia de reprodução das viagens dos arquitectos e professores fundadores deste conceito de escola. Porém, também *Voyage d’Orient* (Viagem ao Oriente) de Charles Edouard Jeanneret (Le Corbusier) constitui um marco importante para a Escola de Valparaíso. O Grupo reconhece um maestro no arquitecto moderno, visto que este assinala, com primazia, a observação directa como modo de encarar a realidade. Quase todos os fundadores desta escola viajaram nalgum momento à Europa para conhecer directamente as obras e os processos do modernismo onde Le Corbusier se integra (Arce & Oyarzun, 2003: 16).



83. Densidade populacional na América do Sul - imagem de *Amereida*.

O propósito desta viagem prende-se com a investigação do poder e do valor do continente em que se entende, historicamente, que a herança da América Latina é um presente; e com a possibilidade de participar numa “forma de fazer”, através da descoberta, numa atitude de “voltar a não saber” defendida pela Escola.

*«Temos saído pela América com o ânimo de principiantes [...] há uma paixão que consiste em procurar um começo ao começo... E isto é o que faz um principiante»* (Arce & Oyarzun, 2003: 15)

Estas viagens pretendem estudar, de uma forma muito natural e empírica, as várias formas de habitar do homem, percorrendo, para isso, os mais distintos pontos, numa descoberta da intimidade do continente. Numa simultaneidade entre vida e estudo, abarcam uma série de dimensões que saem do contexto universitário e académico. Um dos seus focos é a procura do que há de diferente, mas também do que há de comum entre cada região sul-americana, numa experiência que conjuga a visão racional e a descoberta intuitiva, influenciada pelos poetas surrealistas.

A escolha do destino da *Travesía* pode ser motivada pelo programa lectivo estudado pela turma durante o ano. Muitas vezes, os sítios eleitos sugerem visitas ao objecto de estudo principal do ano, seja ele uma casa, um equipamento, uma habitação colectiva ou complexos urbanos paisagísticos (entre outros), o que sugere que se um local tem especial interesse, relativamente a um tema específico de arquitectura (quer por razões de afinidade ao local ou às suas gentes, quer mesmo numa lógica de continuidade da obra realizada anteriormente), este pode repetir-se vários anos. Outros destinos surgem do imperativo poético de *Amereida*. Por vezes, são realizadas a propósito de uma petição de um director de obras municipais. A viagem pode igualmente resultar de uma intenção muito específica do professor ou dos alunos.

*«[Travesía Villa O'Higgins - 2005] A matéria de Projecto do primeiro ano foi o espaço público e foi essa a sua dedicação ao longo do ano. Assim, só depois do primeiro trimestre, em que os alunos propuseram espaços públicos entre as ruas, as escadarias e as passagens, reconhecendo os vazios, o solo, as gentes e os hábitos de Valparaíso, é que partimos a percorrer a América, e saímos rumo à Villa O'Higgins.<sup>28</sup> Ao chegar, encontramos-nos com outro desconhecido: mais que indagar qual o espaço público da Villa O'Higgins, o assunto foi perguntarmo-nos “o que é o espaço público nestas latitudes? Depois de nos encontrarmos com distintas dimensões do espaço público, em Valparaíso [...] os alunos foram reconhecendo, nomeando e guardando nos seus cadernos o espaço público que ali confrontavam.»* (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 253)

Há, portanto, *Travesías* profundamente urbanas, onde os alunos se relacionam com a metrópole e com a sua multidão; e há as de índole mais solitária, a montanhas, a ilhas ou a reservas naturais, onde a relação privilegiada é com a natureza, concluindo-se daqui qualidades únicas e irrepetíveis em cada viagem. Mais que o próprio lugar, importa criar uma experiência que modifique o sítio em si, através da poesia. Não se trata da fragmentação do espaço, mas

28. A Villa O'Higgins é geograficamente o remate sul da estrada Austral (na região de Aysén, no Chile) com o campo de gelo sul, que faz fronteira com a Argentina.



84a



84b



85a



85b



86



87

84. Objecto para um lanche na Escola de Valparaíso pela ocasião do primeiro dia de aulas (2002).

a. Fitas com palavras poéticas envolvem o lanche. b. Vista geral.

85. Objecto para o Acto de refeição na *Travesía Santa Cruz de la Sierra* (2001). a. Objecto desenhado que reserva a comida. b. Funcionamento do objecto.

86. Objecto para o lanche na Cidade Aberta pela ocasião do Dia de S. Francisco (2010).

87. Objecto para o Acto de refeição na *Travesía Axis-Mundae* (2003).

sim da conexão do mesmo, a partir da correspondência entre as coisas, os fenómenos e os comportamentos, cuja unidade responde à questão proposta pela Escola sobre o verdadeiro sentido de ser, estar e viver na América (Pendleton-Jullian, 1996: 106). Assim, todas as viagens pretendem estimular o sentido de relação humana directa, com o espaço e com os outros, e são uma oportunidade para o grupo fortalecer a capacidade de improvisação e de organização. A troca de opinião valoriza a experiência, dado que a viagem individual se transforma numa viagem espiritual ou turística (Garcés, 2014: 8).

O carácter colectivo da experiência é sempre a sua força principal: visto que se trata de uma viagem completamente organizada pelos alunos, a turma divide-se em grupos de trabalho que preparam toda a jornada. Estes grupos normalmente são: Grupo Finanças; Grupo Percurso, que gere todo o itinerário; Grupo Alojamento, que contacta com os parques de campismo ou escolas onde os alunos ficarão alojados; Grupo Alimentação, todos os alunos cozinham para os outros (não apenas por ser uma forma barata de alimentação, mas, mais que isso, as horas das refeições são entendidas como momentos muito importantes de partilha entre todos, onde a própria refeição é oferecida num acto de “presente” em “hospitalidade”, característico desta Escola); Grupo Saúde, que prepara uma caixa de primeiros socorros (denominada *Botiquín*), e para além disto, é igualmente responsável pela preparação de alguns exercícios físicos (em forma de jogos) e alerta a turma para as vacinas necessárias em cada país; Grupo Âmbito, que pesquisa sobre o lugar, sobre o que se vai ver e as suas relações com o programa lectivo do ano; por fim, Grupo Obra, que trata de criar uma caixa de ferramentas para a construção da obra (designada *Pañol*), assim como estudar métodos construtivos relativos ao tipo de material existente no lugar. Estas acções incentivam o desenvolvimento da capacidade de trabalho e de decisão em equipa.

A viagem é a matéria viva da história porque, só a partir desta, o corpo lê o espaço e conhece o mundo em que vive desde a primeira pessoa. Compreendendo esta actividade como o meio mais nobre de conhecimento e interacção com a realidade, esta despe-se de preconceitos e de ideias impostas, que deixam o viajante formar uma opinião fundamentada sobre o que o rodeia e transforma a partir da experiência do contacto directo.

Relativamente à viagem do arquitecto, embora seja uma prática cada vez mais comum, devido ao grande desenvolvimento das redes de comunicação, de transporte e de acessibilidade, esta prática conta com ascendentes de longa data, como por exemplo o *Grand Tour*<sup>29</sup> pela antiguidade clássica durante os séculos XVIII e XIX. Desde sempre que a viagem é uma

---

29. O *Grand Tour* foi uma viagem aristocrática que se consolidou na Europa, tendo como principal destino a antiguidade grega e romana, assim como os principais monumentos do renascimento e do barroco, sendo por isso crucial para a formação do arquitecto. Para além destes, era igualmente realizada por filósofos, artistas e outros intelectuais provenientes de Inglaterra, Alemanha e França e era motivada pelo culto estético ao sublime, associado à contemplação de paisagem. Além destes viajantes “clássicos”, Roma também era o destino de jovens artistas promissores (pintores, escultores e arquitectos) contemplados com o *Prix de Rome*: uma bolsa da Academia Francesa para uma temporada de estudos na *Villa Médici*, em Roma. Historicamente, a Itália já era o destino de muitos viajantes desde o século XVII. No século XX, assistiu-se a uma viragem desta tradição das Belas Artes, quer a nível conceptual, quer a nível geográfico. Tal como vemos em Fernando Távora, muitos outros arquitectos do século XX diferenciaram-se nas suas viagens do conceito, pela procura moderna de um “recomeço”. A obra de Alvar Aalto, por exemplo, motivou uma mudança de rota da viagem, incentivando vários arquitectos a visitarem países nórdicos como a Finlândia. nos anos 60; resultando num “*Grand Tour*” em sentido inverso. (Gonçalves, 2013: 199-203; Morales, 2012: 16-28)



88

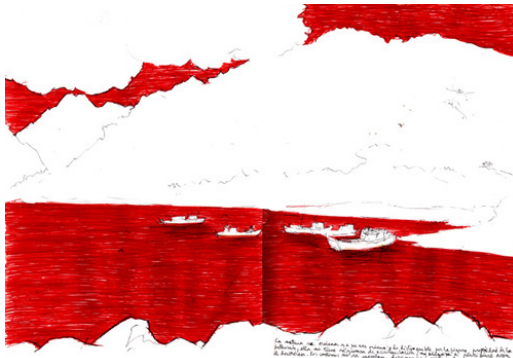
crudo queso lo capullo de Huinay



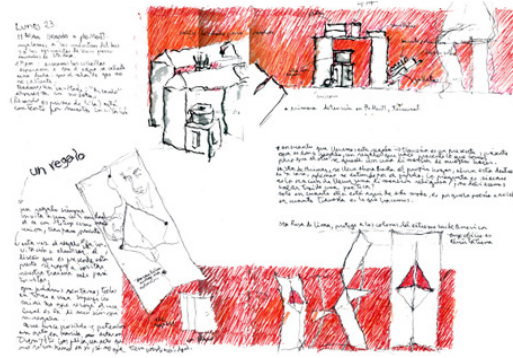
90



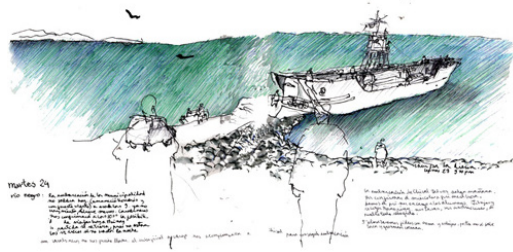
92



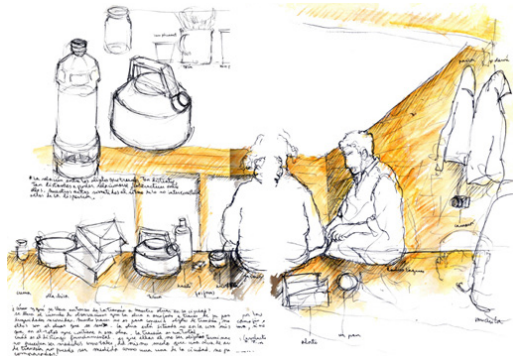
94



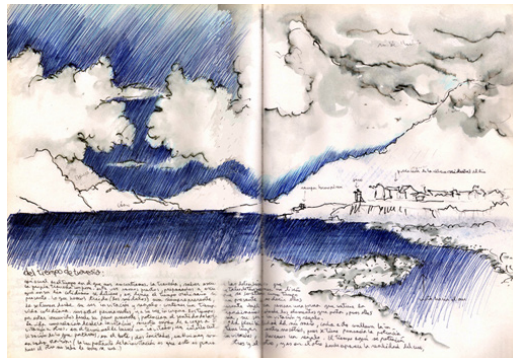
89



91



93



95



componente essencial na vida e na profissão do arquitecto, como experiência formativa e de ampliação de conhecimentos, sendo por isso um dispositivo próprio da sua educação (Morales, 2012: 16, 17). Távora ensinou aos seus alunos que a resposta está na cidade e não no estirador (Costa, 2012: 55). Ainda no quadro português, o professor José Fernando Gonçalves diz:

*«A viagem de arquitectura marcou o pensamento e produção arquitectónicas da modernidade, quer porque a experiência da viagem revelou que o conhecimento em arquitectura incorpora necessariamente uma aproximação sensorial ao espaço construído, quer porque a história se redescobriu como uma ferramenta de projecto que vai muito além do mostruário de estilos.»* (Gonçalves, 2013: 199)

Considera-se, por conseguinte, a viagem como uma metodologia de projecto única, reveladora de enquadramentos distintos, situações espaciais arquitectónicas, construtivas e ideológicas que influenciam cada arquitecto de modo diferente. De igual modo, Siza Vieira considera que a experiência se pode reflectir tanto no processo de projecto, como no ensino da Arquitectura:

*«Numa autêntica jornada, os olhos e, através deles, a mente adquirem capacidades surpreendentes. Percepcionamos de forma não mediada. O que tínhamos aprendido reaparece dissolvido entre as linhas do que mais tarde iremos desenhar.»* (Siza, in Távora, *Diário de "bordo"*, 2012: 13)

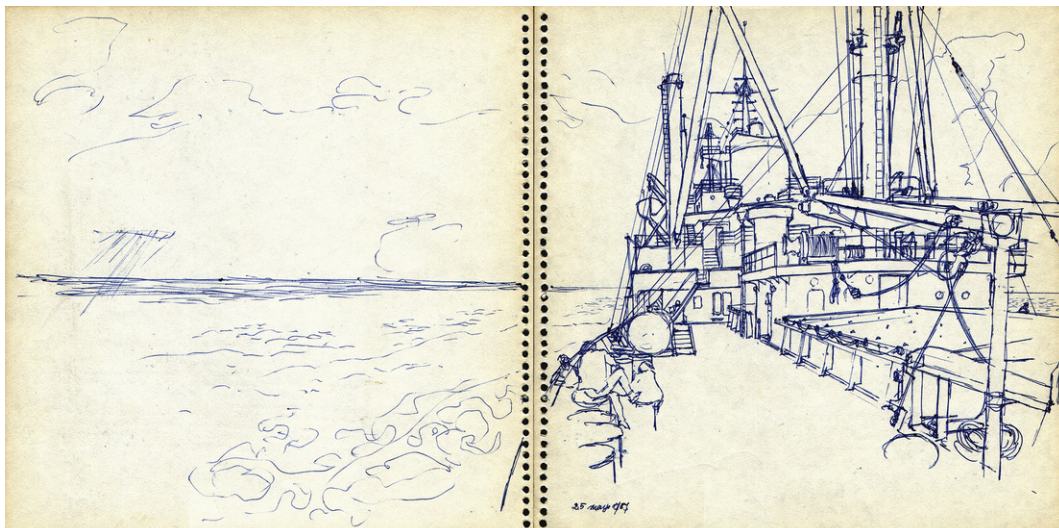
A viagem é, antes de mais, uma experiência pessoal. Alexandre Alves Costa, na exposição “Viagem” de 2009-2010, que decorreu no Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra, lembra que, quando partimos em viagem, pensamos em dedicar-nos ao desconhecido, tentando deixar para trás as vivências anteriores. No entanto, segundo o arquitecto, “transportamos na bagagem aquilo que julgamos abandonar” (Costa, 2012: 53).

*«Livre de rotinas, o viajante enfrenta um mundo que lhe é alheio, como uma criança abrigada pelo império da surpresa. Desconectado, vive duas realidades: no imediato da sua aventura, e simultaneamente na retrospectiva do seu lar, desde uma distância física e material que a torna extraordinária.»* (Arce & Oyarzun, 2003: 17)

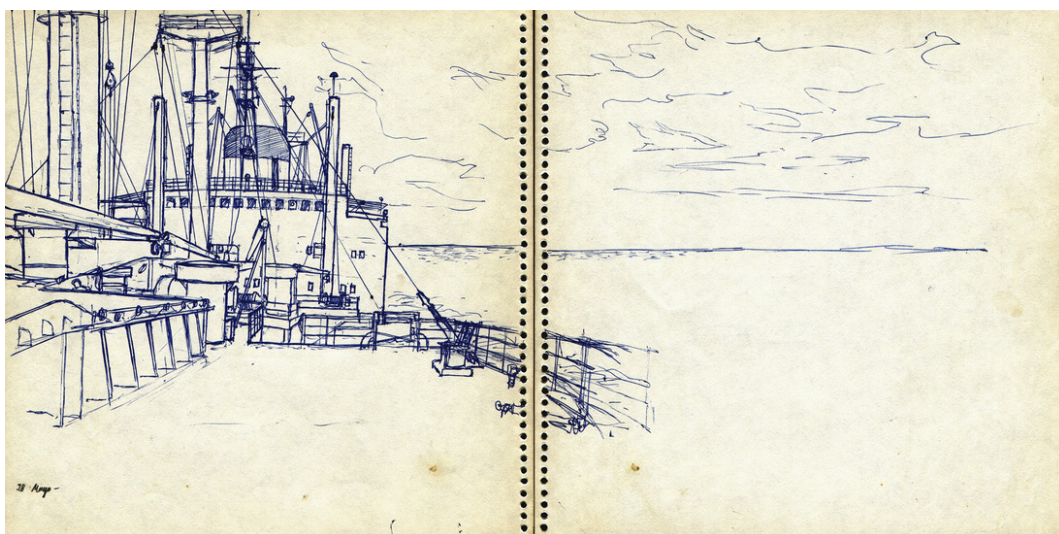
Mais do que a “bagagem” que se transporta da vida, a experiência da viagem dá bagagem para a vida. A viagem emociona todos quantos nela participam. Na sua viagem ao Oriente, Le Corbusier trata de como as paisagens e os homens que nelas habitam revelam um processo de descoberta que valoriza a emoção frente o desconhecido (Gonçalves, 2013: 203). Já no âmbito das Letras, o dramaturgo e filósofo Johann Wolfgang von Goethe,<sup>30</sup> em 1786, deixou-se inspirar pela sua *Viagem a Itália*, na qual, de resto, escreveu dramas, peças teatrais e alguns dos seus mais importantes poemas.

*«Agora só procuro a impressão das coisas pelo sentido, que nem os livros, nem as gravuras podem dar. Trata-se de voltar a tomar interesse pelo mundo, de provar o meu espírito de investigação, de saber a quanto alcançam a minha sabedoria e conhecimentos [...]»* (Goethe, 1891: 24)

30. De origem alemã, Johann Wolfgang von Goethe foi um escritor e romancista da segunda metade do século XVIII e início do século XIX. Actuou também na esfera da Ciência.



96



97

Não sendo arquitecto, o autor reconhece nas paisagens que vê durante a sua viagem uma oportunidade magnífica para os desenhadores. De facto, o arquitecto observa a realidade a partir do desenho. Seja para utilidade futura ou perpetuação da memória da viagem, a prática do desenho e registo de viagem, na forma de diário gráfico, é uma prática rotineira para os viajantes da profissão. Para além da dimensão da análise pictórica, estes registos são denunciadores da experiência pessoal, do tipo de jornada e actividades realizadas, das emoções vividas. Para a introdução do *Diário de "bordo"*, de Fernando Távora, Rita Marnoto explica:

«[...] O registo quotidiano faz parte de um método que estrutura o ritmo da passagem dos dias, desvelando e aprofundando a dimensão cognitiva que é própria da experiência da viagem [...]. Mas as suas páginas perseguem constantemente um balanço entre interioridade e exterioridade. [...] Extravasam continuamente sobre a envolvente. Cada jornada é como uma ficha onde são registados encontros, deslocações, sessões académicas, visitas a escolas, cidade, lugares e obras, refeições, condições de alojamento, despesas, casos e humores do quotidiano.» (Marnoto, in Távora, *Diário de "bordo"*, 2012: 15)

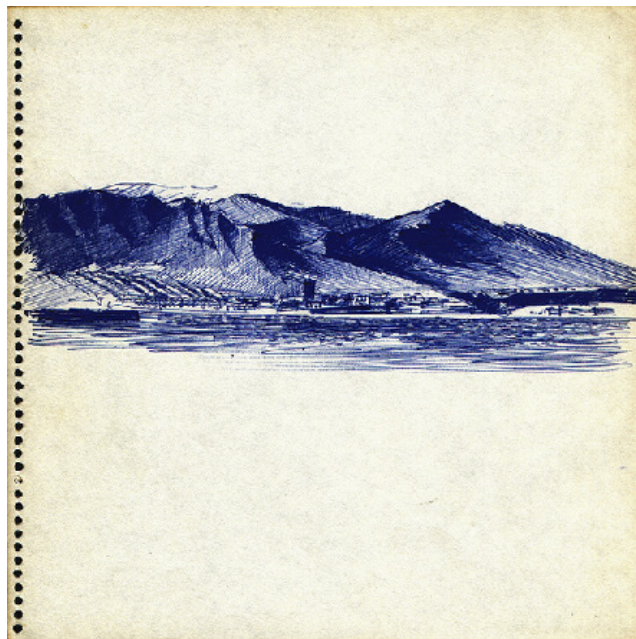
### 6.1. *Bitácora*: desenho e comoção

A experiência da observação da envolvente, tanto em Valparaíso, como em todo o continente, acumula-se num caderno que acompanha professores, alunos e ex-alunos desta Escola. Estes cadernos, como réplica do grupo original aquando de *Travesía*, de 1965, designam-se *Bitácoras*. São influenciados por Le Corbusier, através dos seus *Carnets de Voyage* (cadernos de viagem), como registo das suas observações através de desenhos e *croquis*; anotações e comentários; livros estes que representam uma fonte de inspiração não só nesta Escola, mas para arquitectos em todo o mundo.

O exercício do desenho nas *Travesías* serve para o aluno se compenetrar na realidade e observar a essência do modo de habitar humano, a partir de um processo analítico e crítico, superando assim o imediato e o superficial, normalmente associados ao estilo de viagem do turista comum. O desenho é, então, útil em vários campos de aprendizagem da arquitectura: é através dele que o arquitecto reconhece a natureza do espaço; a sua composição, proporção, escala e volumetria; os seus valores texturais; os seus lugares, com e sem os seus ocupantes; as relações com o contexto; e alguns factores imateriais, como a luz ou a cor (Costa, 2012: 60). Todas estas matérias são não apenas alvo de estudo em arquitectura, mas correspondem também a "âmbitos em que, como cidadão, o viajante fortalece a sua própria vida no acontecer da cidade" (Vial, 2015: 12).

José Vial realizou, em 1977, uma viagem de barco à Europa,<sup>31</sup> na qual disponibilizou tempo para explorar as qualidades do desenho, com uma visão diferente daquela explorada enquanto professor. Os seus esboços recolhem e reflectem este acontecer de percurso e contexto inabituais, que saíram do contexto e mudaram a vida do autor durante o período em que viajou

31. José Vial Armstrong passou pelo arquipélago dos Açores, Rothenburg, na Alemanha, Paris e, finalmente, chegou de novo a Santiago do Chile.



98. Desenho da vista litoral de Antofagasta, de José Vial, na sua viagem à Europa.

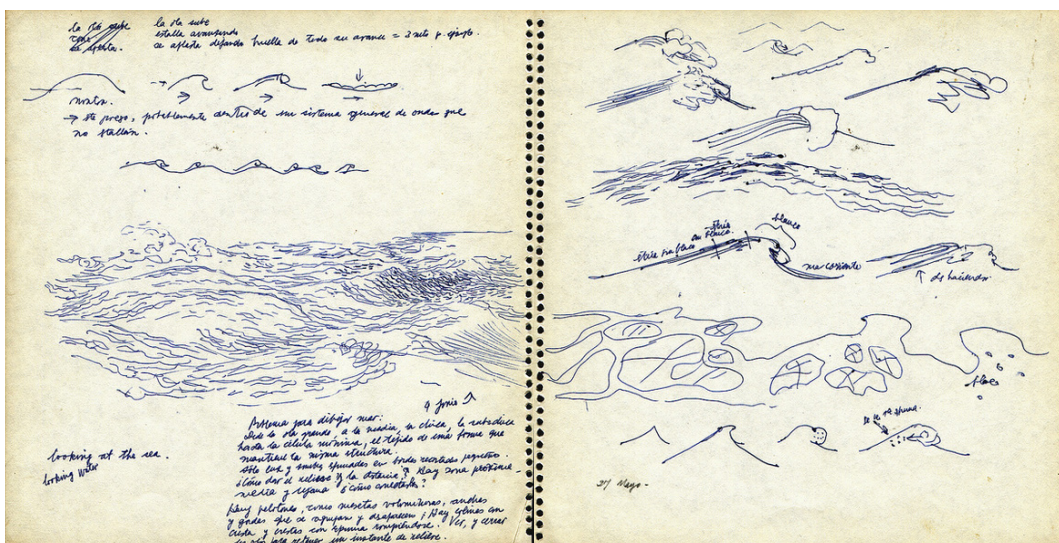
a outro continente. Nesta viagem, o professor da Escola de Valparaíso não desenhou nada que não tivesse visto, e ainda assim, o livro *Viaje a Europa, Cuatro Cuadernos - 21 de Mayo - 17 de Septiembre 1977*, fruto desta expedição, não é um puro documento como seria, por exemplo, uma fotografia, posto que são o vazio e a luz do espaço arquitectónico que surgem no seu desenhar e que caracterizam os seus desenhos. Esta viagem será a origem da visão proposta pelo autor sobre o vazio e a cor, cujas observações serão aplicadas aquando da reconstrução das igrejas do sul do Chile, destruídas pelo terramoto de 1960 - de certa forma, os desenhos desta expedição antecipam a sua obra e dão conta do seu olhar sobre as formas arquitectónicas projectadas posteriormente (Vial, 2015: 2-10). O autor é da opinião que esta interacção com a realidade, a partir do desenho em viagem, é algo muito característico para os arquitectos:

*«As solitárias extensões marinas, calmas ou tormentosas [...] são algo que ao passo dos dias e das noites pode cansar o viajante comum, mas não o arquitecto que persiste em observar e desenhar essa enorme amplitude.»* (Vial, 2015: 12)

O estilo de desenho deste autor reflectiu um tipo de viagem inédito. Para Vial, desenhar não foi um exercício de golpe rápido; ele rendeu-se ao tempo, permanecendo vagarosamente em frente a cada um dos lugares que contemplou, executando linhas e superfícies em trama que lhe permitiram adentrar-se nos seus espaços, no próprio da arquitectura, o “vazio arquitectónico”. O objectivo era o de captar a obra em todo o seu esplendor. Se não ficasse satisfeito, refazia o desenho até alcançar o resultado, numa evidente busca de perfeição. Da Escola de Valparaíso, e da sua formação em Santiago, José Vial havia sido educado a observar a partir de *croquis*, que sendo um desenho rápido, têm a vantagem de capturar rápida e objectivamente aquilo que se vê, restringindo-se, por isso, ao essencial, depois desenhado e escrito pela mão (Cáraves, 2007: 136). No entanto, na sua viagem à Europa, as paisagens observadas conquistaram o autor, que assumiu uma clara postura de contemplação perante as maravilhas da natureza, ao invés da sua rápida captura. Estes registos clarificaram posteriormente a “construção de um tempo, dentro do tempo da viagem” (Vial, 2015: 12).

Do mesmo modo, Le Corbusier deixou o seu registo transparecer o carácter da viagem realizada: o desenho da viagem apresenta aos olhos do leitor, os olhos do viajante. Os desenhos em aguarela de Le Corbusier, dos cadernos de viagem ao Oriente, são a prova de que o arquitecto escolheu dar um especial enfoco à relação entre o construído e certos elementos naturais. Estes desenhos, alguns realizados também de barco, mostram o seu esforço em entender o perfil da cidade de Istambul, e a Turquia em geral, a partir de vários pontos de vista. É notável a interpretação do arquitecto da paisagem da cidade, pesquisada através da síntese e unidade entre arquitectura, obra (as mesquitas), e paisagem. Todos os enquadramentos urbanos escritos na viagem sugerem um importante papel para as visões urbanas de Le Corbusier, isto é, apontam a forma como ele vê a cidade (Rabaça, 2013: 255-313).

Em Portugal, o arquitecto e professor Alves Costa reforça, na exposição “Viagem” sobre Fernando Távora, que para ele o desenho não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também uma forma de o investigar. Mais do que um mero exercício descritivo da realidade, o desenho é, para o arquitecto, uma maneira de questionar. Conclui-se, portanto, que o



desenho é, simultaneamente, aquisição de conhecimento e demonstração do mesmo. Mais do que uma representação bem acabada do objecto retratado, o desenho de observação revela a preocupação em gravar na memória alguma ideia, instrumento de trabalho utilizado para capturar uma observação, um pensamento ou uma imagem que possa sempre ser retomada pela memória (Morales, 2012: 35). Alves Costa, discípulo de Távora, afirma:

*«Para ver mais do que olhar, usamos o desenho, por isso viajamos, olhamos, desenhamos, vemos, os desenhos não substituem o real, mas explicam-no melhor do que a nossa preguiçosa experiência directa, porque entre ela e a sua representação existe um olhar que decifra todos os seus enigmas. E registamos, mais do que no papel, na nossa memória, assim, transformados em matéria disponível para ser usada no complexo processo da criação»* (Costa, 2012: 55)

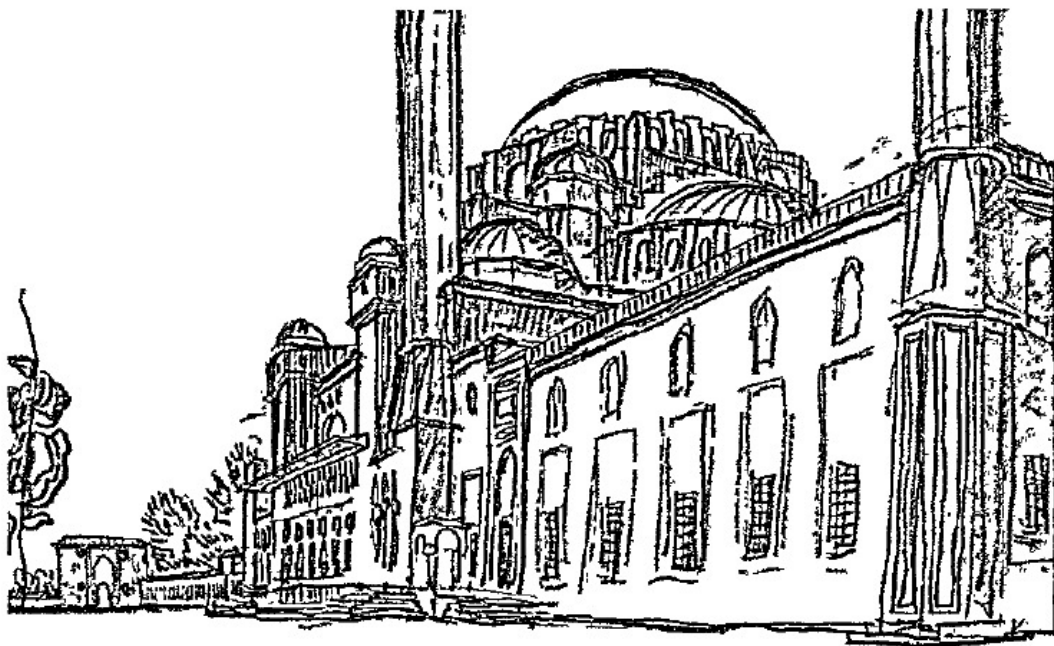
Também em Álvaro Siza Vieira, os desenhos de viagem adquirem inevitável destaque: pequenas anotações deixam transparecer o que pode não ser perceptível no desenho de análise, da mesma forma que o faz a Escola de Valparaíso. Siza toma uma atitude idêntica à desta Escola - em viagem, entrega-se ao incógnito: “gosto de sacrificar muita coisa, ver apenas o que imediatamente me atrai, de passear ao acaso, sem mapa e com uma absurda sensação de descobridor” (Siza *apud* Gonçalves, 2012: 134).

Uma das principais valências do desenho é o seu papel fundamental como método para o projecto conceptual em arquitectura. A viagem é uma oportunidade de observação gráfica da vida envolvente, urbana ou mais natural, ou qualquer que seja a sua dimensão, que garante marcas indeléveis na memória, úteis ao arquitecto durante o processo do projecto (Bandeirinha, 2012: 108). Esta metodologia atribuída ao desenho, como disciplina estrutural e instrumental para a projecção, é utilizada tanto no Chile, como em Portugal e em muitas escolas de Arquitectura no mundo.

José Vial, que se dedicou a desenhar demoradamente as suas observações na Europa (cuja estadia tinha um fim predeterminado) enquanto professor em Valparaíso, pedia aos seus alunos que realizassem desenhos rápidos (sem limite de tempo). Isto acontecia porque, segundo o docente, há uma diferença entre estar perante “um original”, que seria para si a obra europeia apreciada com afastamento americano; e estar perante “uma reprodução”, a arquitectura colonial. Seguindo esta compreensão, para o professor, desenhar o original requer tempo, e para desenhar a reprodução era necessária rapidez de traço para recolher, assim, o essencial desta (Vial, 2015: 10).

Também a Escola do Porto adquire parte da sua especificidade pela pedagogia fundamentada no princípio metodológico que defende o desenho como instrumento privilegiado no processo de projecto. Alves Costa explica que a aprendizagem do desenho foi central na didáctica reivindicada pela sua escola:

*«Os estudantes, convidados a viajar pela nossa terra, registam num caderno de viagem as observações que fazem das suas visitas de estudo, não com o objectivo de as representar e posteriormente comunicar, como na tradição da arqueologia ou da etnografia, mas apenas com o objectivo de as conhecer. É o desenho como o processo de conhecimento. Cada um aprende individualmente com ele.»* (Costa, 2012: 60)



100. Desenho da fachada lateral da mesquita Süleymaniye, Istambul, de Le Corbusier (1911).



Domingos Tavares lembra na revista *Joelho* 03 que, enquanto professor colaborador de Viana de Lima, a turma organizava passeios ou viagens organizadas onde os alunos desenhavam arquitecturas mais ou menos clássicas ou modernas. Não era necessária autoridade dos professores, exigindo uma certa quantidade de trabalho, porque os alunos faziam-no naturalmente, pela sua vontade de passar as ideias para o papel: “Nunca ouvi Viana de Lima pedir um desenho aos seus alunos, mas eles apareciam sempre, numerosos em cima da mesa.” (Tavares, 2012: 41). O professor José António Bandeirinha esclarece:

*«O desenho fixa na memória o contexto mais complexo, colhe-o de modo mais perene que qualquer outro modo de recolha, fotografias ou filme. [...] Este tipo de desenho de compreensão dificilmente almeja objectos puramente analíticos, ao desenhar o contexto, os alunos estão já a propor [...] a sua transformação, estão já a projectar. Quase intuitivamente, é o próprio acto de desenhar que os leva para os caminhos da formatação do impulso do projecto, e mesmo que, no início, alguns deles tenham dificuldade em gerir esta dúplice função do desenho de compreensão, são insistentemente incentivados a fazê-lo.»* (Bandeirinha, 2012: 108)

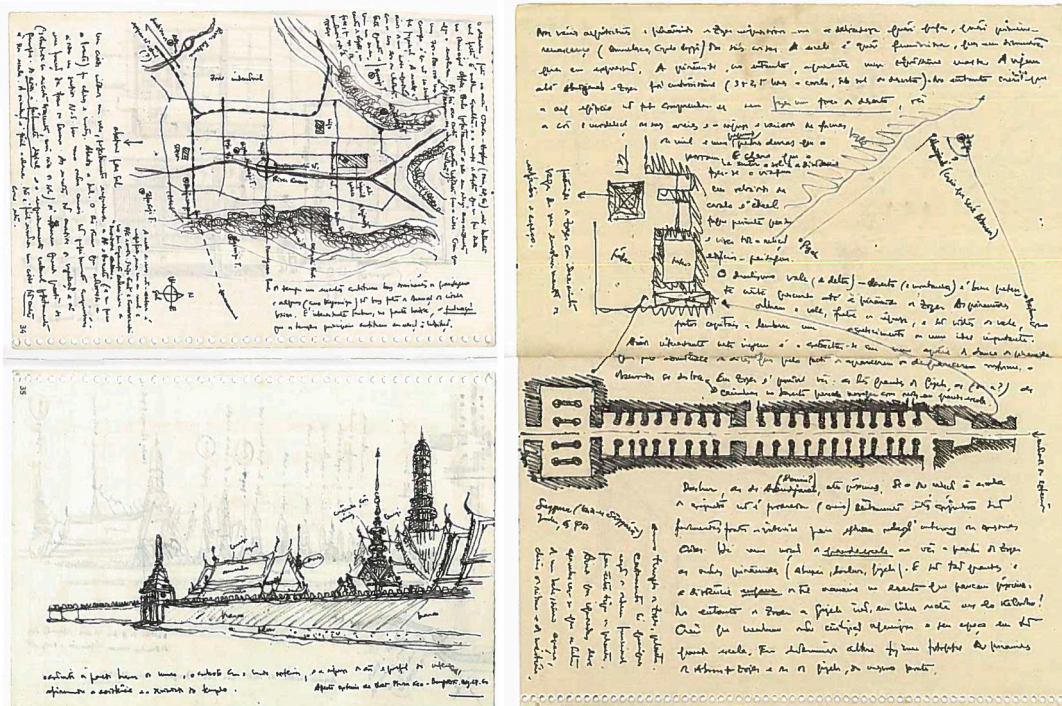
O processo da compreensão da realidade a partir do desenho de observação é uma atitude que, ensinada na escola, acompanha o arquitecto por toda a vida. A viagem torna-se um meio por excelência, para afirmar o valor do desenho na vida do aluno, pois nela terá sempre a liberdade de desenvolver esta atitude interna, por mais que, na profissão, a realidade encontrada divirja dos ensinamentos académicos. Diz Le Corbusier:

*«Querida que os arquitectos, e não apenas os estudantes, pegassem no seu lápis para desenhar uma planta, uma folha, expressar o espírito de uma árvore, a harmonia de uma concha, a formação das nuvens, o jogo tão rico das ondas que se estendem na areia, e para descobrir as sucessivas expressões de uma força interior»* (Le Corbusier apud Caráves, 2007: 137)

Os diários gráficos são componentes essenciais das viagens por diversos motivos: para além da importância do desenho como reflexão de viagem e, também, como metodologia de projecto, estes relatos dão conta do tipo de viagem que se realizou (mais teórica ou mais experimental); as motivações do destino escolhido e o porquê de se ter realizado; o que se procurou e o que se encontrou; o âmbito em que foi realizada (académico, profissional ou de índole pessoal); o tipo de actividades praticadas, entre outros.

Com a viagem ao Oriente, Le Corbusier procurava, à imagem do que seria a intenção das *Travesías*, uma cultura “não contaminada” pela produção do mundo industrializado, sobretudo daqueles que se referenciam à “produção em série de bens “mascarados” de artesanato ou construções eclécticas de expressões culturais e arquitectónicas outrora genuínas” (Gonçalves, 2013: 203). Já a viagem de Távora abrangeu todo o tipo de culturas, no entanto, há alguns momentos em que esta vontade de reconhecer a genuinidade das coisas está presente na volta ao mundo do arquitecto, por exemplo, quando ele viaja ao México.

Estes registos gráficos e escritos, de linguagem informal, mostram uma intenção comum, tal como patenteiam as *Bitácoras*: a entrega ao desconhecido. Em todos os casos encontram-se passagens que revelam que os autores não sabiam o que iriam encontrar, sendo esta a maior potência impulsora da viagem. Le Corbusier afirma sobre a cidade de Istambul, que o fascinou:



101. Páginas do *Diário de "bordo"* de Fernando Távora (1960).

«Que cidade extraordinária da qual ninguém nunca falou, perdida longe das grandes linhas de comunicação.» (Le Corbusier, 2007: 66)

Em todas as três viagens há um propósito académico formativo: na Escola de Valparaíso, a primeira *Travesía* foi em busca de um modelo pedagógico que seria posteriormente reflectido pelas *Travesías* académicas; em Le Corbusier, embora já estivesse a trabalhar com o arquitecto Peter Behrens, a viagem realizada com 23 anos, foi um marco fundamental na sua formação como arquitecto; no caso de Távora, a sua viagem tinha a missão confiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, patrocinadora da viagem, de investigar os métodos do ensino de arquitectura e urbanismo nas universidades e instituições estrangeiras, motivo que acabaria por ser secundário perante o sentido da sua descoberta.

Confrontando as descrições de Le Corbusier na sua viagem de Berlim a Constantinopla, em 1911, com Fernando Távora na sua volta ao mundo de 1960, são claras as diferentes formas de encarar a viagem por parte de ambos os arquitectos. Ainda que existam alguns relatos de emoções provindas do contacto humano, o arquitecto suíço desenvolve todo um percurso legível nos seus *Carnets de Voyage* em direcção a uma leitura cada vez mais centrada nos desenhos, e o discurso fixa-se gradualmente em pormenores de temas estritamente arquitectónicos (Gonçalves, 2013: 203). Da mesma forma, a obra *Voyage d'Orient* denota um muito maior interesse nos enquadramentos urbanos e paisagísticos, do que uma preocupação em entender os modos de vida muçulmana. Todavia, quando estas são partilhadas, demonstram um total arrebatamento de Le Corbusier com as gentes com quem se cruzou.

«Uma mancha de sombra forma como um buraco. Aqui não se observa nenhuma penumbra. A unidade vermelha da paisagem comunicou-se aos templos. Os seus mármoreos têm um brilho de bronze novo sobre o azul. De perto, são realmente tão vermelhos como uma terracota. Na minha vida, nunca havia sentido a influência de tal monocromia. O corpo, o espírito e o coração agitam-se, de repente muito comovidos.» (Le Corbusier, 2007: 186)

O arquitecto português viajou sozinho - o seu registo demonstra a humanidade com que se entregou aos locais e às pessoas com quem se cruzou. Detém-se em pequenas narrativas que descrevem cada aventura com uma grande minúcia sobre cada acontecimento (Távora, 2012: 16). Sobre o México, país que comoveu especialmente o autor, Távora diz:

«[Dia 23 de Abril] A religião aqui não tem o caracter higiénico da pastilha que se toma aos domingos como nos Estados Unidos. É uma força viva que actua no dia-a-dia de toda a gente [...] É uma religião cheia de mistério e de crença, permanentemente activa, em velhas igrejas onde a limpeza não prima, mas onde a fé é evidente; [...] cheia de fealdade por todo o lado e peças feitas pelos outros, sagradamente conservadas em museus, com uma vida ainda cheia de beleza criadora e museus vivos, como igrejas, praças, etc., [...] museus onde as peças guardadas foram feitas pelos avós daqueles que as visitam. As proporções do corpo, a maneira de andar e de sentar variam muito pouco [...] presente-se que a essência se mantém. E encanta quem vem dos Estados Unidos [...] onde cada um tem sangue de vinte origens - e no fim de contas não tem sangue nenhum definido - e encontra no México esta coerência, esta integridade que no fim de contas são uma grande força.» (Távora, 2012: 301v-311)



A *Travesía de Amereida*, por sua vez, foi uma viagem colectiva de uma visão profundamente poética. Distanciou-se dos exemplos anteriores pela sua forte componente experimental, tendo sido esse o principal propósito da viagem. No entanto, tal como Távora, o Grupo visitou outros contextos escolares, num sentido académico de investigação e de visita a colegas. Comparando estes exemplos com a *Viagem a Itália* de Goethe, uma viagem motivada por auto-recriação, encontra-se um carácter menos inesperado. Goethe queria ver pessoalmente tudo aquilo que conhecia desde sempre, mas de forma indirecta:

«[Dia 1 de Novembro] Estou por fim na capital do mundo. [...] A vontade de chegar a Roma era tão grande, crescia de tal modo a cada momento, que parei em Florença apenas três horas. Agora estou tranquilo aqui [...], tranquilizei-me para toda a vida. Todos os sonhos da minha juventude vivem agora. Os primeiros quadros que me lembro - o meu pai tinha as vistas de Roma penduradas numa antessala - vejo-os na realidade, e tudo quanto conheço de antigo em pinturas, desenhos, gravuras em cobre e em madeira, gessos e cortiças, tudo à sua vez se dispõe diante de mim. De onde quer que eu vá encontro, num mundo novo um conhecido antigo; tudo me parece conforme eu pensava, e tudo é novo.» (Goethe, 1891: 162, 163)

Porém, são notáveis afinidades entre a *Viagem ao Oriente* (Le Corbusier, 1911) e a *Viagem a Itália* (Goethe, 1786): por um lado, ambos os relatos são construídos a partir de uma visão naturalista, motivada por uma curiosidade cultural e científica; por outro, estes discursos crescem num sentido em que a narrativa abandona as referências às paisagens e aos hábitos, para se concentrar na especificidade dos aspectos arquitectónicos (Gonçalves, 2013: 201).

Este registo torna-se um documentário na primeira pessoa de reflexão das impressões acerca das pessoas, das paisagens, das cidades e dos edifícios. Através da leitura destes livros, é possível identificar as pessoas a quem se destinam os textos, com quem se partilharam as experiências, com quem se viajou. Os relatos são denunciadores da personalidade dos seus autores: neles encontra-se a sua forma de estar fora do seu meio, as atitudes tomadas frente a novas culturas, qual a abertura às diferentes pessoas e hábitos encontrados durante a viagem, as memórias do conforto e das pessoas deixadas para trás, entre outros. Como o momento da escrita é simultâneo ao momento da vivência da experiência relatada, o testemunho remete inevitavelmente o leitor para a vida do viajante. A intimidade que se consigna nestes relatos dá conta das emoções pessoais, e aproxima o leitor do autor, como pessoa que se maravilha ou que se transtorna com o que vê; que se confronta com pessoas agradáveis que proporcionam momentos reconfortantes; ou que se depara com as mais diversas condições adversas ou de tensão. Na *Bitácora* colectiva de 1994 da *Embarcación Amereida* registou-se:

«Ter e fazer uma bitácora é referir-se inevitavelmente à aventura, às viagens de todas as espécies a infinitos lugares, expedições e... de épicas magníficas, gestos de homens e povos, Travesías de glória e morte, de riqueza e de ruína, de salvação e de aniquilamento. Muitos homens, das mais diversas raças e épocas têm registado estes acontecimentos, registo que vale para dar fé de tais desafios. Nós temos a missão da aventura, a nossa é uma aventura poética, e por ela temos de cuidar e dizer tudo quanto nos ocorra e nos preocupe.» (Alfaro & Gatica - Volume IV, 2010: 106)



O diário gráfico é, por fim, uma porta de entrada que invoca a esfera dos sentidos, convidando o leitor a viajar com o arquitecto, transportando assim quem lê para a imagem descrita, seja ela um comportamento, a arquitectura de um lugar visitado, um rosto, uma paisagem... Na sua *Bitácora* pessoal da *Travesía Axis-Mundae*, de 2003, o professor Manuel Sanfuentes registou:

«Esta manhã, terceiro dia, ainda não descansámos como o divino; amanhecemos num dia nublado e frio, uma brisa húmida, um vento suave gela... No entanto, a paisagem acolhe, e por sua vez, impressiona [...]» (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 225)

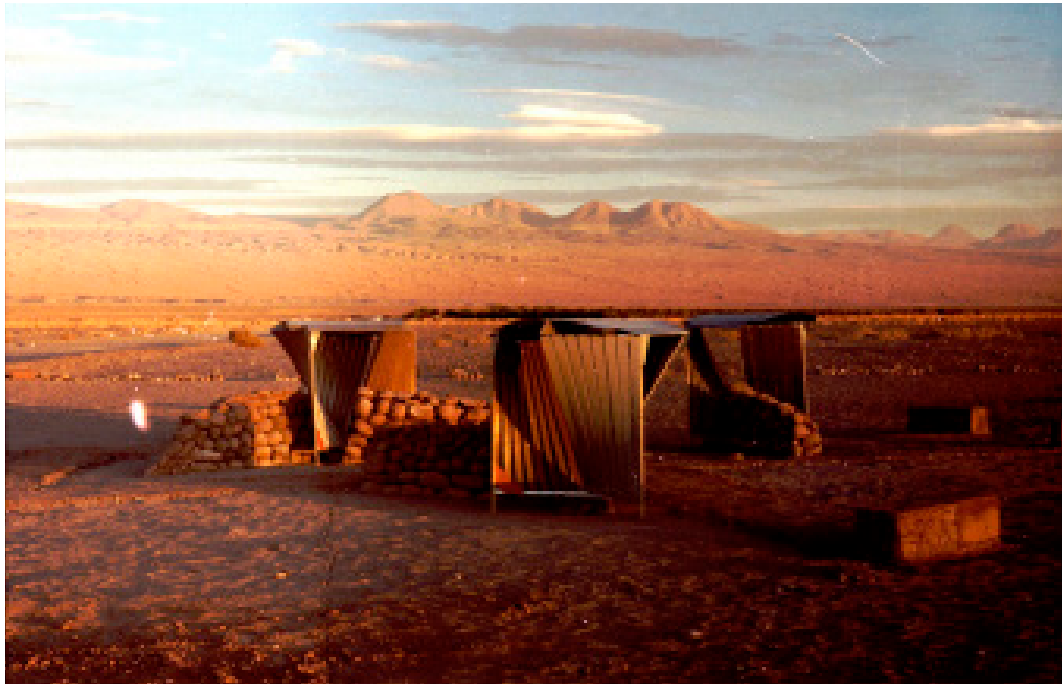
No entanto, as imagens admiradas da envolvente têm uma importância peculiar, mostram como é o espaço onde a *Travesía* intervém e se relaciona. As paisagens são, por isso, uma parte de especial relevância das *Bitácoras*: indicam o contexto físico, princípio inquestionável de todas as acções realizadas em viagem.

## 6.2. Paisagem

Os ambientes que acolhem os alunos nas *Travesías* são um elemento determinante nestas viagens, devido às sensações que transmitem. Mais importante, no contexto pedagógico, a paisagem torna-se parte da inspiração para a realização dos actos poéticos improvisados; e é determinante para o exercício de projecto, que terá como fundamento primeiro, o respeito e a harmonia com a mesma.

A observação da paisagem como forma de conhecimento da realidade é, justamente, um dos principais motivos da *Travesía*. O percurso em autocarro permite contemplar ininterruptamente a terra, continuidade esta que permite aos alunos abarcarem a dimensão da extensão americana, só possível de apreciar percorrendo-a (Garcés, 2014: 22). As *Travesías* são um método de reflexão sobre a dimensão sul-americana unitariamente: isto significa que não se pretende que o espaço físico se aproxime de uma especificidade da localização, mas que interconecte toda a diversidade da paisagem do continente.

Georg Simmel, sociólogo alemão da segunda metade do século XIX, início do século XX, defende, no seu texto de 1913, *Filosofia da Paisagem*, esta mesma continuidade. Para o autor, a apreciação da natureza deve ser entendida numa extensão infinita, dado que esta não reconhece partes, nem limites ou fronteiras: a natureza é a expressão do mundo natural que se expressa na continuidade da existência espacial e temporal. “Um pedaço de natureza” é, segundo Simmel, uma contradição em si; a natureza não tem fracções, é a unidade de um todo que a define; e no momento em que dela algo se aparta, deixará inteiramente de ser natureza; isto é, ao delimitar-se a natureza, ela deixa de o ser. Porém, para a paisagem, é essencial a demarcação, o ser abarcada num horizonte momentâneo ou duradouro; a sua base material ou os seus fragmentos singulares surgem, então, como natureza. É esta a diferença entre natureza e paisagem: a natureza em si nada sabe de individualidade; é o olhar humano que a divide em partes que constituem unidades particulares, sendo reorganizada para ser a individualidade que se apelida de “paisagem” (Simmel, 2009: 5-7).





*«Inúmeras vezes deambulamos pela natureza livre e avistamos, com os mais variados graus de atenção, árvores, cursos de água, prado e searas, colinas e casas e outras mil alterações da luz e das nuvens - mas, lá por atendermos a um pormenor ou contemplarmos isto ou aquilo, ainda não estamos conscientes de ver uma "paisagem". Pelo contrário, semelhante conteúdo particular do campo visual não há-de acorrentar o nosso espírito. A nossa consciência, para além dos elementos, deve usufruir de uma totalidade nova, de algo uno, não ligado às suas significações particulares nem delas mecanicamente composto - só isso é a paisagem.» (Simmel, 2009: 5)*

A composição da paisagem é um indicativo ao viajante do local que se atravessa. A *Travesía* (de autocarro, ou qualquer outro meio de transporte terrestre) permite a análise da paisagem na percepção das características territoriais, geográficas e geológicas do local. Todavia, o acompanhamento da alteração da paisagem da extensão americana denuncia outros factores importantes, como a fertilidade do solo e, conseqüentemente, o tipo de cultivo e os ofícios da região; o tipo de casa que se constrói, logo o nível económico de quem ali vive; a interacção entre as pessoas na rua, denunciadora da vida social; a forma como a aldeia ou a vila está organizada, o seu urbanismo. Diz Sanfuentes, aquando da *Travesía Axis-Mundae*:

*«Caminho a Esquel, deixámos a paisagem arborizada, começam as ladeiras planas, com leves arbustos, céus amplos, estamos noutra região. Nuvens do tamanho de um continente, cada manhã com um tom azul cor do céu, cada uma com a sua grandeza, e cada uma tão imensa como as aventuras de cada dia.» (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 225)*

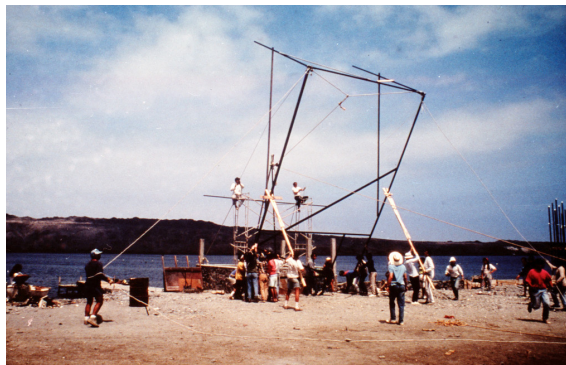
A análise da paisagem é um tema dissecado pelos arquitectos e por todos quantos viajam, em geral. A admiração, ou fascínio, de partes da natureza sempre se revelou uma das componentes mais motivantes no exercício da viagem. Para além das *Bitácoras de Travesías*, são várias as passagens que criam imagens paisagísticas ao leitor aquando da leitura da *Viagem ao Oriente* de Le Corbusier; do *Diário de "bordo"* de Fernando Távora, da *Viagem à Itália* de Goethe:

*«Cheguei por último e como forçado a um ponto de descanso, a um lugar silencioso, tal como só eu podia desejar. Era um desses dias cuja recordação dura longos anos. Saí às seis de Mittenwald, um vento fresco limpava por completo o céu claro. Fazia frio, como só em Fevereiro se pode permitir. Com a luz do sol nascente destacavam-se, em primeiro lugar, pinheiros bravos escuros; depois montanhas cinza calcárias, e por último, atrás de tudo, os picos mais altos com neve, sobre um fundo de azul puríssimo. Um quadro esplêndido, sempre variado. O sítio é incrivelmente belo.» (Goethe, 1981: 10, 11)*

Contudo, as *Travesías de Amereida* relacionam-se com a paisagem de uma forma muito peculiar: há nesta relação uma intenção muito específica de atentar à envolvente como método de investigação da identidade americana. Segundo Manuel Casanueva, a envolvente, o sítio, a paisagem e o território são marcos da identidade geográfica, mas também da identidade cultural americana (2009: 24). O trabalho da Escola de Valparaíso foca-se, pois, numa interpretação da relação da cidade com a paisagem, transformando-a criticamente numa possibilidade de recuperar a comunhão entre o Homem e a natureza fundada antes da cultura pré-hispânica (Pendleton-Jullian, 1996: 147).



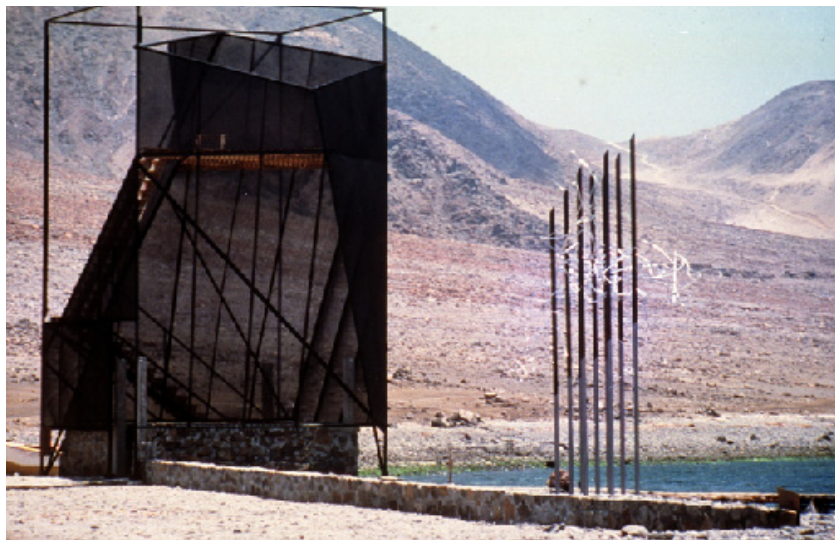
104a



104b



104c



104d

104. *Travesía Bahía Errázuriz* (1990). a. b. Execução da obra. c. d. Vistas da obra concluída.

Georg Simmel escreve, no texto supracitado, que o produto particular “paisagem” é apenas decomposto da unicidade da natureza através da intuição e do sentimento humanos (Simmel, 2009: 8). É essa sensibilidade que transfere a paisagem para um estrato inteiramente novo, a memória: o único espaço onde a imagem se reabre então, acolhendo as valências ilimitadas do todo, com os seus limites intactos. A Escola de Valparaíso utiliza esta sensibilidade e este instinto para promover as leituras e os actos poéticos preliminares ao longo de toda a viagem, sugerindo a procura inconsciente de imagens na memória, ao mesmo tempo que se criam novas. Este processo, muitas vezes invocado pela paisagem (daí também o seu carácter improvisado), une e prepara a turma para a execução da intervenção.

*«[14 de Agosto] A paisagem é de grandes planícies e colinas de formas geométricas. Logo, uma grande baía e o Atlântico. Jorge pede-nos que paremos. Sobre um monte Alberto, Jorge e Fédier aproximam-se de uma árvore e pintam-na. Fédier pinta umas pedras. Eu, com uma placa de bronze e um machado, faço um símbolo. Ponho-o sobre um poste do outro lado da estrada, em frente à árvore pintada. Godo escreve umas pedras. Edy e Boulting sobem o monte que está à em frente, e daí saúdam o mar.» (EAD [PUCV] - Amereida II, 1986: 14)*

Inspirada pelo acto poético movido pela paisagem e motivada pela resposta do reconhecimento de uma cultura americana, base ideológica da Escola, nasce a intervenção em *Travesía*: é a procura de identidade que se tenta transpor para a obra; e é a análise da envolvente e das suas vivências que justificam o conceito presente na obra.

### 6.3. Obra

Para além de todos os propósitos inerentes à *Travesía*, um dos principais objectivos desta viagem é, por fim, a realização criativa de uma obra, numa representativa estratégia académica, fruto do estudo realizado por cada turma, no âmbito da disciplina de *Taller Arquitectónico*. Normalmente, é feita no destino principal da viagem; porém, a construção pode acontecer em qualquer momento do percurso. Pode-se dizer que a obra rege a *Travesía*, no sentido em que é uma construção que surge da observação da extensão americana, tendo como base as observações das condições espaciais próprias do solo. Esta liberdade deve-se ao facto desta Escola não precisar de um cliente hipotético, nem de inventar programas: o sítio escolhido para o projecto é sempre invocado pelo potencial poético das actividades realizadas ao longo de toda a jornada.

*«Para nós, o solo levanta a obra como o pedestal uma escultura.» (Ivelic, 2012)*

As intervenções realizadas pelos alunos em *Travesía* podem tomar as mais diversas formas: algumas têm a qualidade de pequenas instalações ou equipamentos mais ou menos escultóricos ou plásticos; outras são lugares habitáveis (Arce & Oyarzun, 2003: 122). Na prática, o leque de opções pode ir de um decalque de um poema no solo, a edificações mais ou menos complexas, passando pela reestruturação urbana de um espaço público ou pela criação de um objecto



105b



105a



105c

105. *Travesía Iquitos* (1998). a. População de Iquitos. b. Paisagem da localidade. c. Instalação da *Travesía*.

que sirva como meio de transporte, tal como um navio ou uma jangada. A escala do “símbolo” vai desde a construção de uma linha de vários quilómetros que atravessa o solo de um vale vulcânico, a esculturas com o porte de pavilhões, ou a peças de pequenos cenários de teatro. As obras persistem como testemunhos de um nível de permanência igualmente diverso, de uma presença fugaz nos territórios visitados. Contudo, todo o tipo de instalação tem em comum o sentido de materialização da celebração do lugar, que conta com a participação directa dos habitantes locais.

É notória a evolução da complexidade das obras em *Travesía*. Na primeira *Travesía*, em 1965, registou-se uma sucessão de pequenas marcas ou gestos ao longo de todo o percurso; nas *Travesías* mais recentes, verifica-se um carácter de projecto mais ambicioso (Pendleton-Jullian, 1996: 85), seja pelo crescimento e aprendizagem dos próprios professores que acompanham estas viagens, ano após ano, seja por uma cultura de apoio social necessário, que responda de forma eficiente às necessidades de inúmeras comunidades latino-americanas, nomeadamente no Chile.<sup>32</sup>

Conjugando o conceito com o objecto, a *Travesía* provoca uma interpretação do sítio através das palavras e da linguagem com as quais se constrói o espaço: este processo unifica interpretação e transformação, sendo tão importante como o resultado final em si. Assim, para a Escola de Valparaíso, o arquitecto deve responder ao “desenlace do drama da cidade”, que é cada caso ou necessidade arquitectónica convertida em obra (Casanueva, 2009: 116).

«O que é o aqui? Digamos que é a resposta que a arquitectura dá à extensão, o que este ofício sabe dar é o espaço como forma. Fazer lugar, conformar o espaço habitável.» (Cáraves, 2007: 81)

As obras, como elo vinculativo entre o grupo em viagem e as pessoas que o recebem, pretendem ser um projecto que une os dois colectivos num só. Com esse intuito, a esmagadora maioria destas intervenções é de carácter público. Assim, em *Travesía*, considera-se a obra segundo dois âmbitos principais: o colectivo e o público.

«[...] superando a esfera da arquitectura deslumbrava a possibilidade de uma arte feita por todos.» (Arce & Oyarzun, 2003: 11)

Como exposto na Exposição dos 20 anos, a Escola define que “o colectivo é para viver em risco”, onde se afirma que o “viver em risco” do colectivo se refere a uma maneira de construir; trata-se

32. Veja-se o caso, a nível profissional, do arquitecto chileno Alejandro Aravena, vencedor do prémio Pritzker de 2016, que tem dedicado a sua profissão a habitações de interesse social. A nível académico, são cada mais os incentivos aos jovens arquitectos para se debruçarem sobre a questão humanitária e social, apelando civicamente a uma construção económica acessível a todos, de uma forma rápida e eficaz.

No âmbito académico, a associação *Construye Solar* promoveu, no Parque O'Higgins (Santiago do Chile), em 2014, o primeiro concurso de vivendas sustentáveis na América Latina. Neste evento participaram seis equipas de universidades chilenas (distribuídas por todo o país) que tiveram a oportunidade de construir o seu protótipo de uma vivenda social à escala 1/1. A Escola de Valparaíso participou, sendo o seu modelo posteriormente trasladado para a cidade de Valparaíso. Dado o sucesso do evento, seguiu-se para uma segunda edição 2016-2017.

Em Valparaíso, este tipo de actividades é já desenvolvido há um século, por exemplo, a corporação *Minga Valpo* desenvolve, desde 1907, um exercício de trabalho comunitário ecológico, nomeadamente construções de emergência e não só, no contexto das carências da população *porteña*, mas também no das catástrofes naturais de que a cidade é palco desde sempre.



106a



106b



106d



106e



106c



106f

106. *Travesía Huella del Viento* (2003). a. Vista geral da instalação eólica. b. Vista geral da intervenção junto ao rio. c. Execução do percurso entre a areia e o rio. d. e. f. Materialidade e fase de testes do objecto voador.

de uma entrega pessoal a um pensamento colectivo, que tem como inevitável e imprescindível resultado o confronto e a exposição uns aos outros (Berríos, 2014: 3). Este risco conecta-se com a coragem do aluno se abrir ao mundo e abraçar o desconhecido (toda a novidade inerente ao lugar); mas também com a relação pessoal e de aprendizagem com os companheiros de viagem que empreendem a mesma obra. A *Travesía* é, claramente, uma forma de testar a vulnerabilidade do grupo e de aperfeiçoar a organização e cooperação dentro do mesmo.

*«Esta concessão de risco é levada pela escola a uma condição que se irá traduzir numa contínua predisposição a aprender as lições arquitectónicas que oferece a experiência quotidiana de estar no mundo.»* (Berríos, 2014: 2)

Em muitos casos, os locais visitados apresentam lacunas urbanísticas, dado que aquando de uma situação económica carenciada ou instável, verifica-se uma grande desconsideração para com o espaço que é de todos, tratando por vezes o domínio público como espaço residual, porque as possibilidades se resumem a investir nas casas ou espaços privados. De certa forma, a nível pedagógico, esta é uma boa oportunidade para os alunos, visto que, por um lado, tentam melhorar a qualidade de vida comunitária, com uma intervenção organizativa do espaço público ou construção de um equipamento que servirá toda a comunidade; por outro lado, ideologicamente, é uma maneira de envolver todas as pessoas no processo.

Com motivação social e apelando ao tratamento do espaço público (ainda que com poucos recursos), a Escola efectua um trabalho que lembra que a sequência de ruas e praças, como um todo, constitui potencialmente o espaço por excelência para interacção e diálogo social entre os moradores. O arquitecto Herman Hertzberger lembra que a rua foi, originalmente, o espaço para acções, revoluções e celebrações. Ao longo de toda a história, pode-se ver como, de um período para outro, os arquitectos projectaram o espaço público no interesse da comunidade a que de facto serviam (Hertzberger, 1996: 64). Tematicamente, estes alunos investigam na viagem o que é o espaço público: como funciona, a quem se destina e quais os seus objectivos. Assim, a obra de *Travesía* reconhece o valor de “oferenda” ao local e às suas gentes. Em 1975, no discurso da cerimónia de entrega do Prémio Nacional de Arquitectura, Cruz justificou:

*«Agradecer de um modo não convencional.»* (Cruz *apud* Pendleton-Jullian, 1996: 50)

Para a Escola, esta doação tem a dupla conotação de missão social e, segundo *Amereida*, é uma resposta ao surgimento da América, que deve ser entendido como um presente, uma dádiva, ao qual é necessário restabelecer o seu valor original. Numa posição manifestamente oposta aquando dos descobrimentos por parte dos europeus, que utilizaram o solo americano para explorar as suas riquezas, catalogando-o como um território de passagem e não de permanência; com as intervenções oferecidas ao lugar em *Travesía*, a Escola pretende valorizar o continente americano, numa perspectiva em que não tenciona dominar, conquistar, nem civilizar o continente, mas sim revelá-lo como um espaço habitável, onde se pode viver em harmonia. Tal como na Cidade Aberta, verifica-se aqui o ideal da pedagogia da Escola de “hospitalidade”, quer durante o processo de obra, através do trabalho em grupo, quer na obra edificada, oferecida a outros.



107a



107b



107c

107. *Travesía Marimenuco* (2012). a. Vista panorâmica da obra. b. Bancos com palavras no idioma nativo local, delimitadores do espaço exterior próprio da obra. c. Obra concluída com os seus utilizadores.



*«Agora somos americanos porque estamos despertados na doação, esse dom que invoca a esperança: a da descoberta e não a dos descobrimentos.»* (Cáraves, 2007: 61)

Os princípios teóricos da obra de *Travesía* reflectem-se, assim, directamente em processos construtivos muito específicos. O simbolismo das relações interpessoais presentes na obra traduz-se num processo físico de construção, à escala do artesão: a materialidade está associada e é reveladora da mão do construtor. O processo de construção torna-se o processo de *design*: a obra é pensada em simultâneo à sua execução. Por vezes, a fase do desenho é omitida: para a Escola de Valparaíso, o verdadeiro fim da arquitectura é a obra e não a sua representação.

*«Pensa-se construindo. O arquitecto é um construtor, ele segue a voz poética, que diz “agora”, e a arquitectura levanta o “aqui”: “agora e aqui”, o que se expressa pela voz passa a ser corpo tridimensional.»* (Cáraves, 2007: 81)

Não se trata, pois, da exuberância de tecnologia de ponta, nem de construções de escalas megalómanas: o importante aqui é a valorização do lugar pela sua verdadeira essência, e que esta se reflecta numa identificação das pessoas para com a obra produzida; conseqüentemente, num bem-estar vivido nesse espaço. É uma questão de entender que se pode fazer “mais com o mesmo material, organizando-o de maneira diferente, dando mais proeminência ao que já está ali” (Hertzberger, 1996: 177-179). Fernando Távora, lembra no seu relato de viagem de 1960, o arquitecto Frank Lloyd Wright, que confrontado com a pergunta sobre o que ele considerava como o mais importante factor na concepção do edifício, respondeu:

*«[Dia 8 de Abril] os valores humanos em causa. Se conseguirmos tornar os homens e as mulheres orgulhosos do seu ambiente e felizes por estarem onde estão, e dar-lhes alguma dignidade e ‘pride’ no seu ambiente, tudo isso se traduz na qualidade de produção.»* (Távora, 2012: 232, 233)

Daqui resultam intervenções com um grande carácter artesanal, onde os métodos construtivos estão relacionados com os materiais: serão utilizados “aqueles que se podem transportar e colocar com as mãos - madeira, tijolo, algum betão pré-feito, algumas folhas de metal, panos, plásticos” (Pendleton-Jullian, 1996: 106, 107). Este modo de fazer resulta numa liberdade intuitiva (regulada pela lógica) de constante revisão e autocorreção, onde a importância dos planos passa para as decisões em obra. Aqui os materiais e as suas disposições, as cores e as opções estéticas e todas as relações entre elementos podem variar com o crescimento da construção, numa forma de *ad hocism* - ou *ad-hoc*: não planeada, experimental.

*«[A obra é] levada a cabo com os nossos próprios meios e edificada com as nossas próprias mãos.»* (Browne, 1985: 74)

Analisando este modo de construir, entende-se que os objectos criados pelos alunos da Escola de Valparaíso apresentam um forte carácter plástico, por vezes, até abstracto. Um dos principais objectivos desta “forma de fazer” prende-se com a intenção de criar objectos que interajam com os habitantes, estimulando o seu utilizador a desenvolver uma linguagem de livre uso da obra realizada, da mesma maneira que se criam as circunstâncias para o contacto com os outros. Dado que existe uma relação directa entre as qualidades do lugar e a experiência que



108a



108b

108. Casa Cruz (1958-1961). a. Obra em construção. b. Execução e visita das famílias do Grupo à obra.

a obra desperta na pessoa (e porque cada ser sente e pensa de maneira distinta), é necessário entender que a poesia da arquitectura não é uma, mas sim múltipla, e cada olhar pode identificar aquilo que outros olhares não perceberam, explica Saldarriaga (2002: 105).

*«O sentimento criativo não é apenas exclusivo de quem a cria, está presente em quem ali vive. Ao lado da poética da criação existe a poética da experiência. A obra concreta é uma intermediária entre poéticas distintas, a do criador e a de quem experimenta a sua criação.»* (Saldarriaga, 2002: 99)

Hertzberger indica que objectos que apresentem uma explícita e exclusiva função serão inadequados para outros objectivos. A extrema funcionalidade de um projecto torna-o rígido e inflexível, isto é, oferece ao seu utilizador muito pouca liberdade para interpretar a sua função, de acordo com a sua vontade. O utilizador é, deste modo, subserviente à forma, aceitando, sem outra opção, habitar o espaço segundo o que previamente se espera deste. (Hertzberger, 1996: 177-178).

*«Para que o contacto se possa estabelecer espontaneamente é indispensável uma certa informalidade, um certo descompromisso. É a certeza de que podemos interromper o contacto ou nos retirarmos quando quisermos prosseguir. O estabelecimento de contacto é, de certo modo, como o processo de sedução, em que ambos os lados fazem reivindicações iguais sabendo que a retirada é possível a qualquer momento.»* (Hertzberger, 1996: 177)

A aplicação do processo *ad-hoc* cria um tipo de trabalho similar às obras espontâneas vernaculares (surgidas da necessidade) encontradas nas cidades e, principalmente, na zona rural do Chile. O que separa as obras da Escola, em *Travesía* e na Cidade Aberta, do vernacular, no entanto, é uma ligação mental e ideológica (para além da física) ao processo e ao sítio (Pendleton-Jullian, 1996: 7-13). Considerando que a arquitectura vernacular demonstra uma forma de construir, motivada pela função prática da obra, neste contexto académico, o trabalho resulta em objectos que demonstram uma maneira de fazer.

Um dos exemplos mais significativos do tipo de construção desenvolvido pelo Grupo é a Casa Cruz, em Santiago (uma das obras iniciais que expressa todos estes princípios). O início da sua edificação data de 1958 e representa uma intervenção em que o arquitecto participa conjuntamente no *design* da construção e na construção do local, tornando-se um moderador entre duas valências interpretadas por técnicas de desenho. Desenvolve-se assim uma relação imediata entre sítio, processo de construção e projecto; entre o é criado e o criador, numa “equação baixa tecnologia/alta imaginação” (Casanueva, 2009: 65).

Em todo o processo conceptual e material da execução da intervenção está presente uma humildade que reflecte a moral do Grupo e que mostra a beleza associada ao elemento essencial. A riqueza e o poder são rejeitados em prol de uma “pobreza voluntária”. Esta posição pretende dignificar o estado de igualdade entre quem realiza a obra e quem a recebe, numa atitude que retracta a caridade enquanto dom libertador e não apenas uma oferta aos necessitados (EAD [PUCV], 1971: 132). Aqui acredita-se que a grandeza vem do esforço humano em explorar as possibilidades interiores, que são apenas possíveis se o foco se mantiver na intenção. Alejandro Soto, habitante da Cidade Aberta diz:



109a



109b

109. *Travesía de los Cuatro Cuadrantes* (2014). a. Pormenor da intervenção. b. Vista geral da exposição.

«É um espaço/tempo em que se pode experimentar, construir e avançar num mundo e numa linguagem fora da realidade estereótipo da nossa era: a era do dinheiro. É por isso que a nossa arquitectura se torna arte... É um trabalho que tem a liberdade de ter o seu próprio tempo.» (Alejandro Soto, in *La Cambre Horta ULB*, 2015)

A *Travesía* é um “ir em busca das formas do habitar humano” (como já referido em 6.1.). Este modo de fazer, que elogia, de igual forma, tanto o processo de construção em si, como o seu produto final, a obra edificada, é uma forma de enaltecer o habitar a obra, desde a sua construção. Martin Heidegger, no texto *Construir, Habitar, Pensar*, de 1951, demonstra que construir é já uma forma de habitar a obra. Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins. O filósofo defende que não se habita porque se constrói, ou seja, não existe uma relação directa entre o fim da construção e o início da sua ocupação. Pelo contrário, constrói-se à medida que se habita (Heidegger, 2001: 141-160). A obra é, então, uma forma de ocupação humana no espaço.

«No entanto as relações entre estes dois conceitos não se podem expressar a partir de um esquema meio- fim. [...] Construir já é em si mesmo habitar» (Heidegger, 2001: 142)

Aprofundando a origem da palavra “construir”, o antigo alto alemão utilizava o vocábulo “*buan*” para dizer este verbo, que significa “habitar, permanecer, morar”; ou seja, o significado próprio do verbo “*bauen*” - “construir” era “habitar”. Daqui deriva também a forma verbal “*bin*” que significa “sou”. Quando se diz “*ich bin*” - “eu sou”, está a dizer-se, originalmente, “eu habito”. Seguindo esta teoria, aquilo que somos é a nossa forma de habitar (Heidegger, 2001: 145-147).

Dadas as valências da obra em *Travesía*, clarifica-se que as premissas construtivas da obra resultam numa condição arquitectónica efémera<sup>33</sup> e leve. Analogamente à acção da *Travesía*, ambas se exibem por um breve período de tempo. O facto de a obra ter um carácter efémero possibilita a opção de escolha a quem a recebe de como cuidá-la: dado que não se impõe, os anfitriões podem manter e tornar a obra sua, ou podem rejeitá-la, sendo também este um exercício de liberdade a quem a obra é oferecida. Em qualquer das opções, o formato efémero convida sempre os seus “novos donos” a intervirem posteriormente na obra, num acto de continuidade do trabalho da Escola de Valparaíso (Jolly, 2010). Por outro lado, a leveza da edificação não marca o solo com um impacto físico autoritário. Nas obras realizadas pela Escola, sente-se a natureza primária e não a manipulação da paisagem. Idealmente, a *Travesía* é uma viagem que suspende os hábitos rotineiros. A vida é reduzida, simplificada, pedindo uma quase supressão da própria existência: um “esvaziar-se” fundamentado para que se possa contemplar atentamente a vida. Assim, a personalidade “leve” das obras é transposta para a própria existência dos que estão em *Travesía* (Cáraves, 2007: 136).

33. Dada a informalidade burocrática da obra de *Travesía*, a sua efemeridade representa uma simplificação legislativa - não são necessárias autorizações ou alvarás de construção; assim a obra não se compromete com qualquer tipo de entidade em relação à sua durabilidade, resposta a um problema específico ou função.



### **III- TRAVESÍAS DE AMEREIDA: A PEDAGOGIA**





## 7. TRAVESÍAS PEDAGÓGICAS

«y sin embargo ¿ no es el don un presente?  
¿otra forma del tiempo y la existencia?  
¿un nuevo mundo respecto a la proeza? ¿como?  
recibir américa desvelada?  
desvelar rasgar el velo a través -la voz nos dice-  
travesía que no descubrimiento o invento consentir  
que el mar propio y gratuito nos atravesase levante  
en gratitud o reconocimiento nuestra propia libertad  
  
travesía en cuya suerte  
la amenaza de lo oculto se dé a luz de canto  
entonces ¿darnos a su ofrecida oscuridad? ¿salto  
hacia el tiempo de sus verbos? voces o poesía  
donde por desvelados américa se desvele  
  
pero ¿desde donde el salto? desde  
este borde heredado con que somos y estamos -la frontera pues  
aquí nos dio europa la antigua robada  
principio  
la herencia da curso deja el agua en río libertado  
a la aventura del cauce o desaparición  
  
¿qué heredamos amanecidos en este borde?  
  
¿qué heredamos cuando nos sorprendemos  
en regalo inmigrantes hijos de inmigrantes  
mestizos o aborígenes  
  
despertados en la donación?  
  
¿no heredamos esta capacidad de desconocido el mar  
que nos ahueca para la admiración y el reconocimiento?  
es menester abrir el camino  
y lo que esto se podría decir  
es un mare magno e oculto  
porque aunque se ve  
lo más de ello se ignora  
los nombres -» (EAD [PUCV] - Amereida, 2011: 25-28)

(excerto da obra Amereida sobre a importância das Travesías como método pedagógico de investigação dos ideais teóricos da Escola de Valparaíso sobre a identidade da América Latina)



O conceito das *Travesías* académicas tem vindo a alterar-se paulatinamente (Pendleton-Jullian, 1996: 83). Inicialmente, mais do que uma actividade curricular obrigatória, eram uma prática onde participavam arquitectos, poetas, *designers* e escultores amigos da Escola; todavia, foram-se especializando, de forma gradual, no programa lectivo dos alunos e integrando o plano curricular (Arce & Oyarzun, 2003: 16).

Entre 1984 (ano em que estas viagens se integraram no programa pedagógico) e 2015, realizaram-se mais de duzentas *Travesías* por todo o continente, pelo que se manifesta uma grande diversidade entre elas.<sup>34</sup> Cerca de cem delas saíram do Chile, das quais cerca de dez exploraram vários destinos internacionais,<sup>35</sup> como é exemplo a *Travesía dos Territorios - del Guacho y del Minero*, em 1988, que passou pelas cidades de Chulo, Santa Rosa, Copiapó, visitando o Perú, a Argentina e o Chile; ou a *Travesía de las 3 Capitales*, em 2003, que passou por Assunção, Montevideo, Buenos Aires e São Francisco, percorrendo o Uruguai e a Argentina.

Estas viagens vão atravessando o país e o continente americano, havendo certos pontos geográficos onde existe uma maior densidade de *Travesías* e que, por isso, são referências mais estáveis; por exemplo, o Fiordo Huinay, no sul do Chile (Arce & Oyarzun, 2003: 122). De facto, o sul do país sempre conquistou mais o interesse dos alunos e professores da Escola de Valparaíso: esta é a zona de excelência a visitar no país, mesmo fora da Escola. Das *Travesías* nacionais realizadas contabilizam-se cerca de sessenta a sul de Valparaíso e apenas trinta a norte, de visita às terras e areias áridas do deserto. Esta predilecção justifica-se pela beleza dos lagos, dos rios, dos vulcões, das florestas, das terras nativas, de toda a zona austral, e também porque é aqui que reside, especificamente na região da Araucanía, o que resta das comunidades indígenas, os “*mapuches*”. Por vezes, as *Travesías* são realizadas dentro da própria região de Valparaíso e, pontualmente, existiram *Travesías* cujo destino foi o *campus* da Cidade Aberta.<sup>36</sup>

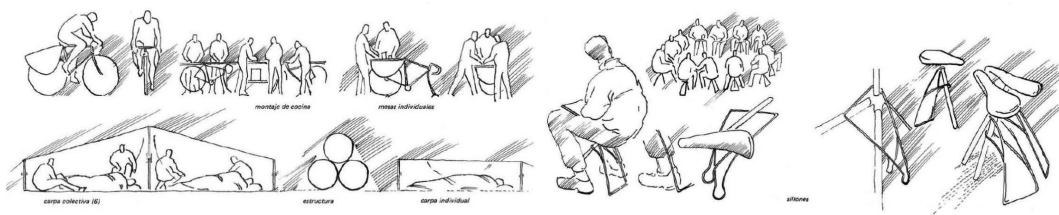
Desde 2007 que não se realiza uma *Travesía* com o principal destino da Argentina; no entanto, também pela proximidade, o país está entre os dois com maior afluência destas viagens, a par do Brasil, país de grande estima para toda a comunidade escolar da Escola de Valparaíso. A partir do estudo analítico de todas as *Travesías* registadas, são identificáveis os pontos de maior afinidade destes dois países, onde foram já realizadas entre trinta e cinco a quarenta destas viagens. Na Argentina, as cidades de Rosário, Usno, a região da “Pampa” (já referida em 5.2.), mas principalmente a capital, Buenos Aires, são os destinos mais escolhidos pela Escola. Já no Brasil predomina o destino do Estado do Rio de Janeiro, seguindo-se o de Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e com menos visitas o Estado de Salvador da Baía e São Paulo.<sup>37</sup> Os países que

34. No âmbito da presente dissertação, como instrumento de estudo analítico, foi produzida uma matriz com a informação das *Travesías* realizadas na escola (ano, região, país, número e curso das turmas participantes), que pode ser consultada no anexo II.

35. De 1984 a 2015 contabilizam-se, registadas, 225 *Travesías*, 96 fora do Chile, 8 destas contaram com mais de um destino principal. A maioria das *Travesías* passa por vários países, mas apenas como via de atravessamento.

36. Afluência das *Travesías* dentro do Chile de Norte para Sul (cada região é identificada pelo seu nome e por um número - as regiões, distritos, do Chile numeram-se, de grosso modo, de Norte para Sul): I-Tarapacá: 2; II-Antofagasta: 11; III-Atacama: 6; IV-Coquimbo: 15; V-Valparaíso: 18; VI-Región Metropolitana (Santiago do Chile): 6; VI-Libertador O'Higgins: 2; VII-Maule: 2; VIII-Bio-Bio: 5; IX-Araucanía: 6; XIV-Ríos: 1; X-Lagos: 23; XI-Aysén: 21; XII-Magallanes: 8; Cidade Aberta: 4.

37. Na Argentina foram realizadas 11 *Travesías* a Buenos Aires; e 3 aos destinos de Rosário; Usno, e à Pampa Argentina. No Brasil, os destinos com maior número de *Travesías* são o Rio de Janeiro, com 8; Rio Grande do Sul e Santa Catarina com 6; Salvador da Baía, 4; por fim, o Estado de São Paulo, com 3.



111a



111b



111c

111. *Travesía a la Serena - en bicicleta* (1988). a. Esquemas das diversas formas de uso do objecto/ veículo. b. Utilização das bicicletas como mesas. c. Transformação dos veículos em tendas.

se seguem com maior profusão de *Travesías* são a Bolívia, onde metade tiveram como destino Santa Cruz de la Sierra, a capital poética proclamada na primeira *Travesía*; seguindo-se o Peru e o Uruguai; por último, o Equador e o Paraguai, entre outros destinos.

*«hemos de mirar nuestro oficio de habitar  
hemos de remirarlo  
y para llevar a cabo este mirar  
mañana partimos a recorrer américa»* (EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 120)

Existem ainda situações muito peculiares em que os alunos percorreram uma extensão intercontinental, denominadas de *Orto-Travesías*. O professor Manuel Casanueva desafiou a sua turma do quinto ano de Arquitectura (último de Proyecto) a embarcar numa descoberta ao continente europeu. No ano de 2000, o grupo visitou a Universidade de Harvard, em Cambridge, nos Estados Unidos e, em 2001, levou a sua turma a conhecer Portugal, mais especificamente Lisboa. Nesta ocasião, Casanueva e sua turma foram recebidos por Siza Vieira.

Algumas destas viagens inscrevem-se num quadro de actividades de intercâmbio estudantil, cuja motivação principal é a partilha da experiência interescolar, seja por razão de concurso, exposição, ou qualquer outra actividade nacional ou internacional, ou simplesmente por convite por parte de outra universidade. Destas *Travesías* de mobilidade disciplinar, são exemplo a *Travesía Axis-Mundae*, em 2003, a convite da *Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*, em Puerto Madryn, Argentina, na qual foi elaborado um “símbolo” escultórico e uma exposição da Escola, como obra de entrega à escola anfitriã; a *Travesía Rio de Janeiro*, em 2008, onde os alunos foram recebidos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio; a *Travesía Bienal de Diseño*, em 2010, a propósito da exibição da Escola para a exposição em Santiago; ou a *Travesía Bienal de Arte de São Paulo*, em 2012, que reuniu grande parte das turmas de todos os cursos da Escola, para a apresentação da Cidade Aberta, no evento no Parque Ibirapuera.<sup>38</sup> A par da exposição, as várias turmas realizaram diversas obras na vizinha Cidade Nova de Heliópolis, que responderam às necessidades detectadas em diálogo com os dirigentes e a população do lugar.

Salvo raras excepções, como esta *Travesía* à bienal de São Paulo, a *Travesía Quingue* (2000), a *Travesía de la Fiesta y Forma del Diseño* (2002), ambas realizadas por cinco turmas, a já referida *Travesía a la Serena* (1988), ou a *Travesía a Santa Cruz de la Sierra*, (2001), onde participaram seis turmas (entre outros exemplos pontuais), as *Travesías* são normalmente concretizadas por uma ou duas turmas e, pontualmente, por três ou quatro que se juntam e realizam a mesma viagem. Cada turma pode realizar diferentes percursos e juntarem-se no destino principal para a realização da obra, ou podem realizar todo o processo em conjunto. A Escola promove a permeabilidade entre turmas de graus académicos distintos, e também o diálogo entre diferentes cursos, para que, através da partilha, esta experiência adquira um novo valor interdisciplinar.

38. O programa educativo da Bienal de Arte de São Paulo, intitulada “A Iminência das Poéticas”, contou com a participação de oito turmas da Escola de Valparaíso. Desta resultou a exposição «*El ha lugar de Amereida, Poesía en Acto (1952-2012)*», no Pavilhão Ciccillio Matarazzo (realizado o evento), no Parque Ibirapuera.



112. Mapa do percurso da *Proto-Travesía Ida Donde Larrea* (1977).

Nos primeiros anos das *Travesías* académicas, esta junção era mais comum. O facto de os objectivos pedagógicos estarem ainda numa fase de teste e, por isso, pouco definidos, convidava os professores de Projecto a juntarem as suas turmas, numa descoberta conjunta, quer dos alunos, quer dos professores, do que poderiam ser estas viagens. Actualmente, há uma maior tendência para se separarem os alunos de Arquitectura e os alunos de *Design*. Todavia, quando se juntam, cada grupo encarrega-se de tarefas mais próprias da sua área de trabalho, tanto nos afazeres da própria viagem, como na realização da obra do destino (Arce & Oyarzun, 2003: 122).

«Um desenhador gráfico enquanto tal é alguém que tem como tarefa e missão na *Travesía* mostrar as florações da arquitectura e da poesia.» (Girola et al, 1985, separata n.º 7)

Há uma maior tradição da viagem por parte dos alunos de Arquitectura do que pelos alunos de *Design*. Raras são as vezes que uma turma de Arquitectura não realiza a *Travesía* anual, porém, nos cursos de *Design*, o número destas realizadas é significativamente menor.

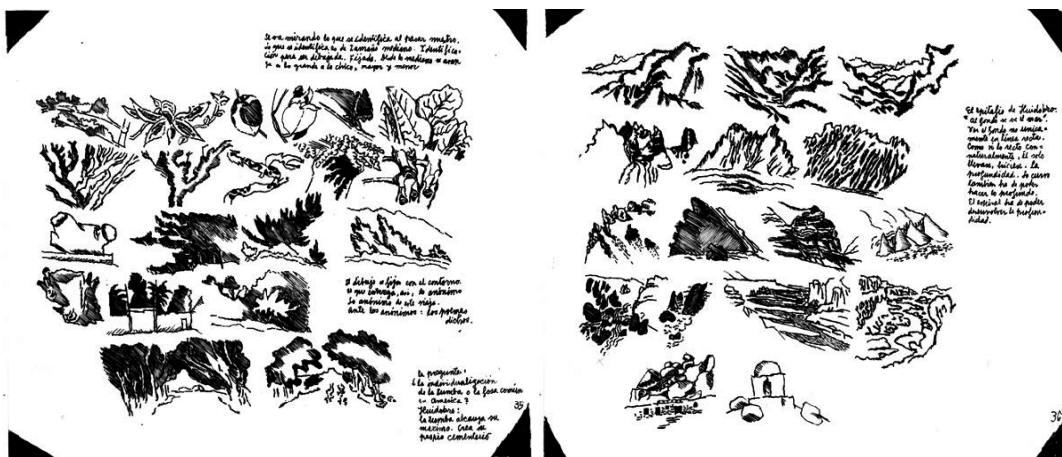
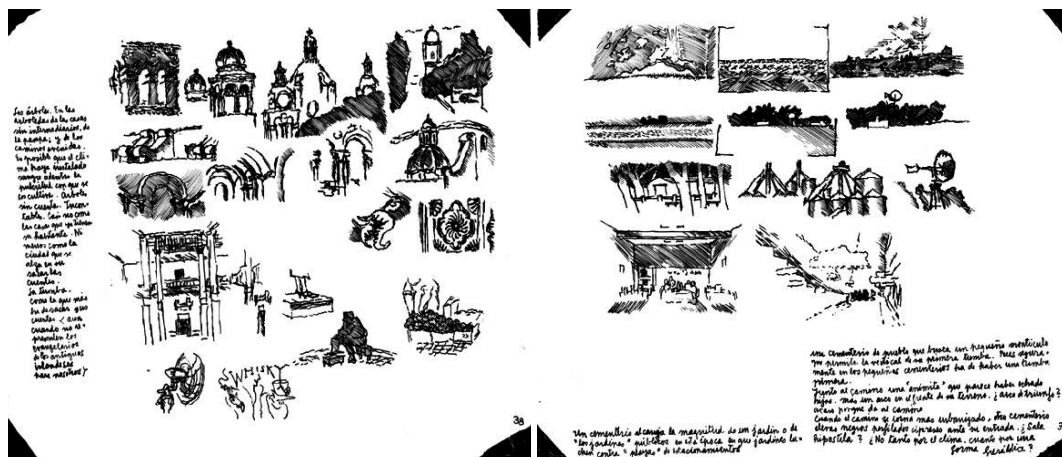
A grande maioria das *Travesías* realiza-se de autocarro, o que possibilita a oportunidade de pequenas paragens, procurando uma maior relação com o espaço percorrido, com a diversidade da sua paisagem e das suas gentes, valorizando, então, a noção de atravessamento que caracteriza estas viagens. O facto de reduzir os custos da viagem é também um factor relevante. Por vezes, a viagem é realizada de avião, dadas as grandes distâncias que se percorrem; menos frequentemente de barco, como a *Embarcación Amereida*, entre 1994 e 1998, ou a *Travesía a la Isla Amantaní*, em 1985, em que se criou um «solo flutuante» para atravessar o Lago Titicaca. Há sempre espaço para que a criatividade dos alunos sugira outro meio de transporte, tal como a *Travesía a la Serena* (1988), que foi realizada de bicicleta, veículo desenhado pelos alunos que podia transformar-se em diversos objectos necessários durante a viagem, como mesas ou tendas.

### **7.1. Proto-Travesías - Ida Donde Larrea, Argentina, 1977**

Antes de se criarem as *Travesías de Amereida* curriculares, foram realizadas algumas viagem-teste que deram origem, ou serviram como preparação, para a estipulação da actividade pedagógica. Estas viagens, realizadas a título individual ou em pequenos grupos de professores, chamam-se *Proto-Travesías*. A Escola de Valparaíso considera sete viagens prévias como antecedentes originárias das viagens anuais dos alunos: a Viagem ao Amazonas, de 1941 (já referida em 1.2.), como antecedente histórico da própria fundação da Escola; a *Travesía de Amereida*, de 1965, como base principal das *Travesías* académicas; a viagem realizada à capital poética Santa Cruz de la Sierra, em 1968; a *Ida Donde Larrea*, de 1977, uma visita colectiva ao poeta espanhol Juan Larrea; a viagem ao Deserto de Atacama, em 1979; e consideram-se ainda duas viagens realizadas fora do continente: a Viagem a Vancouver, em 1969, e a Viagem à Grécia, em 1978-1979 (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 45).

A GODO A CLAUDIO A ALBERTO BALCELLS  
 A FABIO A PANGHO A MIGUEL  
 A PEPE A JUAN PURCELL A TRIET  
 A ATUTO A PINO A JUSTO MARGARITA  
 FERNANDO ANTEBERA A SALVADOR A IVAN A BRES A PATO CARAVES  
 A MAUREL A MARIA A VIGNO A TIMMY A ISABEL A CARLAS  
 A VICTOR A OSCAR A VERONICA A TOMAS A JASE  
 JORGE JARA A NACHO A PATOTARO A CECILIA A ALVARO ROMAG  
 UAN ECHENIQUE A LUGASHOLINA A WALTER BUSCHMANN

113a



113b

113. Páginas da Bitácora colectiva da Proto-Travesía *Ida Donde Larrea* (1977). a. Mote poético de inauguração à *Travesía*, dedicando a viagem a várias pessoas. b. Observações diversas da viagem.



A história da viagem realizada por Alberto Cruz, Boris Ivelic, Isabel Reyes, Carlos Covarrubias, Tomás Browne, Ignacio Balcells, Iván Lara, Patricio Cáraves e Juan Baixas a Córdoba, com o propósito de visitar Juan Larrea, em 1977, começa em 1973. Nesse ano, durante um jantar, Godofredo Iommi leu toda a poesia do poeta, numa *Phalène*, pela ocasião da inauguração de uma das *Hospederías* da Cidade Aberta. Desta obra, resultou a dissertação da aluna María Pedrina, que escreveu uma “carta arquitectónica” ao poeta espanhol (EAD [PUCV], 1977: 3). Assim, aquando da inauguração da hospedaria, decidiu-se que mais do que enviar a carta, os professores iriam convidar o poeta citado para ser hóspede dessa obra. A única coisa que os professores sabiam era que o autor vivia em Córdoba, na Argentina. Muitas foram as dificuldades para o encontrar, todavia, o grupo permaneceu motivado e toda a viagem foi acompanhada por leituras colectivas de textos de Larrea e por actos poéticos, potenciados pela paisagem e revitalizadores da procura.

*«[Dia 4 de Fevereiro] Há uma paragem principal ao pé da cidade de La Paz, na qual, recordando a condição de naufrago que Larrea se deu a si mesmo e que nos deu a nós (por vivermos em frente ao mar), Nacho nos convida a descer da camioneta, para caminhar [...] até à cerca que separa a estrada da Pampa, e olhar a imagem presente do mar interior que cantou Amereida. Ali, em frente aos relâmpagos de uma tempestade que não nos alcança, lemos um poema.»* (EAD [PUCV], 1977: 34)

Ao fim de vários dias, os arquitectos e poetas conseguiram, finalmente, uma reunião com Larrea, onde se trocaram opiniões sobre a pátria de América com o poeta expatriado que escrevia em francês. Larrea disse que para alcançar um objectivo é preciso ser convincente, e que esta é uma propriedade poética, segundo a qual só o poeta pode dar voz a uma “convicção tão geral que chegue a ser cultura” (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 93-95).

Embora o encontro entre o autor e o grupo tivesse durado apenas umas horas, o poeta esteve presente durante toda a viagem nos actos e nas leituras que precederam o objectivo principal da missão.

## **7.2. *Travesía al Lago Titicaca, Ilha Amantani, Peru - Bolívia, 1985***

A *Travesía* ao Lago Titicaca, fronteira entre o Peru e a Bolívia, aconteceu no segundo ano em que estas viagens se instituíram como actividade integrante do plano curricular da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso, em 1985. Foi realizada pelos alunos do segundo ano do curso de Arquitectura e do segundo ano de *Design Industrial*, acompanhados pelos professores Ricardo Lang e Manuel Casanueva.

Esta *Travesía* é um dos mais representativos exemplos de como as viagens empreendidas pela Escola de Valparaíso remetem para a abrangência total do território sul-americano, como justificação para a escolha de um destino de *Travesía*. Esta viagem utiliza os extremos do continente latino-americano para encontrar o seu destino: ao considerar-se o “todo” da geografia continental, na escolha de um lugar particular, a visita, as suas actividades e, especialmente, a obra relacionam-se, portanto, com todo o território e com a cultura latino-americana.



114. Mapa da *Travesía al Lago Titicaca* (1985).

Consideraram-se os vectores Cabo de Hornos (extremo sul, na Patagónia chilena), Ilha da Páscoa (extremo oeste de todo o continente) e Belém, no Brasil (extremo nordeste). Estes três pontos desenham um triângulo equilátero, a partir do qual se traça uma mediatriz com origem na extremidade sul do solo e que se intersecta no vector Ilha da Páscoa-Belém, no Lago Titicaca. O local é primariamente definido pelo seu marco referencial, estabelecido por um plano continental, cruzado por coordenadas. A existência desta imagem manifesta a evidência da simultaneidade dos olhares e horizontes sobre toda a América Latina na singularidade de cada *Travesía*<sup>39</sup> (Arce e Oyarzun, 2003: 123).

Na viagem ao Lago Titicaca, mais especificamente à pequena ilha Amantaní (uma das muitas que ali se encontram), situada no “tecto de América”, a uma altitude de 3.800 metros sobre o nível do mar, os alunos observam o modo de habitar do lugar. Este prende-se com a contemplação livre, a grande altitude, da amplitude total do espaço, sem quebras ou limites na paisagem (Sánchez, 1991: 50).

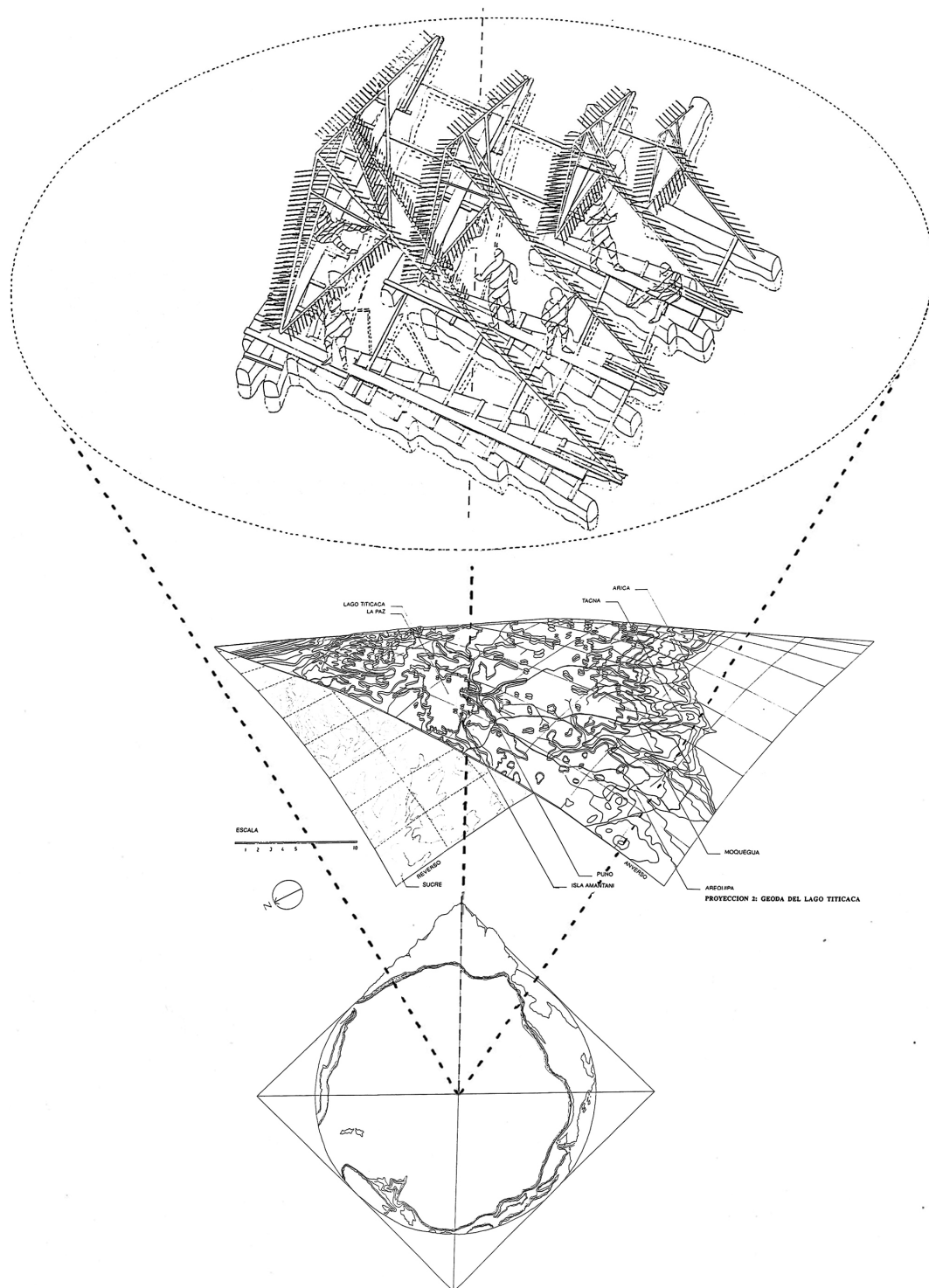
*«O ar diáfano do lago oferece condições visuais óptimas. [...] Nesse ambiente, “as cores vibram entre iluminação e eclipse”, enquanto desde a vertente ocidental do continente ascendem sobre o lago as nuvens de um branco saturado, provenientes da enorme amplitude da Amazónia, “mar interior” da América. O reflexo das nuvens cria neste lugar um “perpétuo condomínio de mares”»* (Arce e Oyarzun, 2003: 124)

Da observação do espaço resulta o Acto Arquitectónico que a obra deve abarcar em si: “emergir na livre orientação”. Constrói-se um miradouro para elogiar a luz de um tecto da América: a obra cria, portanto, um ponto de observação (Casanueva, 1992: 23). A intervenção foi oferecida, em forma de homenagem, às autoridades da ilha, descendentes dos habitantes nativos do lugar (Arce e Oyarzun, 2003: 125).

As características técnicas do miradouro, que se estudaram previamente em Valparaíso, são as de uma aula flutuante executada na forma de lancha, o que mostra o carácter planificado presente nalgumas intervenções de *Travesía*, cuja idealização é pensada antecipadamente. Para estabelecer as condições de flutuabilidade necessárias, realizaram-se estudos técnico-espaciais prévios, recorrendo a maquetes de arame com folhas plásticas transparentes estanques. Estes estudos contaram com o apoio do físico Carlos Werner, professor da PUCV (Sánchez, 1991: 54). A sua execução foi concretizada no local pelos alunos arquitectos e *designers* que utilizaram fibra vegetal, tradicionalmente empregue em embarcações, e módulos de mangas cilíndricas como elemento flutuante. Sobre a estrutura aplicaram o solo e, por último, as estruturas com os ripados de madeira, que funcionaram como elementos de sombra ritmada. A construção fica ancorada a partir de um ponto, possibilitando apenas o movimento de rotação livre sobre si própria.

*«Abre-se o debate sobre se uma construção flutuante que gira em torno de uma âncora sem orientação é ou não arquitectura?»* (Casanueva, 1992: 24)

39. Num plano sequencial, a *Travesía al Lago Titicaca* empreende-se como uma continuação da realizada pelos mesmos professores, no ano anterior, à Ilha Juan Fernández, no Oceano Pacífico: as *Travesías* partilham dos mesmos princípios geográficos e justificação referencial.



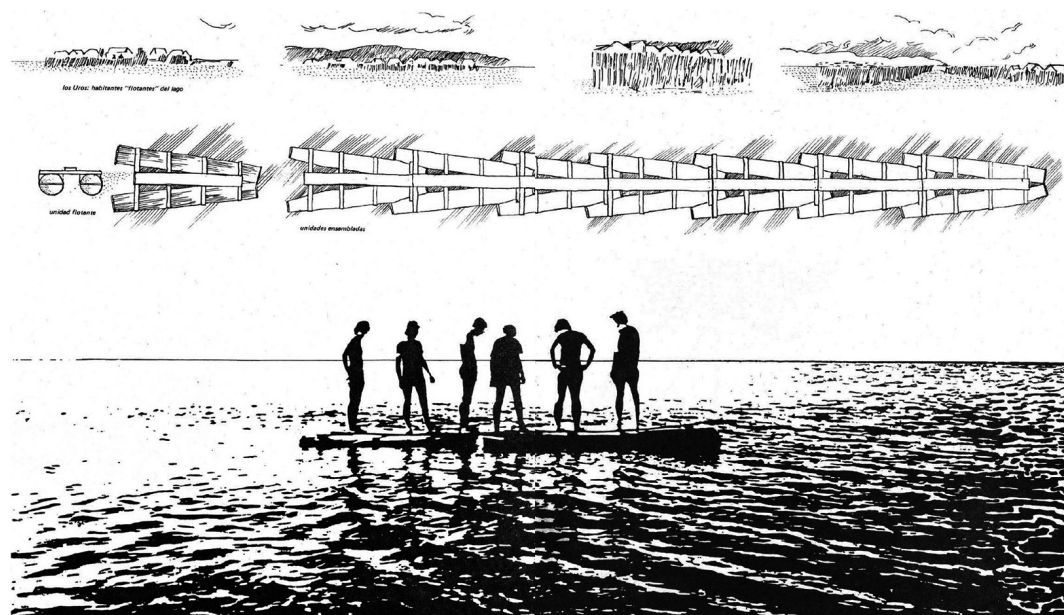
115. Ideograma da *Travesía al Lago Titicaca* realizado pelo professor Manuel Casanueva e pelos seus alunos. Em baixo, a primeira projecção - o Oceano Pacifico e toda a extensão terrestre, os continentes. Ao meio, a segunda projecção - mapa geodésico do destino da *Travesía*, o Lago Titicaca. Em cima, a terceira e última projecção - isometria da obra realizada na *Travesía*.

A resposta sugerida pela Escola de Valparaíso está na lógica interna da *Travesía*. A obra, um observatório/miradouro arquitectónico, é uma corporalização dos requerimentos analisados em observação sobre a forma de habitar aquela ilha, portanto, é a extensão material que acolhe esse acto. Porém, esta intervenção levanta uma outra problemática: a da orientação. Nesta obra, a sua orientação é justamente não a ter. A novidade da visão explorada com esta “aula flutuante” é o entendimento da sua direcção, a partir do eixo da extensão vertical, ao invés de esta ser pensada, como tradicionalmente se faz, na horizontal. Neste plano, a directriz da instalação é o seu eixo; a orientação anula-se e torna-se rotação. Ver a América desde esta perspectiva é uma concepção manifestamente inovadora e distinta da tradicional que trata as relações de extensão entre vazio central e perímetro (Casanueva, 1992: 24).

Em 1992, Manuel Casanueva realizou, com os seus alunos de último ano de Projecto, durante o terceiro trimestre lectivo, um estudo intitulado *Fundamento para la Generación de Obras de Travesía y su Representación para la Extensión Americana*. Neste ensaio, os casos de estudo são analisados desde a ciência geodésica, que ensina a medir a Terra (ou uma parte da sua extensão), para assim examinar a sua representação geográfica, no continente. O resultado são campos de abstracção que estruturam uma ordem. Esta é uma das formas mais dissecadas pela Escola de Valparaíso, com o intuito de elucidar a valência simbólica dos destinos territoriais das *Travesías* a partir da Ciência.

Sobre a *Travesía al Lago Titicaca*, o professor analisou a experiência a partir de um ideograma, um conjunto de três projecções/aproximações da viagem com a sua obra, e dos modos de vínculo entre elas, numa hierarquia entre mundo, lugar e obra (Casanueva, 1992: 22-25). A primeira projecção é uma representação do Oceano Pacífico, com os seus limites continentais da América do Sul, da América do Norte, da Ásia, da Oceânia e do continente Antártico inscritos dentro de um círculo; o que, por sua vez, se inscreve dentro de um quadrado, cujo ponto de intercessão das diagonais corresponde ao centro do Oceano Pacífico. A América do Sul sai do círculo para se juntar ao vértice superior do quadrado. A segunda projecção, do Lago Titicaca, é um mapa geodésico no qual aparece o lago do lado esquerdo, enquanto o lado direito representa uma porção próxima do lago, no limite costeiro do Oceano Pacífico. A última projecção, isométrica, consiste numa vista do observatório com as suas ripas. A vista apresenta-se inscrita numa elipse, com a relação entre o ripado e as sombras por ele produzidas nos corpos dos observadores. A isometria é a projecção menos abstracta e, por isso, mais capaz de representar a obra do Lago Titicaca: aqui aparecem algumas características importantes como o reflexo, a sombra e as pessoas.

A problemática fundamental que o ideograma procura é o vínculo, ou seja, a maneira como as três projecções intervenientes se podem relacionar. Projecta-se um eixo charneira vertical que conecta todo o ideograma, como um traço que parte desde o centro do Oceano Pacífico, atravessa a América do Sul, chega ao ponto superior do quadrado, passa pela Ilha Amantani do mapa geodésico do Lago Titicaca, e termina atravessando o centro da elipse. Esta figura representa um certo sentido virtual, dado que o traço vertical possui um fundo teórico que sustenta o fundamento da obra realizada, isto é, transcende o mero geométrico.



116. *Travesía al Lago Titicaca* (1985). Esquema do módulo da "aula-flutuante". Desenho do uso da obra.

### 7.3. *Embarcación Amereida*, Região Austral, Chile, 1994-97

A *Embarcación Amereida* foi um dos mais importantes projectos realizados pelos alunos da Escola de Valparaíso. Mais que uma *Travesía*, este foi um trabalho de docência e investigação, realizado a partir de 1994, e cuja história vai até 2005. O projecto foi liderado pelo professor de *Design* de Objectos, Boris Ivelic, que dedicou parte da sua vida a preparar as tarefas necessárias para concretizar esta grande *Travesía*, que foi a construção de um tempo e de um espaço, ao longo de vários anos. Nesta investigação participaram professores, arquitectos, *designers*, construtores e engenheiros navais e mecânicos que apoiaram os alunos do quarto e último ano (tese) do curso de *Design Industrial*, os encarregados da obra.

Este projecto nasce como uma solução a uma problemática muito específica derivada da ideologia da Escola: a necessidade de reconhecer, a partir da descoberta, a Patagónia Ocidental (chilena). Nas viagens e travessias históricas dos descobrimentos e fundação da América, que começam no final do século XV (e se estendem até ao século XVI), é constatável que a Patagónia careceu deste reconhecimento. Logo desde a sua origem, o arquipélago, com todos os seus múltiplos canais (frequentemente estreitos) foi um obstáculo à navegação devido ao clima, frio e chuvoso, e à grande densidade da vegetação nativa. As poucas cidades que existem na Patagónia Ocidental (com excepção de Chiloé) começam a ser fundadas, de forma espontânea, apenas em meados do século XIX, em Punta Arenas, por emigrantes europeus e por burgueses chilenos vindos da Argentina, fundando Coyhaique, no Chile. Para a América, e para o Chile, o Oceano Pacífico que banha toda a zona austral é um mar desconhecido, da mesma forma que a região da Patagónia Ocidental está, portanto, praticamente desabitada e o seu valor e a riqueza do seu território não são assumidos<sup>40</sup> (Ivelic, 2005: 8-17).

A Escola de Valparaíso toma assim a posição de que é preciso descobrir e conquistar a América desde este mar numa descoberta que institui e que permite dar lugar a um destino. Boris Ivelic explica que o Mar da Patagónia é o seu solo, o único elemento unificador e o único acesso possível; é urgente entendê-lo também como território, que precisa de ser descoberto, fundado e habitado.

«Fundar é fundir-se com a terra, é fazer parte dela [...] é aceitar o presente.» (Ivelic, 2005: 20)

Conceptualmente, o Arquipélago da Patagónia une as duas carências definidas pela Escola de Valparaíso, relativamente aos territórios inexplorados do Chile: o Oceano Pacífico e o Mar Interior, aqui correspondente ao limite da selva da Cordilheira dos Andes. Várias foram as *Travesías* anteriores em forma de navegação deste espaço, desde a Ilha da Páscoa, à Ilha de Juan Fernández, passando pela pequena Ilha dos Pinguins, entre outros lugares do limite continental das regiões do sul do Chile, que compreendem toda a geografia de Chiloé, até ao Cabo de Hornos, o extremo continental sul da América - caminho regular de navegação, onde os barcos passam do Atlântico para o Pacífico.

40. Atentando ao trânsito marítimo de barcos chilenos, constata-se que a sua navegação continua a ser atlântica, e só se utiliza o Oceano Pacífico como meio para chegar ao Canal do Panamá ou ao Estreito de Magalhães.



117. Mapa da região austral do Chile, extensão das *Travesías Embarcación Amereida* (1994-1997-2005).



«Fundar não é apenas povoar, pode ser defender ou explorar o território de forma a estabelecer relações comerciais ou de estadia temporária, que são acções pontuais, mas igualmente meritórias.» (Ivelic, 2005: 21)

Desta problemática nasce a necessidade de desenvolver um projecto de grande magnitude, no contexto das investigações universitárias. Trata-se de uma investigação experimental e inovadora concretizada num grande navio, a embarcação *Amereida*, consequência das *Travesías de Amereida* anteriormente realizadas.<sup>41</sup> Pela novidade e ambição do projecto, este foi realizado, em Huinay, ao longo de quatro anos, de 1994 a 1997, e a embarcação foi utilizada em *Travesías* por toda a comunidade escolar, em toda a extensão da Patagónia Chilena, de 1998 a 2005 (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 174-175). Em 1993 e no ano de início da construção da obra, 1994, tinham já sido previamente realizadas *Travesías* ao local, num sentido exploratório de reconhecer aprofundadamente o lugar: desde a sua flora e a sua fauna, à condição socioeconómica das pessoas, às potencialidades agrícolas das terras, à qualidade das águas e ao seu potencial hídrico.

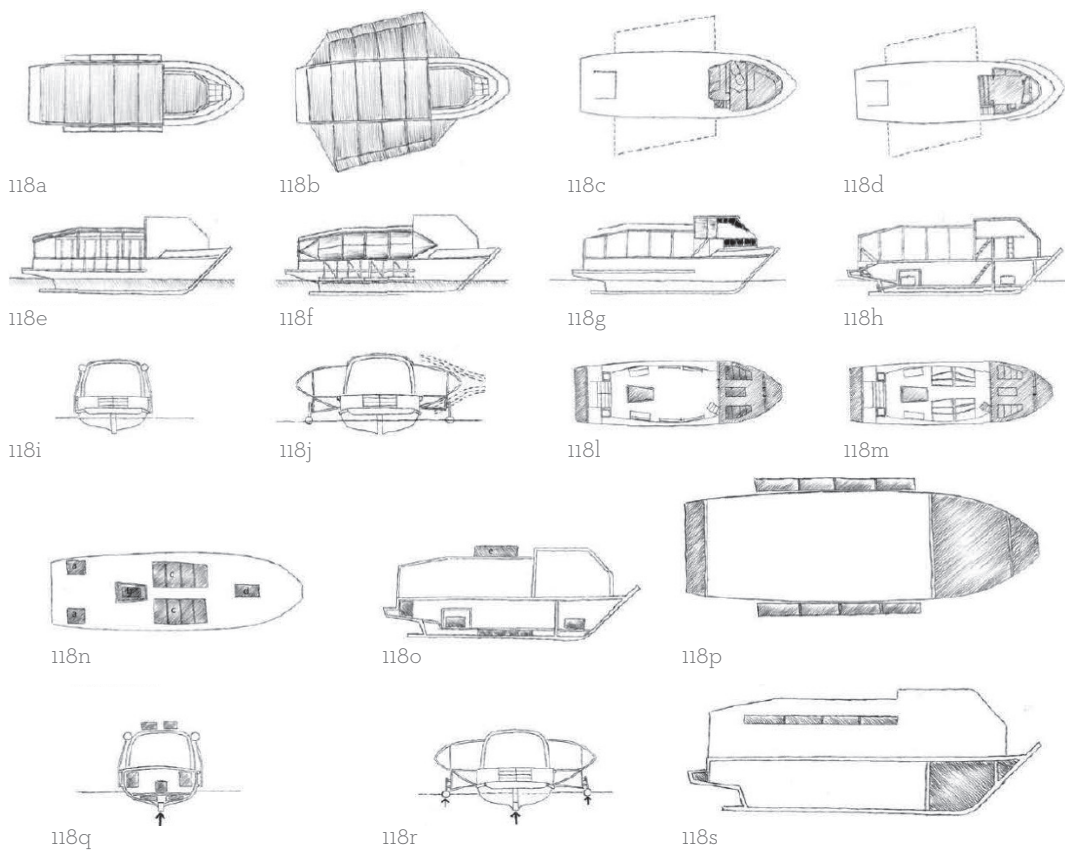
O facto de esta ser uma aventura em que os alunos enfrentaram uma nova matéria, apenas com conhecimentos e experiências muito básicas, até então, justifica, por sua vez, a duração da realização da ideia. Esta não foi uma obra realizada por incumbência de algum cliente; pelo contrário, foi um auto encargo de total liberdade poética e experimental que deixou um rastro de descendência nas sucessivas turmas da Escola de Valparaíso, nas gentes e nas ilhas do arquipélago.

«A possibilidade de criar uma fundação e consolidação do solo é muito complicada, é por isso que surge a ideia de criar um solo móvel, flutuante. Um verdadeiro laboratório móvel de travesía com tudo o que é necessário para viver, trabalhar e estudar durante um período de obra.» (Arce & Oyarzun, 2003: 130)

De acordo com a tradição das *Travesías* da Escola de Valparaíso, a *Embarcación Amereida* sustenta-se em fundamentos da observação do lugar. Em Chiloé, lugar onde grande parte dos homens se dedica ao sector da construção de barcos, ou cuja actividade está de alguma forma relacionada com o mar, os alunos observaram, nesta e nas *Travesías* anteriores referidas, os lançamentos de barcos e navios, processo designado por “*botadura*”. Algumas embarcações pesavam mais de quarenta toneladas. Depois do grande esforço para serem colocadas no mar, elas passavam a flutuar numa visível mudança de estado: a nave parecia perder todo o seu peso. Daqui resulta o Acto da *Embarcación Amereida*: a flutuabilidade. A cidade portuária de Valparaíso também contribuiu para a especial atenção das movimentações dos barcos e da forma de os habitar (Alfaro & Gatica, 2010: 170).

A *Embarcación Amereida* foi concebida para realizar obras de abertura e assentamento na Patagónia Ocidental, a partir da habitabilidade da própria obra, fundamento base do curso de *Design de Objectos*, da Escola de Valparaíso. Sendo um exercício realizado por alunos

41. Este projecto foi financiado com o dinheiro angariado no concurso *Fondecyt*, de 1993, ao qual a Escola concorreu com uma base de investigação da micro e da macro habitabilidade a partir do desenho. Foi conseguido mais financiamento a partir de concursos internos da PUCV, de patrocínios de empresas e também de donativos de ex-alunos da Escola de Valparaíso.



118. Plantas e Cortes esquemáticos da *Embarcación Amereida* - desenhos do professor Boris Ivelic (1994).  
 a. Planta do tecto da super estrutura. b. Planta do tecto da membrana aberta. c. Planta superior do navio.  
 d. Planta superior da casa do leme. e. Alçado longitudinal da super estrutura. f. Alçado longitudinal da membrana aberta. g. Alçado longitudinal da casa do leme. h. Corte longitudinal geral. i. Alçado transversal geral. j. Alçado transversal da membrana aberta. l. Planta interior dos camarotes pendurados. m. Planta interior dos camarotes montados. n. Planta do piso da casa das máquinas (da esquerda para a direita: tanques de combustível, motor, tanques com água potável, gerador). o. Corte longitudinal dos pesos. p. Planta dos compartimentos estanques e flutuantes. q. Corte transversal dos pesos. r. Corte transversal das plataformas e elementos flutuantes abertos. s. Corte longitudinal dos compartimentos estanques flutuantes.

de *Design*, pertence igualmente à esfera da arquitectura, visto que este é um grande objecto habitável no seu interior. Para o professor Ivelic, mentor deste projecto, a diferença está em que os objectos de *design* são móveis, acompanham o movimento do corpo humano, podendo estar junto ou separarem-se dele. Para além de todo o simbolismo inerente à descoberta do território, utilizando como meio o mar, é notória a especificidade que esta obra de *Travesía* engloba, em contraste com as intervenções imóveis: o navio explora uma nova forma de habitar, com um duplo sentido - “ir” e “estar” (Ivelic, 2005: 52). O navio é, por fim, testemunho do ritmo da viagem e da sua permanência, aqui com um valor de residência temporal.

*«A ideia é que o barco tenha tudo o que há numa casa, mas como o lugar é pequeno, que de dia tudo seja uma oficina de trabalho e de noite dormitórios para poder descansar. Precisamos que exista um espaço para criar, mas também a estabilidade necessária para isso.»* (Arce & Oyarzun, 2003: 131)

Assim se distinguem dois grandes conceitos explorados no projecto: a macro habitabilidade e a micro habitabilidade. A macro habitabilidade é a concepção do barco como grande objecto habitável. Esta relaciona-se com a dimensão arquitectónica do vazio onde habita o corpo humano. Já a micro habitabilidade está associada às relações entre o corpo e os pequenos objectos e prende-se com a escala do *design* de objectos. Quando ambas se fundem, geram um só elemento, neste caso, a própria embarcação em si. A escala macro deste projecto desenvolveu-se durante as quatro *Travesías* anuais a Huinay. No entanto, a micro habitabilidade da *Embarcación Amereida* foi realizada ininterruptamente, através do estudo e dos trabalhos realizados na Escola e nas oficinas do *campus* da *Cidade Aberta*, durante os dois primeiros trimestres, com posterior montagem no período das *Travesías*.

O desenho do navio considerou os requerimentos e as teorias necessárias para uma construção deste tipo: desde as condições climáticas e geográficas, como o vento e as correntes; a autonomia; as cargas máximas; as redes e instalações eléctricas; a segurança; a flutuabilidade; a estabilidade; a velocidade; a maneabilidade; entre outros (Ivelic, 2005: 53). Todos estes conceitos foram estudados pelos alunos, com o auxílio de arquitectos navais e outros especialistas locais. Assim, este projecto multidisciplinar preza pelo especial enfoque dado à arquitectura naval, cujo método de trabalho é, por norma, a experimentação. Foram assim efectuadas sucessivas aproximações, até se chegar a uma equação final que traduz a perfeição e o rigor desejados. Desta forma, torna-se difícil definir uma data específica de inauguração de obra, que de facto, até ao final da sua história, esteve sempre em constante evolução.

O resultado foi um navio construído na localidade de San Ignacio de Huinay, no Fiordo Comau, no sul do Chile (ex-propriedade da PUCV), localizada a cerca de 160 quilómetros a sul de Puerto Montt, em Chiloé continental. A embarcação diferenciou-se das demais por ser muito manobrável. Foi construída uma plataforma coberta que se estendia transversalmente ao barco, para que este fosse empurrado pelo vento. Os engenheiros navais e os arquitectos desenharam uma “planta livre”: por uma questão de facilidade de transformação do espaço, era necessário que este fosse o menos dividido possível (Alfaro & Gatica, 2010: 175). Ideologicamente, desde a observação, pretendia-se que o vazio interior da embarcação se lesse como uma unidade; o



119a



119b



119c



120a



120b



120c

119. Macro habitabilidade da Embarcação. a. Vista geral da *Embarcación Amereida*. b. Bombordo do navio. c. Plataforma flutuante de acesso ao barco.

120. Micro habitabilidade da Embarcação - organização/ arrumação dos objectos. a. Estrutura e arrumação das mesas e cadeiras de trabalho no espaço principal do navio. b. Estrutura e arrumação das mesas na cozinha. c. Estrutura e arrumação dos estrados das camas.

objectivo foi o de este espaço ligar todas as actividades entre si, através da força de um espaço aberto único e versátil.

A sua própria plataforma/doca flutuante foi também inovadora. A *Embarcación Amereida* tinha vinte e cinco camas e todos os espaços necessários para viver, estudar e trabalhar, por períodos prolongados. Foram utilizados materiais locais como a madeira, mas também outros materiais transportados, como o ferro e a fibra de vidro. As dimensões do navio eram de 19 metros por 5,5 metros (extensíveis em mais 10 metros com a plataforma) e pesava 40 toneladas (Ivelic, 2005: 32).

Cada tramo desta grande *Travesía* foi tratado de uma forma diferente, de acordo com a especificidade da tarefa a realizar nesse ano. A primeira fase, a *Travesía Embarcación Amereida* 1994-1995, foi a mais estranha ao lugar, tendo por isso um maior sentido de descoberta da localidade de Huinay, comparativamente às seguintes já mais estabilizadas (Ríos, 2007: 36-47). Esta primeira viagem durou quase oito meses, de Julho de 1994 a Fevereiro de 1995, altura em que o grupo viveu todas as estações climáticas e se focou na construção da estrutura base do navio. Algumas peças foram pré-fabricadas por alunos do último ano, de “*Título*” (dissertação/prova final), que compuseram *ateliers*/aulas na Cidade Aberta, específicos para a concretização desta obra.

As *Travesías* seguintes, de 1995 a 1997, realizaram-se num tempo de aproximadamente quarenta e cinco dias de permanência em Huinay, entre Outubro e Novembro (meses de Primavera), sempre em constante verificação e ajuste da macroestrutura do navio. À par de embarcação como obra principal, foram ainda concretizadas outras obras secundárias de apoio ou relacionadas com o navio. Durante os anos de 1995 e 1996, os trabalhos centraram-se no desenho e na construção do tecto do navio; na observação e verificação do comportamento dos módulos da plataforma de apoio (a doca) em distintas posições; no desenvolvimento da área de trabalho, entre outras actividades (Alfaro & Gatica, 2010: 174).

No ano de 1997, após a finalização da estrutura do grande objecto, pensado a partir da sua macro habitabilidade, este foi transportado por um barco da Armada de Chile até à Marina de Chiquihue, em Puerto Montt, cidade onde o navio se encontra actualmente. Procedeu-se, de imediato, à instalação do sistema impulsionador, das redes de energia, das bombas, do motor, da hélice e do sistema hidráulico de comandos, tal como de grande parte dos objectos executados a partir do conceito da micro habitabilidade.

Nesse mesmo ano, procedeu-se ao lançamento do navio ao mar, numa celebração poética inspirada pelas *botaduras* observadas em Chiloé. Esta foi a primeira *Travesía* em que se concretiza o objectivo real do projecto: a navegação. A obra foi colocada no “seu lugar” – os canais da região austral; e concretizou-se a interacção dos alunos com as terras, com o seu clima, com o mar e as suas variações de marés, com as relações entre as inúmeras ilhas observadas desde o mar.

Entre os anos de 1998 e 2005, a *Embarcación Amereida* continuou a ser utilizada para as *Travesías*, não só dos alunos do quarto ano de *Design* de Objectos, mas também para as viagens de outras turmas de *Design* e de *Arquitectura*, com outros professores, como David



121. Mapa da *Travesía Axis Mundaie* (2003).

122. Mapa da *Travesía Tekoa Pindo-Poty* (2013).

Jolly, Salvador Zahr ou Juan Purcell, sempre acompanhados pelo professor Boris Ivelic. Estas *Travesías* corresponderam à continuação do trabalho de objectos (micro habitabilidade), desenhados e construídos parcialmente durante os dois primeiros trimestres do ano e finalizados em *Travesía*.

Paralelamente à construção da *Embarcación Amereida*, foram realizados, por uma equipa interdisciplinar, diversos estudos de apoio à obra. Todo este trabalho originou um novo tema de estudo no curso de *Design* de Objectos, mas também no de Arquitectura, inserindo-se este no campo náutico e marítimo. O projecto que atravessou uma década, desenvolveu e estabeleceu matéria determinante para a criação de um novo programa de estudos: o Mestrado Náutico e Marítimo (focado em 3.2.); um curso que nasceu então, das ideias expostas em *Amereida* sobre as carências do Chile e da América Latina perante o Oceano Pacífico (Ivelic, 2005: 9).

«Apesar da sua forte identidade unitária, este projecto conjuga numerosos projectos específicos de partes e fragmentos idealizados na história da Oficina Universitária, sob o mesmo espírito que motiva as experiências em *Travesía* e na *Cidade Aberta* no crescimento da sua docência, na sua qualidade de projecto de múltiplas tarefas e pela sua condição experimental que o aproxima à noção de protótipo na cadeia de investigação.» (Arce & Oyarzun, 2003: 130)

#### 7.4. *Travesía Axis Mundae, Valdivia - Puerto Madryn, Chile - Argentina, 2003*

Em 2003, os professores Marcelo Araya, José Balcells, Alejandro Garretón, Juan Carlos Jeldes, Manuel Sanfuentes e Herbert Spencer acompanharam as turmas de primeiro ano de *Design* e de segundo ano de *Design* Gráfico numa viagem à Argentina.

Esta *Travesía* diferencia-se das demais, pois toda ela gira em torno de um poema muito específico: o poema *Axis-Mundae*,<sup>42</sup> da autoria de Manuel Sanfuentes. Esta é uma resposta do desenho ao carácter pouco interactivo da continuidade monótona da leitura de poesia. Esta poética amplia a corrente sequencial lineal única da escrita, multiplicando-a em várias leituras, fruto das relações que se podem explorar nos seus textos.

A viagem parte de uma figura circular (cujo centro está em Puelches, na Pampa Argentina), tangente aos dois Oceanos da América, o Pacífico e o Atlântico. Este percurso cíclico-axial de encontro dos dois extremos continentais é interpretado pela *Travesía* como uma saudação entre ambos.

A *Travesía* começa com um Acto Inaugural antes da partida: cada aluno encarrega-se de uma conexão do poema, que memoriza para os futuros Actos ao longo de toda a jornada. O primeiro destino é a praia dos Molinos, em Niebla, em Valdivia, no sul do Chile. Nesta, cada

42. O poema *Axis-Mundae* é formulado a partir de nove textos principais que estão conectados entre si, o resultado de cada conexão é uma parte das mais de cem que o compõem. A sua leitura apresenta diversas possibilidades, com diferentes princípios ou finais. O poema deve o seu nome ao símbolo mitológico “*axis-mundi*”, em latim “pilar/centro/eixo do mundo”, que representa a ligação entre Terra e Céu segundo um eixo onde os quatro pontos cardeais se encontram. Essencialmente, este “centro do mundo” representa o início do mundo, onde todas as culturas humanas se conectam de alguma forma.



123a



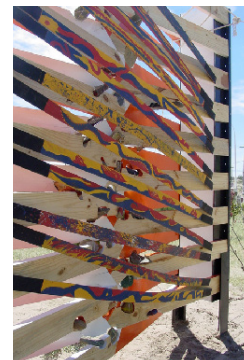
123b



123c



123d



123e

123. *Travesía Axis Mundae* (2003). a. Vista geral da obra. b. Pormenor da lateral desenhada com um poema. c. Remate do encontro do ripado que acondiciona as pedras. d. Detalhe das pedras oferecidas pelos alunos. e. Plasticidade da escultura geral.



aluno procura uma pedra do tamanho de um palmo que leva consigo, pinta, desenha e na qual escreve o seu fragmento do poema *Axis Mundae*. Estas pedras foram uma peça-chave para toda a *Travesía*, assim em constante transformação durante o processo de viagem (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 222-224). Seguiram, depois, em direcção ao Oceano Atlântico, cruzando a Pampa; passaram as localidades de Tecka, Pampa Angia, Paso de Indios, Chubut, para chegar por fim a um dos destinos principais: Punta de las Cuevas, extremo sul de Puerto Madryn, uma das localidades que define o limite da Baía do Golfo Novo, na Argentina.

São recebidos pela *Universidad de la Patagonia*, à qual se decide oferecer a Obra: uma escultura que é simbolicamente uma saudação do Pacífico ao Atlântico, da qual fazem parte as pedras recolhidas e trabalhadas por todos. No último dia em Puerto Madryn, realizou-se o Acto de Entrega à Universidade, onde se realizou uma *Phalène* com a leitura colectiva do poema *Axis-Mundae*, altura em que discursou o professor José Balcells:

*«Hoje, a partir de Puerto Madryn, com toda a franqueza podemos dizer que não viemos a esta região longínqua ver baleias. [...] Efectivamente, como fazemos ano após ano, a nossa missão é a procura da identidade deste solo oferecido que nos acolhe. [...]*

*Tal procura, já de longa história, tem-nos mostrado que apenas a Palavra Poética poderá dar conta de uma ordem que cria e estabelece. Citando um poeta alemão antigo “só perdura aquilo que se apoia na poesia”. [...] Quis a nossa Escola fundamentar o seu estudo e a sua realidade nessa palavra, “o dom”, e por essa razão vamos pela América realizando o dom dos nossos ofícios, das nossas habilidades, das nossas forças. Hoje, o nosso dom para Puerto Madryn é uma humilde saudação do Pacífico ao Atlântico. Nós trouxemos umas pedras recolhidas na praia de Niebla [...] e assinalámos em cada uma delas o valor tanto do Ofício como da Palavra [...]*

*Agora, ao chegar aqui a este extremo do Atlântico, consagramos este símbolo escultórico que se levanta em frente mar para saudar [...]*

*Em nome dos professores e dos alunos desta Travesía, Obrigado.»* (Balcells, 2003)

A este símbolo de madeira, com acabamentos de ferro, que expõe as pedras de Niebla, chamou-se “A saudação”.

Após o Acto de Entrega, os alunos retomam viagem até Buenos Aires, onde são recebidos, no primeiro dia, pela Universidade de Buenos Aires. Realizou-se uma palestra na qual os alunos expuseram o sentido da sua *Travesía* e, posteriormente, o grupo foi aqui convidado a montar a exposição que havia desenhado em Puerto Madryn, numa sala de Projecto da instituição de ensino. Os painéis, sobre o poema *Axis-Mundae*, foram trabalhos a partir dos desenhos e anotações das *Bitácoras* dos alunos com a técnica de serigrafia.

No regresso, as turmas de *Design* juntaram-se à *Travesía* dos alunos do quinto ano de Arquitectura, no Barreal, uma pequena localidade junto aos Andes, entre San Juan e Mendoza (Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 226). Numa celebração conjunta, os alunos de *Design* dispuseram as pedras que não foram utilizadas na escultura paralelamente ao rio e, em volta delas, realizou-se um Acto Poético em que os alunos da *Travesía Barreal* escolheram as pedras das quais desejaram ouvir o seu excerto do poema elaborado por Sanfuentes.



124a



*El trabajo en conjunto para finalizar la obra, último día de la semana final.*

124b



125a



125b



125c

124. Travesía Tekoa Pindo-Poty (2014). Desenhos do projecto colectivo. a. Desenho das escadas para o piso superior, de Tomas Valladares. b. Desenho do plano lateral, de Vanessa Huerta.

125. Obra "Cozinha Comunitária" concluída. a. Escada de acesso ao piso superior. b. Vista lateral. c. Vista geral do piso superior.

### 7.5. *Travesía Tekoa Pindo-Poty, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014*

Os alunos do terceiro ano de Arquitectura (44 alunos), em conjunto com os professores Rodrigo Saavedra (actual director da Escola) e o arquitecto Óscar Andrade, realizaram a sua *Travesía* de 2014 à aldeia Tekoa Pindo-Poty,<sup>43</sup> no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. A obra, uma cozinha/sala de refeição comunitária, realizada pela turma é representativa das intervenções de maior envergadura que têm surgido de algumas *Travesías* dos últimos anos, que cada vez mais progridem no sentido de responder efectivamente às carências dos locais visitados.<sup>44</sup>

A comunidade Guaríni composta por oito famílias, vinte e cinco pessoas, vive principalmente do artesanato. As suas casas funcionavam como dormitórios (de intimidade familiar) e as actividades de recreação, tal como cozinhar e comer, eram realizadas ao ar livre e em comunidade. Era, portanto, necessário um espaço comum onde estas pessoas pudessem receber outras comunidades, mas também que melhorasse a qualidade da vida pública, própria dos seus residentes.

As pessoas mostraram-se muito receptivas ao equipamento oferecido, uma obra também de artesanato, construída com materiais do lugar com os quais as famílias, também envolvidas activamente no processo, se identificassem. A obra, cuja plataforma superior serve de miradouro à altura da copa das árvores, oferece um novo horizonte de contemplação da natureza; isto mostra como o conceito das obras de *Travesía* é a observação das potencialidades do lugar, no sentido de as revigorar e entregar aos seus habitantes aquilo que é deles, com uma nova revitalização.

*«Construímos o espaço para a comunidade para que a reunião da aldeia em volta da comida fosse em cada ocasião um acto: desde o corpo poder alcançar o fogão; com as mãos poder chegar à árvore e o céu com o olhar, vendo por entre persianas de cor que apresentam as qualidades da luz levadas desde o Pacífico.»* (Saavedra, 2014)

No dia da entrega da obra, realizou-se uma festa e um banquete com os integrantes da comunidade, inaugurando a obra com o fogo, dadas as características da cozinha. Esta actividade de interacção entre os dois grupos foi o acto que simbolicamente encerrou a *Travesía*.

43. "Tekoa Pindo-Poty" significa "Palmeiras Floreadas" no idioma guaríni. A aldeia localiza-se a aproximadamente 30 quilómetros a sudeste da cidade de Porto Alegre.

44. Esta intervenção toma especial destaque por ter sido considerada um dos melhores vinte e seis projectos universitários, entre cerca de cem, num concurso informal realizado pelo *website Plataforma de Arquitectura*, cujo objectivo era divulgar a diversidade de ideias e estilos resultantes das instituições de ensino de Arquitectura a nível mundial. Nesta apresentação estão igualmente representados países como a Argentina, o Brasil, o Peru, o México, os Estados Unidos, a Noruega, a Espanha, a Finlândia, a Suécia, o Japão ou a Rússia.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## PERTINÊNCIA

«É através da Travesía que muitos dos ensinamentos pedagógicos são postos à prova. Em todos os fundamentos patentes na actividade da viagem e da obra de Travesía [...] é perceptível a linha da Escola de Valparaíso. É nesta construção por todo o continente latino-americano que se formulam as ideias de atitude, da forma de estar, de viver e de fazer, que a experimentação e a essência do trabalho da Escola desenvolvem. (Pendleton-Jullian, 1996: 89)

### Formação pedagógica

A ideia de que o aluno de Arquitectura só fica totalmente formado depois de adquirir alguma experiência de viagem está já enraizada desde o século XVIII, quando o estudante não podia acabar o curso sem desenvolver esta prática. Assim, pode estabelecer-se, desde final desse século ou início do século XIX, a importância oficial da viagem como experiência formativa para os arquitectos. De facto, a viagem pedagógica constitui uma das formas mais completas de conhecer um lugar: a partir do contacto directo com o território, com as suas arquitecturas, paisagens, gentes, tradições e costumes, é possível não só observar amplamente o comportamento e as necessidades humanas, como desenvolver o pensamento analítico e crítico a partir da realidade dos acontecimentos vividos na primeira pessoa.

A grande novidade da Escola de Valparaíso é claramente a realização das *Travesías*, viagens que ganharam um novo horizonte, pela sua modernidade na reorientação e ampliação dos roteiros e destinos. Esta grande *Phalène* foge dos estereótipos convencionais das cidades e metrópoles americanas, diluídas na mistura das mais diversas culturas, e aposta fortemente numa descoberta inédita do que é a América Latina original, valorizada através de uma obra oferecida ao sítio, que poeticamente responde a essa mesma pergunta sobre a identidade latino-americana, a sua origem e o seu destino.

A base do argumento destas viagens é a sua existência como prática concretizada do fundamento teórico que rege a Escola de Valparaíso. Esta é a sua especificidade: mais do que uma actividade pontual, ou um momento de aprendizagem como outros no contexto escolar, como acontece na maioria das escolas ou dos arquitectos que praticam o exercício da viagem na sua formação; no contexto desta Escola, a viagem adquire o papel de mentora de todos os princípios defendidos pelo “Grupo”, definidos em *Amereida*, arriscando um novo sentido para o continente da América Latina. A obra anuncia uma atitude em que, tanto a obra arquitectónica, como a docência, devem cumprir a grande capacidade de experimentação e idealização da cultura do “novo mundo”: o laboratório americano.

Pedagogicamente, a Escola de Valparaíso ensina que a verdadeira arquitectura não se aprende num estirador de sala de aula, confinada a regras específicas, aplicadas por determinadas pessoas, naquele determinado espaço. Não se reconhece a sua importância numa maquete a partir da qual se podem explicar os seus princípios conceptuais, tornando imperceptível o





impacto da obra na vida das pessoas e como elas a vivem. O verdadeiro palco da arquitectura para a Escola de Valparaíso é o terreno, o solo do mundo real (neste caso, o continente sul-americano), o único espaço possível de investigação das características nacionais, numa pesquisa da origem dos povos e da arquitectura original e anónima, própria de cada nação. Trata-se de uma mudança no valor atribuído ao vernáculo e ao tradicional. A esta arquitectura outorga-se uma nova significância: a de ser capaz de comunicar a sua importância prática e cultural e, por isso, ser objecto digno de ser explorada como objecto de estudo.

As *Travesías de Amereida* não se prendem com um início, nem com um fim: apenas há o total. O todo que justifica o lugar; a totalidade da identidade americana indagada pela harmonia das relações geográficas e culturais de toda a sua extensão; o gesto da continuidade gerada pelas obras que compreendem a realidade da arquitectura de regra e não a excepção e que, por isso, compõem a verdadeira realidade do continente; território este que, assim, se ocupa de uma forma fundadora. Esta fundação a partir da obra mostra que a viagem é também única pelo facto de que, mais do que procurar ver e observar referências arquitectónicas de outros autores (como grande parte das viagens académicas conhecidas), esta cria as suas próprias referências, concebendo uma linguagem própria da Escola.

Desta forma, a Escola de Valparaíso distingue-se das demais pela sua imensa vontade de actuar, de ser militante numa atitude de compromisso, responsabilidade social e interesse comunitário para com os seus conterrâneos, recusando a postura das escolas que declinam o envolvimento com as pessoas, e de responder activamente às suas carências, através da arquitectura.

Assim, neste contexto pretende-se educar cidadãos arquitectos e arquitectos cidadãos: cidadãos arquitectos porque os alunos, antes de serem profissionais que ambicionam certas intenções projectuais individuais com a sua obra, são cidadãos que compreendem, em primeira instância, os problemas reais da sociedade, que a arquitectura pode resolver; arquitectos cidadãos porque esta é uma actividade participativa de toda a comunidade (alunos, professores, habitantes mais ou menos instruídos), com a mesma intenção cívica - a de fazer arquitectura no sentido de melhorar a qualidade de vida de alguém. A obra constitui-se, então, como elemento unificador. Confere-se aqui o ideal pedagógico da hospitalidade como princípio de Escola e de *Travesía*: esta reflecte-se na predisposição dos alunos à partilha e ao respeito para com as diversas pessoas e culturas, disciplinas e ofícios, experiências e propósitos de vida.

*«Apesar de viajarmos para oferecer uma obra, construí-la e ajudar alguma comunidade, desta ou daquela forma, directa ou indirectamente, é extremamente compensador.»* (Maria Ignacia Pérez, 2016, in *Questionário aos ex-alunos EAD*)<sup>45</sup>

Deste contacto com o lugar e com as suas gentes, desenvolve-se uma certa sensibilidade nas obras de *Travesía*, que identifica que tipo de questões o projecto deve responder, que premissas este deve abranger. Para além deste aspecto prático arquitectónico, o facto desta pedagogia ser integrativa da comunidade ensina também a relevância de conjugar o pensamento e a imaginação individuais com as decisões dos demais elementos do grupo.

45. De forma a recolher a opinião tanto dos alunos, como dos ex-alunos da Escola de Valparaíso sobre as *Travesías*, estruturaram-se dois inquéritos, que são apresentados no anexo III.



«A principal diferença a respeito das outras escolas de arquitectura é a indagação de um lado sensível.» (Nicole Valdivia, 2016, in *Questionário aos alunos EAD*)

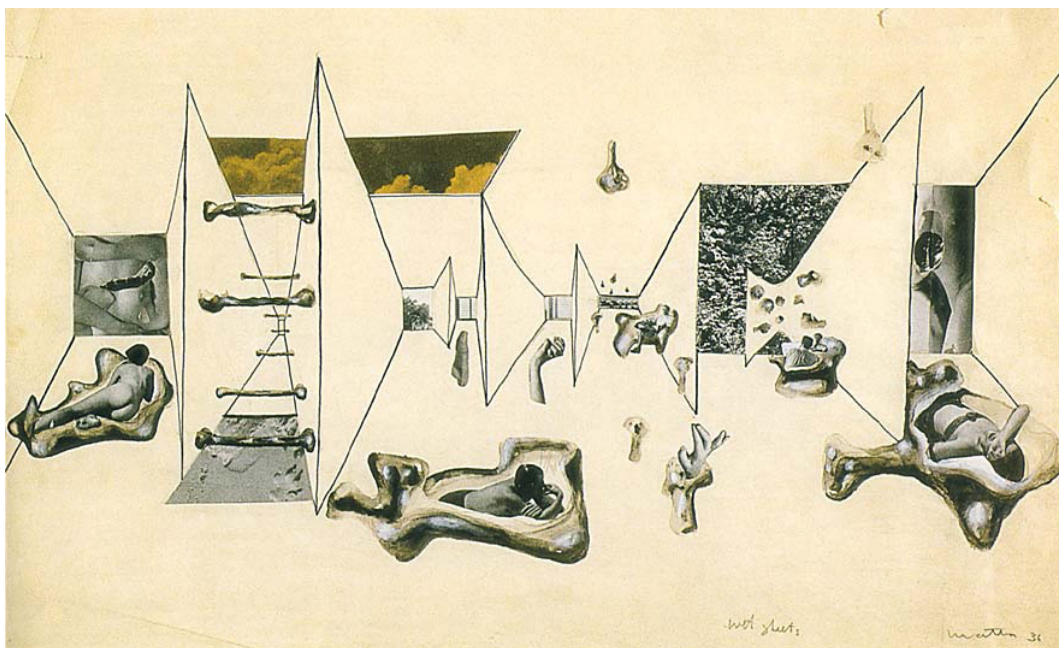
Segundo a metodologia da Escola, estas obras mais ou menos efémeras de conceptualização, desenho e construção rápidos despertam no aluno as imagens poéticas, produto da elaboração mental inconsciente que apela ao saber e à cultura, desenvolvidos nos actos poéticos e ao longo da vida. A necessidade de uma resposta imediata é também um método que estimula a imaginação e o instinto dos alunos nestas viagens pedagógicas, convidando a um desprender de conceitos estabelecidos *a priori*, num “*volver a no saber*” que leva os alunos à compreensão e à análise de cada caso individual, apenas a partir das suas peculiares características. As *Travesías* são também uma oportunidade única que a Escola oferece aos seus alunos de construírem à escala 1:1, e de aprenderem com materiais de obra. Esta valência oferece-lhes a possibilidade de ver os projectos numa escala pessoal, embora esteja sempre inerente à arquitectura a reminiscência das pessoas que irão habitar a obra, mesmo em sala de aula ou no atelier. Nestas viagens, essa dimensão é real, o que torna o projecto mais humano.

«Ter a possibilidade de em poucos dias conhecer, analisar, desenhar, projectar, construir e ver o final da uma obra, que se elabora em conjunto, habitada, é incrível.» (Carolina Bustos, 2016, in *Questionário aos alunos EAD*)

Da mesma forma que se levam todos os ensinamentos da Escola e da Cidade Aberta em *Travesía*, toda a construção da viagem é transportada para a casa dos alunos de Valparaíso. Cada obra da Escola amadurece o pensamento projectual dos alunos aquando das *Travesías* e, de igual modo, o contacto com a realidade e a execução de uma obra em viagem fortalece a personalidade projectista dos arquitectos na sala de aula. Dadas as valências das *Travesías*, esta transposição de ideias e aprendizagens é um exercício muito pessoal; de facto, o que é avaliado na Escola de Valparaíso é, justamente, o seu próprio desenvolvimento pessoal. Todavia, embora estas qualidades se expressem em cada aluno de uma forma distinta, é certo que todos os novos conceitos de horizonte, luz, espacialidade e forma de vida, observados pelo desenho em *Travesía*, fazem crescer os projectos dos estudantes.

«A escola de Valparaíso, que eu nunca considerei como universidade, não era academicamente válida já que o seu ensino se baseava nas nossas experiências, o trabalho consistia em descobrir algo que estava em nós mesmos, fora de toda a tradição académica. [...] Para mim foi fundamental que na Escola não me limitaram formalmente, deixaram-me o caminho aberto, o que me permitiu adaptar a este sistema de trabalho. Ensinaram-nos perante um problema para o solucionar sem o teorizar, procurando o que o problema é, na sua origem» (Fuente & Zaldívar, 2008: 23-24)

Ser parte da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso, mais que aprender a ser arquitecto, é uma formação de vida. A pedagogia de uma escola que valoriza a formação em Arquitectura, desde a observação directa da cidade em Valparaíso, e com o eco real desta aprendizagem na construção de obra em *Travesía*, espelha-se na criação de profissionais atentos e apaixonados pela genuína preocupação da arquitectura: as pessoas.



126. Interpretação do acto de Observar em Arquitectura e em *Design*, de Herbert Spencer.

*«Ser aluno da Escola é ser um eterno caminhante, um eterno observador das formas do vazio, um eterno desenhador que se questiona sobre tudo ao seu redor» (Diego Miranda, 2016, in Questionário aos alunos EAD)*

Nesta atitude há uma fusão intensa entre trabalho, estudo, arte e vida, que serão, sem dúvida, ensinamentos da máxima utilidade para o mundo laboral, após a formação académica.

*«Cada rito, cada celebração, cada acto, conjugados com as aulas de Amereida e com a metodologia “aprender a fazer” através da observação onde se privilegia e potencia a criatividade sobre tudo, são valores que te fazem ser um tipo de pessoa muito especial, mais ligada à Natureza e com maior respeito pelo trabalho de equipa e pelos companheiros, qualidades estas muito requeridas e solicitadas no momento de procurar trabalho hoje em dia.» (Maria Ignacia Pérez, 2016, in Questionário aos ex-alunos EAD)*

## Repercussão

Desde a sua formação, e para que esta fosse possível, a Escola de Valparaíso promove uma forte introspecção, reservando-se ao direito da não participação política. O professor Manuel Casanueva justifica que, segundo o Grupo, e desde um ponto de vista estritamente universitário, a política desenvolve-se na investigação e na sua projecção na docência (Crispiani & Moya: 2002: 99-104). Esta postura de não participar no debate político foi a chave para que uma Escola tão diferente como esta subsistisse durante tantos anos, e até à data.<sup>46</sup> Beatriz Colomina concorda com este parecer da Escola, dizendo que as actividades aqui desenvolvidas sobreviveram aos tumultos verificados nos anos das décadas de 1970 e 1980, por se recusarem a participar neles (Colomina, s.d.).

A Escola de Valparaíso criou, então, um micro espaço de produção livre, absorto do contexto político contemporâneo. Ainda que alguns se debruçassem sobre o que estava a acontecer em Valparaíso, nomeadamente a PUCC (onde parte dos elementos fundadores desta Escola se formou), numa época de grande discussão nacional acerca da instabilidade académica, esta atenção não era recíproca. Politicamente, este isolamento voluntário, aquando da criação da Escola de Valparaíso actual, cria um espaço de liberdade interna, limitado em si mesmo. A Cidade Aberta é a materialização mais óbvia deste aspecto: é designada por “aberta”, mas a prática arquitectónica acontece dentro dos limites do seu próprio terreno, o que poderá transformar o laboratório num circuito fechado que evolui em si mesmo.

Uma das principais consequências está associada à ressonância da Escola. A informação disponível sobre a Escola de Valparaíso é, de um modo geral, apenas a interna, sendo por isso diminuta. Os estudos externos de maior relevância sobre o tema resumem-se, de uma forma geral, à obra dos autores chilenos Rodrigo Pérez de Arce e Fernando Pérez Oyarzun, e à obra da norte-americana Anne Pendleton-Jullian. Em 2007, existiam, ao todo, cento e seis livros ou documentos sobre a Escola de Valparaíso, sessenta e cinco dos quais produzidos por

46. Note-se que Godofredo Iommi era anarquista e passou parte dos seus ideais aos professores que o seguiram na história desta Escola.



127a



127b

127. Projectos construídos de Pablo Hormazábal na Villa Alemana, V Región - Valparaíso (2014 - 2016).  
a. Parque Los Aromos. b. Parque Miravalle.

professores; sendo que apenas seis destes foram escritos por autores exteriores à instituição de ensino. Grande parte destas publicações (mais de vinte) foram redigidas por Godofredo Iommi, do que resulta que metade dos exemplares escritos pelo corpo docente sejam sobre poesia, seguindo-se as obras sobre Estudo e Investigação, os temas de Arte e Escola e, por fim, os temas da Cidade Aberta e os ensaios (Ríos, 2007: 50). Contudo, reconhece-se na Escola de Valparaíso uma visibilidade dignificada por diversos aspectos, arquitectos premiados ou projectos reconhecidos, que crescem no sentido de exportar os ideais aqui defendidos para outras esferas ou outras acções de divulgação.

As *Travesías* adquirem, neste contexto, a conformação principal demonstrativa de que a Escola ultrapassa este “circuito fechado”. Se, por um lado, os princípios explorados na Cidade Aberta e nas *Travesías* são os mesmos (ambas as actividades se sustentam numa ideologia baseada em *Amereida*), onde as actividades de cada valência são complementares à outra; por outro lado, há uma diferença abismal entre as duas realidades: a relação efectiva com o contexto latino-americano. As *Travesías* impulsionam a relação entre o corpo escolar e o lugar visitado: a comunhão com a comunidade que os recebe e que participa activamente na obra é o modo mais autêntico de levar a verdade da Escola de Valparaíso às pessoas.

Para além da actividade prática das *Travesías*, inscritas no plano académico, são já, e cada vez mais, os arquitectos formados nesta Escola reconhecidos e premiados pela sua obra. Entre outros prémios de menor visibilidade, destacam-se já alguns profissionais galardoados com os Prémios Nacionais de Arquitectura e Urbanismo do Chile. De notar, ainda, o destaque conquistado por alguns arquitectos e *designers* que desenvolveram projectos significativos fora do âmbito académico, reflectindo a ideologia na qual se formaram, o que indica como uma pedagogia parcialmente abstracta se repercute na vida profissional.

Jorge Sánchez (ex-aluno e ex-professor) motivado pelas *Proto-Travesías* e pelo sentido de descoberta da sua Escola, percorreu, de jipe, desde 1980, todo o território nacional por iniciativa própria. Acompanhado pela família, Sánchez fotografou, registou e documentou imensa informação que serviu de fonte primária (dado que até ao momento a informação turística sobre o Chile era praticamente inexistente) para a criação do primeiro guia turístico do Chile: *Turistel*. Este guia foi publicado em 1984, ano em que as *Travesías* integraram definitivamente o plano curricular da Escola de Valparaíso, e contém mapas, planos, indicações sobre as localidades, o que visitar, como chegar, o que ver e fazer, onde comer, onde se alojar e muitas outras informações pertinentes para viajar pelo país.

David Jolly (ex-aluno e professor) tem-se dedicado à visibilidade da Escola de Valparaíso pelo mundo. Uma das principais exposições desenvolvidas pelo professor é a “*Exposición de la relación Poesía y Arquitectura en Europa*” apresentada em diversas universidades em Inglaterra, Espanha ou Suíça. Jolly tem apresentado a Escola também em vários pontos da América Latina e da América do Norte.

Guillermo de la Fuente (ingressou na Escola em 1951, integrando a primeira geração de alunos após a reforma) viajou para a Europa, em 1958, motivado pela vontade de trabalhar com Le Corbusier. Entre 1959 e 1960, foi o único colaborador do arquitecto suíço, durante oito meses.



128a



128b



128c

128. Exposições da Escola de Valparaíso. a. Exposição Internacional em Quito, Equador (1996). b. Exposição Internacional da Cidade Aberta em Barcelona, Espanha (2001). c. Exposição Homenagem a Jorge Oteiza no Muelle Barón, Valparaíso (2003).



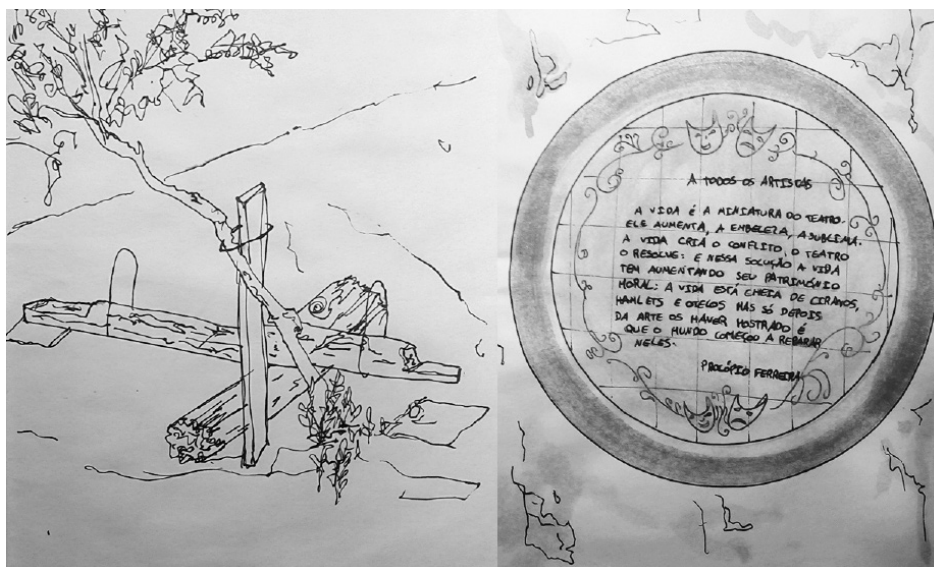
Deste contacto, Fuente afirma que a forma de trabalhar de Le Corbusier é muito idêntica à da Escola onde se formou (mas que nunca considerou uma Universidade), pois também ele traçou o seu próprio caminho, após a sua viagem ao Oriente, em 1907. Influenciado pelas viagens realizadas pela Escola, Guillermo de la Fuente viajou muito - ao longo da sua vida viajou à Argélia, Bagdade, Madagáscar, Bélgica, Suíça, Itália, Espanha, Portugal e Estados Unidos (onde abriu um *atelier* com Anne Pendleton-Jullian, em 1987).

Jaime Reyes (admitido em 1988), poeta, e Herbert Spencer (admitido em 1992), *designer* gráfico, são ambos professores actuais da Escola de Valparaíso que, à parte do exercício da docência, desenvolvem projectos de divulgação do trabalho realizado na Escola. Reyes publica num blogue vários conteúdos relacionados com a Cidade Aberta e com as *Travesías*, vídeos das aulas de *Amereida* ou poemas que escreve durante as viagens (o poeta já realizou 26 *Travesías*). Spencer tem também uma página *on-line* onde apresenta diversos textos sobre *design*, observação e reflexões em fotos, vídeos, entre outros, sobre a pedagogia em *Travesía*.

Nicólas Verdejo (formado em 2011) e Pablo Hormazábal (formado em 2009) são ex-alunos, cuja vida profissional repercute activamente os conceitos de *Travesía*. Verdejo realizou uma série de viagens pela Europa, nas quais explorou o valor do desenho associado a notas interpretativas da realidade. Da edição e recompilação dos seus textos de viagem, resultou o seu projecto “A reconciliação da Arquitectura”, já exposto em vários lugares. Foi também professor convidado da Escola, onde criou a disciplina “Visita a Obras”. O arquitecto Hormazábal, inspirado pelas obras realizadas em *Travesía*, distingue-se pela criação (em 2013) de um pequeno *atelier* acessível a todos, especializado em obras de carácter público/social.

Um outro indicador da ressonância ou visibilidade da Escola de Valparaíso são os seus arquitectos, vencedores, entre outros, de prémios nacionais. Foram vários os arquitectos da PUCV vencedores do Prémio Nacional de Arquitectura: em 1975, Alberto Cruz (pela fundação da Escola); em 2000, Victor Gubbins (pelo Centro Cultural Chimkowe); em 2008, Cristián Valdés (pela Casa Alberto Valdés e Casa em Pique); e mais recentemente, em 2012, José Cruz (com o Pavilhão Chileno Expo de Sevilha). Relativamente ao Prémio Nacional de Urbanismo, são também diversos os nomes sonantes da Escola de Valparaíso: em 1971, Miguel Eyquem (elemento do “Grupo”); em 2003, Germán Bannen (com o Parque das Esculturas, a Remodelação da Avenida Pocuero e a Praça Pedro de Valdivia); e por fim, em 2014, Sergio Baeriswyl (doutorado na Alemanha).

Por fim, são ainda notáveis as manifestações públicas de apresentação e divulgação dos ideais e trabalhos realizados nesta Escola. Até ao ano de 2007, Valparaíso contou com vinte e quatro exposições (das quais duas fora do país: Equador e Espanha). Entre estas aparições, registam-se participações em exposições na Sala de Honra da PUCV, no Instituto Cultura de Providência, no Museu Nacional de Belas Artes, em eventos como a Bienal de Desenho (em Santiago), entre outros espaços ou eventos de renome. Estas exposições, entre outras razões, são motivadas pelo aniversário da Escola, pelos resultados das oficinas de laboratório, ou pelas obras da Cidade Aberta, e por vezes são homenagens a figuras de relevo na história da Escola (Ríos, 2007: 81).



## REFLEXÃO E CONTRIBUTO PESSOAL

A novidade do trabalho da *Escuela de Arquitectura y Diseño* da PUCV encontra-se na ideologia de uma arquitectura experimental, de descoberta individual e colectiva, que se compromete com a poética como motor do seu processo pedagógico e criativo.

Esta Escola é um caso original de compreensão do território latino-americano, através de uma sensibilidade poética muito específica. O que permite a relação entre a palavra poética e a arquitectura é o facto de a poesia ser entendida como a linguagem primária, anterior a qualquer outra. Assim, a autora entende que a poesia não deve ser aqui entendida no seu sentido literal: esta não é uma poesia filosófica ou sentimental. Num sentido muito mais pragmático, trata-se de uma poesia como força iniciadora do processo de projecto, que activa o campo mental inconsciente para a criatividade.

Arquitectura não é poesia. O seu meio é o espaço físico e a forma tridimensional envolvida na natureza. Responde, antes de mais, às necessidades reais das pessoas, coabitando com as suas vidas; é um cidadão incontornável do terreno. A autora entende que a metodologia da Escola de Valparaíso, embora baseada em conceitos teóricos inéditos que arriscam ser entendidos como abstractos, desenvolve através das *Travesías de Amereida*, esta presença de uma “arquitectura co-generada com a poesia” no mundo, de uma forma muito mais material, verdadeira e autêntica do que acontece em certas academias europeias, cujos fundamentos apresentam uma estabilidade e segurança muito fortes, mas cuja acção, por vezes, escasseia fora da sua esfera teórica.

Desta vontade poética de agir, *Amereida* surge como uma reinterpretação do movimento moderno, transformando-o numa consciência académica e cívica apropriada à cultura chilena e latino-americana, em geral. Este poema, tal como toda a Escola de Valparaíso, é uma grande pergunta aberta; não há uma resposta única, apenas um único modo: sair a desenhar, a observar o acontecer e o modo de habitar, e a criar a cidade. Desta ideia nascem as *Travesías*, uma actividade de reconhecimento e comunhão com o continente, numa dimensão prática e lúdica própria de todo o plano curricular da Escola.

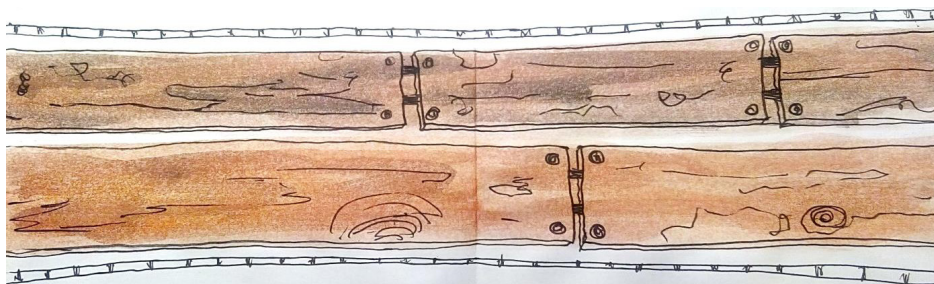
O caminho escolhido pela Escola de Valparaíso, e que a autora teve a oportunidade de experienciar durante um ano, e particularmente a *Travesía* que realizou a uma comunidade indígena afro-brasileira chamada Campinho de Independência,<sup>47</sup> é a descoberta contínua da identidade original da América Latina, dos seus lugares mais recônditos aos mais explorados. Este objectivo define o trabalho de Valparaíso, o que leva a autora a afirmar que a identidade desta Escola é a procura pela sua identidade. Esta vocação para criar uma linguagem, uma cultura e uma arquitectura próprias é, ideologicamente, a maneira que esta Escola tem de manifestar a sua própria autonomia e liberdade associadas à sua interpretação do movimento moderno; livres de reconhecer quem genuinamente são, e livres do sentimento de repressão ainda impresso num continente colonizado e explorado, argumentos estes que se completam.

---

47. O Quilombo Campinho de Independência situa-se entre as localidades de Ubatuba e Paraty, no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Nele vivem treze núcleos familiares compostos por cerca de cento e cinquenta pessoas.



130



131



132

130. 131. 132. *Travesía Campinho da Independência*. Desenhos da autora.

A prática da viagem responde às nossas dúvidas, ao mesmo tempo que cria dúvidas em nós. A experiência da autora nesta *Travesía*, consciencializou-a para um dos aspectos a que, dado a cultura europeia à qual pertence, prestou especial atenção aquando da sua viagem à América Latina. Enquanto os arquitectos e outros autores, portugueses e europeus, procuram as suas raízes no berço das civilizações grega e romana (na cultura europeia, a nossa origem está nas arquitecturas primordiais); na América Latina, esta procura do início das coisas remete-se directamente aos territórios nativos inexplorados, que não foram colonizados por culturas alheias.

A harmonia com a Natureza está também presente na obra de *Travesía*, mostrando que, numa construção, tudo é uma invenção do Homem, ele que é um incessante criador pela sua condição poética. Por fim, e na opinião da autora, o objectivo principal da realização de uma obra, que realiza o sentido teórico e poético da viagem, clarifica como esta é uma Escola atenta aos sinais do tempo e às questões sociais, cujas respostas podem ser oferecidas pela arquitectura.

As valências conjuntas de carácter pedagógico (o facto de os alunos trabalharem efectivamente em grupo e desenvolverem uma vida colectiva), ideológico (a obra deve estar ao serviço das pessoas e não o contrário), e prático (a possibilidade de concretizar uma obra, de ver o projecto executado durante o curso) transmitiram à autora uma nova perspectiva e consciência de trabalho e de fazer arquitectura que veio complementar a sua formação académica. Numa opinião pessoal, este conceito de viagem pedagógica em arquitectura, assim como a actividade da construção arquitectónica, tornam este padrão de ensino único e distinto de quaisquer outros. A Escola de Valparaíso transmite, desde o princípio, que não ensina um curso - oferece antes a oportunidade de aprender o valioso ofício que é a arquitectura. Esta experiência permitiu à autora ter uma nova perspectiva destes valores, pois a Escola de Valparaíso prima pelo compromisso de uma arquitectura de regra e não de excepção, acessível a todos.

A sensibilidade, a hospitalidade e a permanência experimentadas neste acto poético que é a *Travesía*, possibilitaram a compreensão desta actividade, mais do que como um método, mas como um modo de vida. Este é um tipo de viagem em que os alunos se dão ao tempo de conhecer, integrar e viver a cultura do espaço visitado. A este conhecimento do outro, num novo contexto e espaço, está sempre associado o conhecimento individual e do grupo que viaja. É impossível ficar indiferente a uma viagem de *Travesía*. A título de exemplo pessoal, verifica-se como foi impactante e enriquecedor constatar a satisfação e a alegria dos habitantes do Quilombo com as intervenções que a turma realizou: um pequeno espaço de lazer infantil, com alguns equipamentos feitos em bambu (do local), um miradouro que atravessou as densas florestas adjacentes à encosta da aldeia, e um conjunto de instalações que valorizaram um espaço desaproveitado, gerando uma pequena praça entre a zona das habitações e a parte social do local. Estas obras, tal como todas as de *Travesía* e da Cidade Aberta traduzem, claramente, a sensibilidade poética na sua forma e na sua composição estética, deixando, portanto, um rasto por onde passam. Todavia, a autora acredita que, muitas vezes, o maior marco deixado no local de *Travesía* não será o físico, mas sim os valores imateriais que se estabelecem e partilham nesta experiência.



133a



133b

133. *Travesía Campinho da Independência*. Fotografias da autora. a. Execução de obra. b. Acto poético final de *Travesía*.

Esta análise e construção da realidade, que a autora acredita ser a grande revolução do ensino presente nesta ideia de Escola, remete para uma densidade muito importante de pensamento, que reflecte conceitos como o observar tudo pela primeira vez, sem precedentes. No entanto, de alguma forma, este afastamento deliberado de referências históricas e culturais da prática arquitectónica e construtiva revela-se como uma grande lacuna na formação do arquitecto, que possivelmente se traduz em ingenuidade profissional. De facto, é claramente uma mais valia o ensino para saber pensar e compor respostas, a partir da crítica individual influenciada apenas pela própria consciência, valor este que a autora entende como um ponto positivo a reter na sua experiência académica na Escola de Valparaíso. No entanto, e mesmo que as *Travesías* tentem colmatar esta questão, é notável nos alunos da Escola de Valparaíso o diminuto conhecimento de arquitectos, livros, métodos construtivos, desenho digital, entre outros conteúdos básicos de Arquitectura. Como colega que foi dos alunos desta Escola, a autora compreende que, de alguma forma, toda esta “liberdade” poética e arquitectónica que a Escola defende acabe por ser, de certo modo, um constrangimento. Embora coloque os seus alunos num plano de livre-arbítrio, estes ficam um pouco isolados em relação à cultura arquitectónica mundial, à qual não podem aceder fisicamente, e que tanto pode ensinar; aspecto resolvido de uma forma mais eficaz na formação portuguesa da autora.

De reconhecer que a permanência e continuidade da Escola de Valparaíso durante mais de 50 anos a torna, só por este feito, algo singular na produção arquitectónica mundial, e um dos fenómenos culturais mais relevantes na arquitectura chilena e na da América Latina, em busca de uma ordem consistente, transcendendo o que poderia ser uma mera experiência atípica.

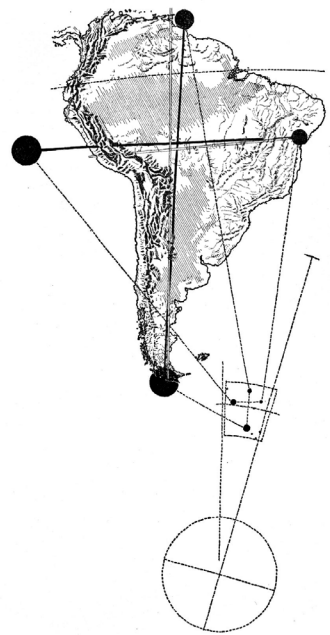
A Escola de Valparaíso desenvolve, desde 1952, uma forma especial de entender a Arquitectura, tão válida como outras. Da viagem efectuada a esta academia, a autora conclui que há muitas formas de fazer Arquitectura; o que acontece, tendo sido presenciado em ambas escolas onde estudou, é que há uma certa tendência à formatação do aluno para a percepção do que é a Arquitectura ao modelo que a própria escola segue. Não existem verdades absolutas, apenas ideologias com as quais cada pessoa se pode identificar de uma forma ou de outra.

Pessoalmente, esta dissertação surgiu da necessidade de tentar perceber melhor os ideais da Escola de Valparaíso, como caso de estudo que merece ser analisado e apresentado a diferentes contextos.

A par da motivação do ano de Mobilidade Estudantil à Escola de Valparaíso, a intenção de realizar esta dissertação prende-se com o facto da bibliografia sobre esta Instituição ser ainda muito escassa. Da mesma forma que esta Escola contribuiu para a formação pessoal e profissional da autora, também ela sentiu que poderia participar da sua divulgação; para que a Escola de Valparaíso seja conhecida, e para que o Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra a conheça. Assim, conclui-se esta “travesía” com a noção de que será sempre indispensável mais investigação, mais divulgação, mais produção escrita e mais experiência de formas de ensino em Arquitectura, diferentes das que são cómodas e familiares. Só através da comunicação entre ideologias e metodologias de ensino (para que seja possível discutir, aprender, crescer e completar-se cooperativamente), é possível que a prática e a produção em Arquitectura sejam sempre revistas, aprofundadas e melhoradas.







*el camino no es el camino*



## Bibliografía

ALBERTI, Leon Battista (2011). *Da arte edificatória*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (obra original publicada em 1486).

ALFARO, Sebastián & GATICA, Sandra (2010). *Travesías de Amereida, Catálogo 1941-2009*. Valparaíso, Volumes I, II, III, IV. Chile: EAD.

AMORIM, Sara Maria Dias (2013). *Da Intuição à Obra, Considerações sobre o Método da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso*. Porto: FAUP.

ARCE, Rodrigo Pérez & OYARZUN, Fernando Pérez (2003). *Escuela de Valparaíso - Grupo Ciudad Abierta*. Madrid: Tanais Ediciones.

BACHELARD, Gaston. (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (obra original publicada em 1957).

BANDEIRINHA, José António (2012). Pedagogia do Projecto. *Revista Joelho Viagem-Memórias Aprendizagem de Arquitectura* (n.º 3), 102-113

BROWNE, Enrique (1985). *Amereida: una experiencia arquitectónico-poética chilena*. Summa (214), 72-83.

CÁRAVES, Patrício (2007). *La Ciudad Abierta de Amereida, Arquitectura desde la Hospitalidad*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

CASANUEVA, Manuel (1992). *Fundamento para la Generación de Obras de Travesía y su Representación en la Extensión Americana*. Valparaíso, Chile: EAD.

CASANUEVA, Manuel (2009). *El Barrio Acantilado como Identidad de Valparaíso*. Viña del Mar, Valparaíso: Escuela de Arquitectura de la Universidad Andrés Bello.

CRISPIANI, Alejandro & MOYA, Rafael (2002). *La Escuela de Valparaíso y sus Inicios - Una mirada a través de testimonios orales*. Chile: Dirección de Investigación y Postgrado de la Pontificia Universidad Católica de Santiago

CRISPIANI, Alejandro (2011). *Objetos para transformar el Mundo*. Buenos Aires: Prometeo 30/10.

CRUZ, Alberto (1954). *Proyecto para una Capilla en el Fundo Los Pajaritos y Estudio Urbanístico para una Población Obrera en Achupallas*. Anales UCV (n.º1), 235-347.

CRUZ, Alberto & IOMMI, Godofredo (1983). *La Ciudad Abierta: de la Utopía al Espejismo*. *Revista Universitaria Pontificia Universidad Católica de Chile* (n.º 9), 17-25.

CRUZ, Alberto (2005). *El Acto Arquitectónico*. Valparaíso, Chile: EAD.

COSTA, Alexandre Alves (2012). Exposição "Viagem". Revista *Joelho Viagem-Memórias Aprendizagem de Arquitectura* (n.º 3), 52-67.

ESCOBAR, Patricia (2012). *El Pacífico es un Mar Erótico*, Godofredo Iommi. Valparaíso, Chile: EAD (obra original publicada em 1984).

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (1971). *Fundamentos de la Escuela de Arquitectura Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso, Chile: EAD.

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (1972). *Exposición 20 Años Escuela Arquitectura UCV*. Valparaíso, Chile: EAD.

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (1977). *Ida Donde Larrea*. Valparaíso, Chile: EAD.

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (1986). *Amereida II Bitácora*. Valparaíso, Chile: EAD (obra original publicada em 1965).

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (1992). Ritoque: Ciudad Abierta (1969 hasta la actualidad). *Revista Arquitectura Panamericana* (n.º 1), 130-141.

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (2011). *Amereida, Volumen Primero*. Valparaíso, Chile: EAD (obra original publicada em 1967).

Escuela de Arquitectura y Diseño [PUCV] (2015). *José Vial Armstrong, Cuatro Cuadernos - Viaje a Europa 21 - Mayo 17 - Septiembre de 1977*. Valparaíso, Chile: EAD (obra original de 1977).

FUENTE, Guillermo & ZALDÍVAR, Claudio (2008). *Massilia 2007: Guillermo Jullian de la Fuente*. Santiago do Chile: ARQ Ediciones, Escuela de Arquitectura, Pontificia Universidad Católica de Chile.

GARCÉS, Andrés & FUENZALIDA, Camila (2014). *Presentación a la Arquitectura 3/4 - Ensayos Travesía Paraty 2014*. Valparaíso, Chile: EAD.

GIROLA, Claudio (1982). *Simetria y Lateralidad de Artes Plasticas*. Valparaíso, Chile: EAD

GIROLA, Claudio & CRUZ, Alberto & IOMMI, Godofredo & EYQUEM, Miguel (1985). *Diez Separatas del Libro no Escrito*. Valparaíso, Chile: EAD.

GONÇALVES, José Fernando (2012). Em viagem - experiência, conhecimento na arquitectura portuguesa do século XX. Revista *Joelho Viagem - Memórias Aprendizagem de Arquitectura* (n.º 3), 126-136

GONÇALVES, José Fernando (2013). Motivação e consequência da viagem na arquitectura de Le Corbusier: viagem ao Oriente e América Latina. *Cadernos Proarq* (n.º 18), 195-214.

GOETHE, Johann Wolfgang (1891). *Viaje á Italia*. Madrid: Librería de la Viuva de Hernando (obra original publicada em 1786).

- HALL, Edward T (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Antropos (obra original publicada em 1968).
- HEIDEGGER, Martin (2000) *Carta sobre o Humanismo*. Alianza Editorial: Madrid (obra original publicada em 1947).
- HEIDEGGER, Martin (2001). *Poetry, Language, Thinking*. Nova Iorque: Harper Collins Perennial Classics (obra original publicada em 1971).
- HERTZBERGER, Herman (1996). *Lições de Arquitectura*. São Paulo: Martins Fontes (obra original publicada em 1991).
- HUIZINGA, Johan (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1938).
- IOMMI, Godofredo (1969). De la Reforma. *Anales de la Universidad de Chile* (n.º 150), 61-70.
- IOMMI, Godofredo (1974). *Introducción al Primer Poema de Amereida*. Valparaíso, Chile: EAD.
- IOMMI, Godofredo (1976). *Carta del Errante*. Valparaíso, Chile: EAD.
- IOMMI, Godofredo (1979). *Hay que ser absolutamente moderno*. Valparaíso, Chile: Instituto de Arte.
- IOMMI, Godofredo (1982). *Eneida-Amereida*. Valparaíso, Chile: EAD.
- IOMMI, Godofredo (1984). *El Pacífico es un Mar Erótico*. Valparaíso, Chile: EAD.
- IVELIC, Boris (2005). *Embarcación Amereida y la Épica de Fundar el Mar Patagónico*. Valparaíso, Chile: EAD.
- JEGUNDO, Carolina Teixeira (2014). *Obra Aberta - Ciudad Abierta, Experimentação no Projecto Pedagógico na Escola de Valparaíso*. Porto: FAUP.
- KAPSTEIN, Glenda (2009). Ciudad Anfiteatro. *ARQ Santiago do Chile* (n.º 73), 23-27.
- La Cambre Horta, ULB, Ixelles, Bruxelas (2015). *Exposição La Ciudad Abierta de Amereida. Utopia en Progreso de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la PUCV*.
- LAGOS, Rodrigo (2013). Enseñanza de la Arquitectura - Movimiento Universitario y Reformas en Chile (1964-1973). *Revista 180 Arquitectura Arte Diseño, Enseñar y Crear* (n.º 32), 24-29.
- LARA, Carlos (2009). Identidad Urbana de Valparaíso. *Revista 180 Arquitectura Arte Diseño, Identidad* (n.º 23), 48-51.
- LE CORBUSIER, pseud. (2007). *Viagem ao Oriente*. São Paulo: CosacNaify (obra original de 1911, publicada em 1965).

MONTANER, Josep María (2011). *Arquitectura y crítica en Latinoamérica*. Buenos Aires: Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad Buenos Aires.

MORALES, Americo (2012). *La Arquitectura y el desarrollo de su estudio a través de metodologías lúdicas basadas en la experiencia del oficio*. Valparaíso, Chile: EAD.

MUNTAÑOLA, Josep (1981). *Poética y Arquitectura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

NUNES, José Bártolo Moura (2014). *La Ciudad Abierta de Valparaíso, Uma Cidade Laboratório*. Coimbra: Darq FCTUC.

O'GORMAN, Edmundo (1995). *La Invención de América*. México: Fondo De Cultura Economica (obra original publicada em 1958).

PENDLETON-JULLIAN, Anne (1996). *The Road That is Not a Road and the Open City Ritoque*, Chile. Massachusetts: MIT Press.

RABAÇA, Armando (2013) *Ordering Code and Mediating Machine. Le Corbusier and the Roots of the Architectural Promenade*. Coimbra: Darq FCTUC.

RÍOS, Carolina (2007). *Catálogo de Travesías, Publicaciones, Exposiciones y Actos de Diseño - 1970-2006*. Valparaíso, Chile: EAD.

SALDARRIAGA, Alberto (2002). *La arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad*. Bogotá: Villegas Editores Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.

SANCHÉZ, Jorge (1991). *Amereida Travesías 1984 a 1988*. Valparaíso, Chile: EAD.

SIMMEL, Georg (2009). *A Filosofia da Paisagem*. Covilhã: Universidade da Beira Interior (obra original publicada em 1913).

TAVARES, Domingos (2012). *Memórias: razões e sentido de uma aprendizagem em arquitectura*. Revista *Joelho Viagem - Memórias Aprendizagem de Arquitectura* (n.º 3), 32-51.

TÁVORA, Fernando (2007). *Desenhos de Viagens/ Projectos*. Minho: Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho.

TÁVORA, Fernando (2012). *Diário de "bordo"*. Porto: Associação Casa da Arquitectura (obra original publicada em 1960).

Taller de Investigaciones Gráficas [PUCV] (2014). *Exámenes Talleres 2013*. Valparaíso, Chile: EAD.

VERDEJO, Nicolás (2012). *Los otros viajes del arquitecto dibujos de una realidade escurridiza y postergada*. Revista *180 Arquitectura Arte Diseño, Archivo y Memoria* (29), 30-35.

VIAL, José (2015). *Viaje a Europa, Cuatro Cuadernos - 21 de Mayo - 17 de Septiembre 1977*. Valparaíso, Chile: EAD.

## Sítios de Internet

AGUILAR, Nancy (2015). *Val-paraíso... Mi puerto Bello*.

Consultado a 28 de Maio de 2016 em <http://val-paraiso.blogspot.pt/2015/04/maca-museo-cielo-abierto.html>

BALCELLS, José (2003). *Discurso Entrega Signo Escultórico - Axis.Mundae*.

Consultado a 14 de Junho de 2016 em <http://proyectos.ead.pucv.cl/travesias-v1/>

BERRÍOS, María (2014). *Nuestro desconocido, nuestro caos, nuestro mar. Escuela de Valparaíso y su pedagogía del juego*.

Consultado a 23 de Maio de 2016 em <http://www.artishock.cl/2014/09/nuestro-desconocido-nuestro-caos-nuestro-mar-escuela-de-valparaiso-y-su-pedagogia-del-juego/>

COLOMINA, Beatriz (s.d.) *Radical Pedagogies*. Princeton University School of Architecture.

Consultado a 8 de Junho de 2016 em <http://radical-pedagogies.com/>

*Estudios Avanzados* (s.d.).

Consultado a 31 de Maio de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/estudios-avanzados/>

*Fundación de la Escuela de Arquitectura y Diseño 1952* (s.d.).

Consultado a 15 de Junho de 2016 em [www.ead.pucv.cl/escuela/historia/](http://www.ead.pucv.cl/escuela/historia/)

Fundación Junto al Barrio (2014). *Plaza de la infancia, plaza del encuentro y Museo a Cielo Abierto ramón cordero, playa ancha, Valparaíso*.

Consultado a 19 de Junho de 2016 em <http://www.juntoalbarrio.cl/portfolio/plaza-la-infancia-y-el-encuentro-ramon-cordero/>

IVELIC, Iván (2012). *Claves de Amereida son Presentadas en la 13ª Bienal de Arquitectura en Venecia*. Consultado a 9 de Julho de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/2012/bienal-venecia/>

JOLLY, David (2010). *Exposición de la relación Poesía y Arquitectura en Europa*.

Consultado a 24 de Junho de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/2010/exposicion-de-la-relacion-poesia-y-arquitectura-en-europa/>

*Las Travesías de Amereida, Experiencia de un Registro Documental* (2010).

Consultado a 14 de Junho de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/2010/las-travesias-de-amereida-experiencia-de-un-registro-documental/>

*Programa de Estudios* (s.d.).

Consultado a 3 de Julho de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/carreras/arquitectura/programa-arquitectura/>

REYES, Jaime (2010). *Una Reorganización Poética. La Reforma de 1967*.

Consultado a 28 de Maio de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/2010/una-reoriginacion-poetica-la-reforma-de-1967/>

SAAVERDRA, Rodrigo (2014). *Travesía Tekoa Pindo-Poty, Rio Grande do Sul*

Consultado a 23 de Junho de 2016 em <http://www.ead.pucv.cl/2014/travesia-tekomaa-pindo-poty-rio-grande-do-sul/>

TÁVORA, Fernando (1993). *Exposição Percurso*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.

Consultado a 9 de Julho de 2016 em <https://revisitavora.wordpress.com>



## Fonte de Imagens

1. <http://www.uchile.cl/fotos/57904/fotografias-historicas#1>
2. <http://radical-pedagogies.com/search-cases/a25-escuela-arquitectura-universidad-chile/>
3. <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-144995/institucion-arquitectonica-a-44-anos-de-su-publicacion-una-reflexion-vigente/1-retrato-jb>
4. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7504545676/in/album-72157630426696928/>
5. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7504796736/in/album-72157630427280412/>
6. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7504804130/in/album-72157630427280412/>
- 7a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7504538526/in/album-72157630426696928/>
- 7b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/25226730814/in/album-72157663703350234/>
8. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3077440144/in/album-72157610576940371/>
9. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/25555940450/in/album-72157665853592582/>
10. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/6459906155/in/album-72157628290022683/>
11. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3076624999/in/album-72157610577100265/>
12. <http://radical-pedagogies.com/search-cases/e15-hochschule-gestaltung/>
- 13a. <http://www.wikiart.org/en/tomas-maldonado/hyperbolic-surfaces-1959>
- 13b. <http://www.wikiart.org/en/tomas-maldonado/non-orientational-surface-1959>
14. EAD [PUCV] - Amereida, 2011: 17
15. <http://chile.voyhoy.com/blog/wp-content/uploads/valpara%C3%ADso-mural.jpg>
16. <https://img.buzzfeed.com/buzzfeed-static/static/2014-08/5/16/enhanced/webdr07/enhanced-buzz-wide-18064-1407271987-18.jpg?no-auto>
17. <http://www.cvcchile.cl/valparaiso.html>
18. <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/b6/ca/5a/b6ca5aed50a7e685d1c62eb79aeada1c.jpg>
19. <https://www.flickr.com/photos/geosvaldo/2349900237>
- 20a. <http://val-paraiso.blogspot.pt/2015/04/maca-museo-cielo-abierto.html>
- 20b. <http://www.digitaljournal.com/article/313285>
- 20c. <https://puertosecreto.wordpress.com/?app-download=ios>
21. <https://pt.pinterest.com/pin/357191814169525065/>
22. <http://fritzjunker.blogspot.pt/2013/01/vina-del-mar-valparaiso-chile.html>
23. <https://pt.pinterest.com/pin/357191814169524945/>
24. Kapstein, 2009: 27
25. Kapstein, 2009: 26
26. Cruz, 2005: 95.
27. <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=629297173754201 &set=a.486038628080057.132467.>
28. Cáraves, 2007: 146
29. Cáraves, 2007: 147
30. Cruz, 1954: 243
31. Cruz, 1954: 256
32. Cruz, 1954: 242
33. Cruz, 1954: 270
34. Cruz, 1954: 274
35. Cruz, 1954: 304
36. Cruz, 1954: 306
37. Cruz, 1954: 311

38. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3924839829/in/album-72157622260096401/>
39. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3924840143/in/album-72157622260096401/>
40. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3924849329/in/album-72157622260096401/>
41. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/5703614555/in/album-72157626558719811/>
42. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/6433296239/in/album-72157628225903867/>
43. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/5703643607/in/album-72157626558764627/>
44. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/5703643279/in/album-72157626558764627/>
45. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2009/08/malla-arq1.pdf>
46. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2961026471/in/album-72157608245895847/>
47. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4644978165/in/album-72157623956394502/>
48. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4562721033/in/album-72157623956394502/>
49. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4645596764/in/album-72157623956394502/>
50. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4645584884/in/album-72157623956394502/>
- 51a. <http://www.amereida.cl/obras/desarrollo-horizontal/>
- 51b. <http://www.amereida.cl/obras/pilares-de-hormigon/>
- 51c. <http://www.amereida.cl/obras/homenaje-a-ximena-amunategui/>
- 52a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531645408/in/album-72157618148076340/>
- 52b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3530828887/in/album-72157618148076340/>
- 52c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531643546/in/album-72157618148076340/>
- 53a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/sets/72157610681600676/with/3079396257/>
- 53b. Nunes, 2014: 80
- 53c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3080239008/in/album-72157610681600676/>
- 53d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3079389117/in/album-72157610681600676/>
- 53e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3080228396/in/album-72157610681600676/>
- 53f. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3080223884/in/album-72157610681600676/>
- 54a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2965354420/in/album-72157608281953663/>
- 54b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2964490371/in/album-72157608281953663/>
- 54c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2965335874/in/album-72157608281953663/>
- 54d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2965337984/in/album-72157608281953663/>
- 54e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2964511793/in/album-72157608281953663/>
- 55a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3083310986/in/album-72157610665374025/>
- 55b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3082480731/in/album-72157610665374025/>
- 55c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3083317830/in/album-72157610665374025/>
- 55d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3082477491/in/album-72157610665374025/>
- 55e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3083316574/in/album-72157610665374025/>
56. Iommi, 1976: 7
57. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2963005796/in/album-72157608244880278/>
- 58a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3530465517/in/album-72157618055529827/>
- 58b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531284598/in/album-72157618055529827/>
- 58c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3530470141/in/album-72157618055529827/>
- 58d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531288250/in/album-72157618055529827/>
- 58e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531292528/in/album-72157618055529827/>
59. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2962986128/in/album-72157608244880278/>
60. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2962131315/in/album-72157608244880278/>
61. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/2962981692/in/album-72157608244880278/>

62. Iommi, 1976: 10
63. Iommi, 1976: 2
64. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4015845961/in/album-72157622471822349/>
65. Berríos, 2014: 9
66. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4015832329/in/album-72157622471822349/>
67. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016613584/in/album-72157622471822349/>
68. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4015838005/in/album-72157622471822349/>
69. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4015849447/in/album-72157622471822349/>
70. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016604438/in/album-72157622471822349/>
71. Alfaro & Gatica - Volume IV, 2010: 129
72. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016601856/in/album-72157622471822349/>
73. EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 35
74. <http://www.metalocus.es/en/news/contemporary-cartographies-drawing-thought>
75. EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 29
76. EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 43
- 77a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4015850567/in/album-72157622471822349/>
- 77b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016614296/in/album-72157622471822349/>
- 77c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016612466/in/album-72157622471822349/>
78. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4016625606/in/album-72157622471822349/>
79. [http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto\\_Cruz:bit%C3%A1cora\\_traves%C3%ADa\\_1965](http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto_Cruz:bit%C3%A1cora_traves%C3%ADa_1965)
80. [http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto\\_Cruz:bit%C3%A1cora\\_traves%C3%ADa\\_1965](http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto_Cruz:bit%C3%A1cora_traves%C3%ADa_1965)
81. [http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto\\_Cruz:bit%C3%A1cora\\_traves%C3%ADa\\_1965](http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto_Cruz:bit%C3%A1cora_traves%C3%ADa_1965)
82. [http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto\\_Cruz:bit%C3%A1cora\\_traves%C3%ADa\\_1965](http://wiki.ead.pucv.cl/index.php/Alberto_Cruz:bit%C3%A1cora_traves%C3%ADa_1965)
83. EAD [PUCV] - *Amereida*, 2011: 21
- 84a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3347548258/in/album-72157615043078667/>
- 84b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3346704063/in/album-72157615043078667/>
- 85a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3994505693/in/album-72157622423113171/>
- 85b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3994506555/in/album-72157622423113171/>
86. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7171437384/in/album-72157629666149540/>
87. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3481382402/in/album-72157617310532647/>
88. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/resumen.jpg>
89. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/031.jpg>
90. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/142.jpg>
91. Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 172
92. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/132.jpg>
93. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/081.jpg>
94. Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 171
95. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2008/07/151.jpg>
96. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7290692784/in/album-72157629941881598/>
97. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7290834978/in/album-72157629941881598/>
98. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7290483206/in/album-72157629941881598/>
99. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7290796676/in/album-72157629941881598/>
100. Le Corbusier, 2007: 100
101. Távora, 2012: [à esquerda] 34-35 (Caderno de Desenhos A); [à direita] 7-8 (Caderno de Desenhos B)
102. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3906763562/in/album-72157622203503227/>

103. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3989030737/in/album-72157622409870915/>
- 104a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4669470300/in/album-72157624078340823/>
- 104b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4668846975/in/album-72157624078340823/>
- 104c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4669468026/in/album-72157624078340823/>
- 104d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4669469428/in/album-72157624078340823/>
- 105a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3992731208/in/album-72157622541364984/>
- 105b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3992731822/in/album-72157622541364984/>
- 105c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3992733194/in/album-72157622541364984/>
- 106a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4004665006/in/album-72157622443668679/>
- 106b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4004682844/in/album-72157622443668679/>
- 106c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4003913137/in/album-72157622443668679/>
- 106d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4004658666/in/album-72157622443668679/>
- 106e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4003900059/in/album-72157622443668679/>
- 106f. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4003896645/in/album-72157622443668679/>
- 107a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/14213261943/in/album-72157644687624835/>
- 107b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/14193127195/in/album-72157644687624835/>
- 107c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/14193135555/in/album-72157644687624835/>
- 108a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7110284099/in/album-72157629527467602/>
- 108b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/7110288101/in/album-72157629527467602/>
- 109a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/15368629694/in/album-72157649700565295/>
- 109b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/15988890351/in/album-72157649700565295/>
110. Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 16
- 111a. Sánchez, 1991: 108-109
- 111b. Sánchez, 1991: 108
- 111c. Sánchez, 1991: 109
112. Esquema da autora com base na imagem de Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 84-85
- 113a. EAD [PUCV], 1977: 1
- 113b. EAD [PUCV], 1977: 36-39
114. Esquema da autora com base na imagem de Alfaro & Gatica - Volume III, 2010: 152-153
115. Casanueva, 1992: 22
116. Sánchez, 1991: 102-103
117. Esquema da autora com base na imagem de Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 150-151
118. Ivelic, 2005: 58
- 119a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3532099036/in/album-72157618154667302/>
- 119b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531280735/in/album-72157618154667302/>
- 119c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/3531274183/in/album-72157618154667302/>
- 120a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4011500877/in/album-72157622461191025/>
- 120b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4011498055/in/album-72157622461191025/>
- 120c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4012223868/in/album-72157622461191025/>
121. Esquema da autora com base na imagem de Alfaro & Gatica - Volume I, 2010: 220-221
122. Esquema da autora com base na imagem de Alfaro & Gatica - Volume III, 2010: 110-111
- 123a. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4007376711/in/album-72157622575778060/>
- 123b. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4008141322/in/album-72157622575778060/>
- 123c. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4008142630/in/album-72157622575778060/>
- 123d. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4008142826/in/album-72157622575778060/>

- 123e. <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/4007375899/in/album-72157622575778060/>
- 124a. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2014/12/119diego-miranda4.jpeg>
- 124b. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2014/12/104vanessa-huerta3.jpeg>
- 125a. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2014/12/P1030031.jpg>
- 125b. <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/771249/los-mejores-proyectos-universitarios-del-mundo-construidos-por-nuestros-lectores/55baf8e1e58ece6d3a0000e3-the-best-student-work-worldwide-archdaily-readers-show-us-their-studio-projects-image>
- 125c. <http://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2014/12/P1020763.jpg>
126. <http://hspencer.info/2013/12/la-observacion-en-diseno/>
- 127a. <http://yanezhormazabal.com/QMB-La-Frontera>
- 127b. <http://yanezhormazabal.com/QMB-Miravalle>
128. Ríos, 2007: 85-86
129. Desenho da autora (2013)
130. Desenho da autora (2013)
131. Desenho da autora (2013)
132. Desenho da autora (2013)
- 133a. Fotografia da autora (2013)
- 133b. Fotografia da autora (2013)



**ANEXOS**

## Anexo I - Manifiesto de 1967

TIPO DE REFERENCIA: Sección de Libro  
TÍTULO DEL LIBRO: Fundamentos de la Escuela de Arquitectura, Universidad Católica de Valparaíso  
TÍTULO: Manifiesto del 15 de junio de 1967  
AUTOR: Godofredo Iommi M.  
EDICIÓN: Escuela de Arquitectura ucv. Impreso en los Talleres del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas  
CIUDAD: Santiago  
AÑO: 1971  
CÓDIGO PEDIDO: 711.409 esc  
COLECCIÓN: Oficio

**NOTA DE LA EDICIÓN:** Declaración hecha pública el 15 de Junio de 1967, a propósito de un conflicto universitario suscitado entre esta Unidad Académica y la Rectoría, conflicto que posteriormente se hizo extensivo a la Universidad entera. Para paliar, en parte, los ineludibles equívocos que normalmente suscita toda acción pública, profesores y alumnos de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso deciden dar a publicidad sus fundamentos y propósitos. Deliberadamente se omite en todas las denuncias concretas que se le hacen a la dirección de la u.c.v; por estimar que son materia de discusión interna.

**NOTA CON#TEL:** Declaración del Consejo de Profesores, del Instituto y del Pleno de Alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Católica de Valparaíso. El manifiesto se publicó también el domingo 16 de Junio de 1968 en *El Mercurio* de Valparaíso (pg. 52-53), un año después y con una serie de anotaciones y observaciones de los principales involucrados en el proceso de *Reforma Universitaria*.  
Utilizamos para esta edición el texto publicado en el libro de los *Fundamentos*. El documento original del *Manifiesto* corresponde a una carta fechada el 15 de Junio de 1967 de la Escuela de Arquitectura ucv dirigida al Sr. Obispo de Valparaíso, Mons. Emilio Tagle C.; (se puede revisar el facsímil del original en [http://archivohistorico.ucv.cl/files/historia/19670615\\_ManifiestoArquitectura.pdf](http://archivohistorico.ucv.cl/files/historia/19670615_ManifiestoArquitectura.pdf)). El original difiere de los *Fundamentos* en su extensión y agrega un análisis más exhaustivo de la situación universitaria de la época.

Biblioteca Con#tel  
Colección Oficio

[ + ]]]]  
ARCHIVO HISTÓRICO JOSÉ VIAL

e[ad]  
ESCUELA DE ARQUITECTURA Y  
DISEÑO





Una ola de cobardía cubre nuestra América. Cobardía que nos oculta ya en la frustración o el complejo de inferioridad o en la desesperación de las violencias. Frente a tal cobardía nosotros proclamamos el lúcido coraje que, lejos del arrebato y las transacciones, es viril porque es virtud. Desde la Independencia hasta nuestros días unas veces más, otras menos, algunas con fortuna, otras con reveses, nuestra América ha sido continuamente velada por sus propios hijos, importando sin cesar y mudando veleidosa y continuamente nociones e ideologías puestas al servicio de quienes detentaron o aspiraron al poder. Y, sin embargo, entre los vaivenes del verbalismo *ad usum* en que a la postre se convierten las ideologías importadas y los estallidos de violencia, nuestra América existió, existe e irrumpe invitándonos sin tregua al coraje. Coraje para abrirnos a su realidad, coraje para aceptar su historia y sus medidas, coraje para conformarnos en el riesgo y la aventura de ser lo que podemos ser. Abrirnos en todos los frentes y en todos los niveles con la lucidez, la serenidad y la hombría del coraje, es la única manera de disipar la niebla de cobardía que nos recubre y envenena.

Por una tradición incontrovertible, la Universidad, en aquello que le atañe, fue y es en América la depositaria del coraje con que contamos.

Por eso, aquí y ahora, en Chile, acaso el país donde existió y existe una tradición civilista, y donde se intenta una renovación americana allende la frustración y la violencia, en esta ya casi antigua Universidad Católica de Valparaíso, cuya existencia a través de generaciones anticlericales testimonia del libre modo de convivir que tienen los chilenos, en esta Escuela de Arquitectura que desde hace 15 años funda una comunidad real y concreta de vida formada por maestros, profesores y alumnos luchando sin paz ni tregua para instaurar en tierras americanas un lugar donde la libertad del estudio y la abertura hacia lo propio, sin prejuicios, dogmatismo ni chauvinismo, sea una realidad, nosotros levantamos nuestra denuncia y damos el paso irrevocable para exigir la reorganización entera de la Universidad en todos sus aspectos.

Desde el movimiento conocido bajo la denominación de *Reforma Universitaria*, que surgiera en la ciudad de Córdoba en el año 1918, la conciencia de autonomía y co-gobierno (tantas veces obtenidas, perdidas o vueltas a ganar) es una realidad impostergable en las Universidades del continente. Pese a las nuevas perspectivas establecidas con mayores o menores alcances que desde entonces se ganaron, las Universidades latinoamericanas no fueron capaces de esclarecer y cimentar sus propios fundamentos para zafarse realmente de su interno carácter colonial (dependiente). Incapaces de comprender y distinguir lo que es investigación, estamento científico, docencia, profesión, relación universitaria con la sociedad, ha vivido y viven fascinadas y por eso sin consistencia por Universidades mayores de otros continentes y sometidas a meras transposiciones que, por falta de lucidez y fundamento, han sido en la mayoría de los casos simples ensueños y continuas improvisaciones.

Buena prueba de ello son los contados casos de permanencia en una tarea específica, pues cuando se supera el decenio parece ya extraordinario. Debemos reconocer la falta real de investigación generalmente confundida con el ejercicio de sus técnicas peculiares o con la descripción de fenómenos, pues no hay investigación fundamental sino don de comparece o una relación distinta de causa a efecto o una estructura o relación peculiar de orden lógico, ni hay investigación aplicada sin esa base, pues ésta es generalmente consecuencia de aquella; reconocer que para su probable existencia se requiere la consolidación de instituciones y personas que se ejercitan y transmiten durante no pocas promociones de estudiosos, siquiera una práctica científica; reconocer la peculiaridad de tales condiciones no accesibles a todos y en consecuencia revalorizar y dignificar la docencia, que es principalmente pedagogía, medio y método de eficaz transmisión de conocimientos y no investigación ni práctica científica; reconocer el valor exacto que ocupan las profesiones u oficios dentro de la Universidad para no convertirlas en el criterio casi exclusivo y ordenador de los fondos y orientación universitaria, es la tarea decisiva de esta hora. Únicamente a la luz de esta autocrítica, surgida y pulida a través de los 15 años de existencia y permanencia en torno a un propósito, a un método docente y a un ininterrumpido estudio que nos llevara a fundar y sostener hasta hoy una real comunidad de maestros, profesores y alumnos, nuestra Facultad e Instituto de Arquitectura pueden constatar la perversión e incapacidad de nuestras Universidades. Por tales graves carencias, son nuestras Universidades veleidosas y mendicantes en especies, dineros, métodos, orientaciones, estudios y cultura, y, con ello, instituciones impedidas para dar cabida a aquello que es o podría ser nuestra propia realidad de americanos, si es que la tenemos.

Por tales graves carencias, nuestras Universidades no saben distinguir ni responder a las legítimas y urgentes necesidades de nuestros países y menos aún abrirse a un campo situado allende toda investigación nos referimos a la libre y desinteresada contemplación de aquello que tal vez puede constituir nuestra propia realidad.

Únicamente estableciendo tales distingos podremos aprender realmente de quienes saben en la medida que podamos asimilar pero para que esto se produzca es simultánea y necesaria la desinteresada vigilia y abertura a la probable realidad americana.

Únicamente sobre tales bases nuestras Universidades serán órganos útiles para nuestros países y sociedades a la vez que horizonte permanente, despejado, donde luzca la improbable y a la vez probable realidad que nos conforma y queremos conformar.

Esas faltas han impedido distinguir con claridad que la Universidad es principal y solamente maestros, profesores y alumnos; distinguir la política, el valor social, la extensión de la cultura, el sufragio de necesidades perentorias de lo que es realmente una casa universitaria.

Estos desconocimientos básicos y el uso de cargos meramente representativos, ser rector, por ejemplo, como trampolines políticos o sociales de larga y desgraciada tradición en América Latina (pues si es bueno que todos sepan de la dignidad de la política y que conozcan las leyes que la rigen y dignifican, sus riesgos, sus glorias es preciso que no las confundan y las degraden, confundiendo y degradando con ellos las que corresponden a otro ámbito), toda esta ignorancia, deliberada o no, entrega al poder y la discriminación en definitiva, a los administradores que no debieran ser otra cosa que los reales y dignos servidores de quienes estudian.

Para que este orden, fundado en tales distingos, entre en vigencia, se hace imperioso hoy y aquí, ya sin dilaciones posibles, el cambio radical impos-tergable de los fundamentos que mantienen nuestras Universidades.

Y para el caso especial de las Universidades Católicas, ¿cómo no reconocer que en los momentos actuales sólo proponen un horizonte generoso, viril y elevado los movimientos revolucionarios sinceros o la auténtica fe religiosa?

Por esto nos declaramos y reafirmamos Universidad Católica, fundada en la fe, única luz que sustenta integridad, abertura y coraje para aceptar sin complejos, pliegues, astucias, que son, a la postre, siempre pueriles y aun contraproducentes, la pluralidad de los hombres y del mundo, pluralidad real aceptada, propuesta y defendida con lealtad y entereza. En este sentido declaramos que es grave defeción ocultar, disimular o disminuir el testimonio de lo religioso en una Universidad Católica y, aún más, confundirlo con los estudios que, de suyo, no son religioso ni antirreligiosos, con lo social, la solidaridad, la justicia o la beneficencia, que en el mejor de los casos son sus consecuencias. Denunciamos la desorientación de quienes tienen específicamente esta misión dentro de las Universidades Católicas, que, so pretexto aun con las mejores intenciones de encontrar «eco» u oyentes, se transforman en divulgadores en vez de apóstoles, en caza de adeptos o en simpáticos *public-relation* de una creencia.

Sin la desnuda y limpia presencia de la fe, «fuente» y sus testimonios, no hay horizonte que aclare sobre la justicia, digna y necesaria, el resplandor de la pobreza, que dista de ser la miseria; que muestra sobre la solidaridad la firmeza de la caridad que es libertad y asilo y no mera dádiva a necesitados; que exponga sobre el rigor de la ciencia la certeza de la verdad; que por encima de las indulgencias y simpatías indique que la fe religiosa no tiene nunca enemigos (aún sus perseguidores), sino apenas adversarios. Sin este testimonio, ¿qué realidad tiene toda Universidad Católica? Sin esa vigorosa y amplia apertura que precisamente da la fe, ¿qué otro horizonte sostiene a la juventud?

Después de 15 años de trabajo y con la experiencia recogida en la con-templación o libre estudio y en estudios sin pretender aún investigación real alguna y frente al colmo de la anti-universidad que hoy nos ofrece y coacciona en esta pequeña Universidad Católica de

Valparaíso, los profesores, maestros y alumnos de esta Facultad, en Arquitectura decidimos jugarnos por entero, con la conciencia serena y cierta que nada es más justo, equitativo, y hermoso de asumir el riesgo que la vocación nos impone. Tenemos conciencia que damos este paso decisivo sin confiar en ningún éxito ni temer ningún fracaso, pues estimamos que la batalla sin concesiones para re-originar nuestra Universidad y el llamado a la renovación que implicara para todas las Universidades, es ya de suyo una misión suficiente.

Por lo tanto, declaramos caducas, por incapaces, las autoridades vigentes de la Universidad Católica de Valparaíso. No reconocemos la tuición del Rector, del representante del Gran Canciller, ni del actual Consejo Superior. Declaramos acéfala la Dirección de nuestra casa de estudios y proponemos su reestructuración, a fin de que, por ejemplo, la vivienda, la sociedad, la historia y el urbanismo en América Latina puedan ser vistos con ojos propios; el desierto y los desiertos como las selvas, las floras y las faunas y los grandes ríos americanos; las Patagonias y sus montañas, se hagan patentes en la contemplación o libre estudio y sea en un futuro próximo, tales como el estudio del derecho (que no las leyes) de propiedad; o el régimen agrario, etc.; las técnicas adecuadas, materia viva de nuestras Universidades, que así, y no de otro modo, la Universidad cumple su objeto en la sociedad de sus hombres.

- En la sesión del Consejo Conjunto de la Facultad e Instituto de Arquitectura del día jueves 15 de junio y en presencia de todo el alumnado, por unanimidad, se decidió suspender toda actividad académica por tiempo indeterminado hasta que los fundamentos arriba expuestos sean realidad.
- El pleno de alumnos del 15 de junio, por unanimidad decidió la total e incondicional adhesión al Consejo de Profesores de la Facultad.
- De común acuerdo, profesores y alumnos deciden permanecer en la escuela sin interrupción.



## Anexo II - Dados analíticos das *Travesías* (1984-2013)<sup>48</sup>

Ano	Lugar	Región
8	1984 San Andrés - Copiapó	Región de Atacama
	Río Paraná - Rosario	
	Punta de Piedra - quintero	Región de Valparaíso
	Isla Robinson Crusoe	Región de Valparaíso
	Ovalle - Santa Cruz	Región de Coquimbo, S. Cruz Sierra
	Marudá	Belem do Paraná
	Imbituba	Santa Catarina
	Cabo Froward	Región de Magallanes
6	1985 Isla Amantaní	Lago Titicaca
	Bajos de Santa Rosa	Patagonia
	Cordón Ecológico G. San Martín	Buenos Aires
	Cabo Froward	Región de Magallanes
	San Pedro de Atacama	Región de Atacama
	Isla De Pascua	Región de Valparaíso
5	1986 Malargue, Usno	Mendoza, La Rioja
	Llanos de Curimahuida	Región de Coquimbo
	Trehuaco	Región de Bio-Bio
	Morro Copiapó	Región de Antofagasta
	Pozo Colorado	Chaco
6	1987 Archipiélago Chonos	Región de Aysén
	Florianópolis	Santa Catarina
	Santiago	Región Metropolitana
	Coipasa	Región de Antofagasta
	Cerro Montevideo	Región de Antofagasta
	Pehuencó	Bahía Blanca
5	1988 La Serena	Región de Coquimbo
	Chulo, Santa Rosa, Copiapó	Chulo, Santa Rosa, R. de Atacama
	Quebrada Verde	Región de Valparaíso
	Huinay	Región de Aysén
	Pisagua	Región de Antofagasta
6	1989 Colliguay	Región de Valparaíso
	Ciudad Abierta	Región de Valparaíso
	Llico	Región de Bio-Bio
	Usno	La Rioja
	Archipiélago Chonos	Región de Aysén
	Juncal - Valle del Aconcagua	Región de Valparaíso

48. As *Travesías* relativas aos anos 2014 e 1025 foram estudados fora deste documento.

País	N.º	Turmas	Turmas
Chile	2	titulo+1	ARQ1-TIT DG-TIT
Argentina	2	titulo+1	ARQ1-TIT DG-TIT
Chile	4		ARQ3-2 DI2 DG2
Chile	4		ARQ3-2 DI2 DG2
Chile - Bolivia	1	titulo+1	ARQ5-TIT
Brasil	2		ARQ4-5
Brasil	2		ARQ4-5
Chile	2		ARQ3-4
Peru	2		ARQ2 DI2
Argentina	1		ARQ1
Argentina	1	titulo+1	ARQ5, Tit. DG
Chile	2		ARQ3-4
Chile	2		4º ARQ, 5º ARQ
Chile	2		ARQ2 DG2
Argentina	1		ARQ1
Chile	2		ARQ3-4
Chile	1	titulo+1	ARQ5, Tit. DG
Chile	2		ARQ2 DG2
Paraguay	1		ARQ
Chile	1		ARQ2
Brasil	2		ARQ3-5
Chile	2		ARQ DG
Chile	1		ARQ3
Chile	2		ARQ2 DI2
Argentina	1		ARQ1
Chile	6		ARQ1-5 DI1-2 DG1-2
Perú, Chile, Arg.	2		ARQ3-4
Chile	1		ARQ2
Chile	1		ARQ3
Chile	2		ARQ2 DG2
Chile	1		ARQ2
Chile	2		DO3, DO4
Chile	2		ARQ1 DG4
Argentina	2		ARQ4 DG3
Chile	3		ARQ2 DG2 DI1
Chile	1		ARQ5

Ano	Lugar	Región
4	1990 Puerto Raúl Marín Balmaceda Bahía Errazuriz Usno Cochicó	Región de Aysén Región de Antofagasta Provincia de la Rioja Provincia de BA
8	1991 Isla Juan Fernández Huinay Mar Chiquita Villa Mercedes San Luis Ushuaia Ouro Preto La Dormida	Región de Valparaíso Región de Aysén Ciudad de Córdoba  Patagonia  Región de Valparaíso
3	1992 Ciudad Abierta Cabo de Hornos Huinay	Región de Valparaíso Región de Magallanes Región de Aysén
4	1993 Cuiabá - Santa Catarina Santa Cruz Puelches Huinay	Matto Grosso Santa Cruz de la Sierra Provincia de la Pampa Región de Aysén
7	1994 Huinay Ciudad Abierta - Concepción Chapada dos Guimaraes Villa el Totoral Lago General Carrera Cajón del Maipo Victoria	Región de Aysén Región de Valparaíso e R. de Bio-Bio Matto Grosso Córdoba Región de Aysén Región Metropolitana
8	1995 Corral Santa Rosa de Chena Peine Cuenca Brasilia Buenos Aires Formosa do Araguaia Huinay	Region de los Lagos Región Metropolitana Región de Antofagasta Provincia de Azuay  Buenos Aires Estado de Goias Región de Aysén
7	1996 Cauquenes Jujuy-Resistencia-Rosario-V. María Asunción Puerto Saavedra Garça Río Loa Huinay	Región del Libertador O'Higgins   Región de Araucanía Sao Paulo Región de Antofagasta Región de Aysén



País	N.ºTurmasTurmas
Chile	1 DO2
Chile	2 ARQ2 DG2
Argentina	1titulo+3 ARQ1-3-4 Tit. DG
Argentina	3 ARQ DG DO
Chile	
Chile	1 DI
Argentina	3 ARQ DI DG
Argentina	2 ARQ1 ARQ2
Argentina	2 ARQ 1º, ARQ 2º
Argentina	2 ARQ5 DG2
Brasil	1 ARQ 4º
Chile	1 ARQ
Chile	3 ARQ DG DI
Chile	
Chile	1 DO
Brasil	1 ARQ
Bolivia	2 4º ARQ, 4º DG
Argentina	3 ARQ1-5, DG2
Chile	2 DI4 ARQ
Chile	1 DI4
Chile	1 ARQ
Brasil	1 ARQ
Argentina	1 ARQ
Chile	3 ARQ3, DG3, DI2
Chile	1titulo+1 DG Tit.ARQ
Argentina	1 ARQ1
Chile	2 DG2
Chile	1titulo ARQ TIT
Chile	1 ARQ
Ecuador	3 DI3 DG3 DG2
Brasil	1 ARQ
Argentina	1 ARQ4
Brasil	1 ARQ1
Chile	1 DI4
Chile	1 DG3
Argentina	1 ARQ4
Paraguay	1 ARQ1
Chile	1titulo+3 ARQ3 DI3 DG3 Tit. ARQ
Brasil	2 DG2 DI2
Chile	1 ARQ4
Chile	1 DI4

Ano	Lugar	Región
7	1997 Colchane Nova Almeyda Potosí Juncal Huinay Quito Quillota	Región de Antofagasta  Departamento de Homón Región de Valparaíso Región de Aysén Provincia de Pichincha Región de Valparaíso
7	1998 Iquitos Hacienda Coihue, Temuco Arambaré Puerto Cisne Fiordo Obstruccion Buenos Aires Puerto Montt	Departamento de Loreto Región de Araucanía Rio Grande do Sul Región de Aysén R. de Magallanes y Antartica Chilena Buenos Aires Región de los Lagos
7	1999 La Paz Santa Cruz Litoral Central Ciudad Abierta Barra do Itarirí Tortel Puerto Montt	Pedro Domingo Murillo Santa Cruz de la Sierra Región de Valparaíso Región de Valparaíso  Región de Araucanía Región de los Lagos
8	2000 Brasilia - Rio de Janeiro Porto Seguro Andacollo Quingue Paranal Puerto Montt Antofagasta - Bariloche Harvard	Goias Bahia Región de Coquimbo Esmeraldas Región de Antofagasta Región de los Lagos Región de Antofagasta - Bariloche Cambridge
6	2001 Santa Cruz de la Sierra Providencia - Santiago Joao Pessoa Humahuaca Puerto Montt Lisboa	Andés Ibáñez Región Metropolitana Paraíba Jujuy Región de los Lagos
3	2002 La Serena - Rancagua-Puerto Montt Ciudad Abierta Puerto Montt	R. Coquimbo R. O'Higgins R. Lagos Región de Valparaíso Región de los Lagos
11	2003 La Pampa Asunción-Montev.-B. Aires-S. Franc. Quiaca, Isla Llancahué	Río de la Plata - Córdoba Región de Aysén

País	N.ºTurmasTurmas
Chile	2 ARQ2
Brasil	1 ARQ1
Bolivia	1 ARQ
Chile	1 ARQ3
Chile	1 DI4
Ecuador	3 DI3 DG3 DG2
Chile	1 ARQ
Perú	1 4ARQ
Chile	1 ARQ3
Brasil	1 ARQ1
Chile	1 ARQ5
Chile	1 ARQ
Argentina	1 ARQ
Chile	1 DI4
Bolivia	1 DG2 DG3 DI3
Bolivia	1 ARQ5
Chile	1 ARQ4
Chile	2 ARQ2-5
Brasil	1 ARQ1
Chile	1 ARQ3
Chile	1 DI4
Brasil	1 ARQ5
Brasil	1 ARQ1
Chile	1 ARQ5
Ecuador	5 ARQ2 DO2 DO3 DG2 DG3
Chile	1 ARQ4
Chile	1 DI4
Argentina	1 ARQ3
Estados Unidos	1 ARQ5
Bolivia	6 ARQ2 ARQ3 DG2 DG3 DO2 DO3
Chile	1 ARQ4
Brasil	2 ARQ1 DIS1
Argentina	2 DG4 ARQ5
Chile	1 DO4
Portugal	1 ARQ5
Chile	5 DO2 DO3 DG2 DG3 DG4
Chile	5 D1 DG2 ARQ1 ARQ2 ARQ3
Chile	1 DO4
Argentina	1 ARQ2
Uruguay - Arg.	2 DI3 DG3
Chile	1 ARQ1

Ano	Lugar	Región
11	2003 Buenos Aires (continuação) Paraná Comodoro Rivadavia Valdivia-Chubut-P. Madrin-B. Aires Sao Miguel das Missoes Misiones Barreal Puerto Montt	Entre Ríos Bariloche R. Magallanes, Ant. Chile e Argentina Rio Grande do Sul Garupá San Juan Región de los Lagos
11	2004 Romeral, Ovalle Mamiña La Pampa Hermenegildo Guadal Puerto Montt Buenos Aires Sao Francisco do Sul Iruya Rio de Janeiro Santa Vitoria do Palmar	Región de Coquimbo Región de Antofagasta  Rio Grande do Sul Región de Aysén Región de los Lagos  Santa Catarina Salta Rio de Janeiro Rio Grande do Sul
8	2005 Sao Miguel das Missoes Rosario, Buenos Aires, La Plata Misiones-Brasilia-R.Janeiro-O.Preto Puerto Montt Cananeia Ciudad de la Costa Antof.-Toconao-Susque-Purm.-Jujuy Villa O'Higgins	Río Grande do Sul Provincia de Buenos Aires Argentina - Brasil Región de los Lagos Santa Catarina Montevideo Chile - Argentina Región de Aysén
8	2006 Puerto Williams Rio de Janeiro Sao Miguel das Missoes Sucre Lomas Bayas/Baquedano - Desierto Valdivia - Puerto Montt Pangal, Maullín La Paloma	Región de Magallanes Rio de Janeiro Rio Grande do Sul Chuquisaca Región de Atacama Región de los Lagos Región de los Lagos Atlántico
9	2007 Purmam.-P. Nuevo Chalala, Iquique Santa Cruz de la Sierra P. Guadal, lago General Carrera La Paloma R. del Descubrimiento-P. Seguro La Paz Los Arces de Olmopulli Rio de Janeiro Asunción	Región de Tarapacá e Puna Santa Cruz Región de Aysén Atlántico Salvador Bahía Departamento de La Paz Región de Los Lagos Rio de Janeiro Asunción

País	N.ºTurmas	Turmas
Argentina	1	ARQ4
Argentina	1	ARQ3
Argentina	2	DI2 DG4
Chile - Arg.	2	D1 DG2
Brasil	1	ARQ5
Argentina	1	ARQ1
Argentina	1	ARQ2
Chile	1	DI4
Chile		
Chile	1	ARQ5
Argentina	1	ARQ2
Brasil	2	DO3 DG3
Chile	1	ARQ1
Chile	1	DO4
Argentina	1	ARQ3
Brasil	2	DO2 DG4
Argentina	2	DIS1 DG2
Brasil	1	ARQ4
Brasil	2	DG2 DG3
Brasil	1	ARQ2
Argentina	1	ARQ4
	2	DIS1 DG2
Chile	1	DO4
Brasil	2	DO2 DG4
Uruguay	2	DG3 DO3
	1	ARQ3
Chile	1	ARQ1
Chile	3	DIS1 ARQ1 ARQ3
Brasil	2	DG2 ARQ3
Brasil	1	ARQ2
Bolivia	1	ARQ4
Chile	1	ARQ4
Chile	1	DO4
Chile	2	DG4 DO2
Uruguay	2	DO3 DG3
Argentina, Chile	2	DIS1 DG2
Bolivia	1	ARQ5
Chile	1	ARQ1
Uruguay	2	DI3 DG3
Brasil	2	ARQ5 DO2
Bolivia	1	ARQ2
Chile	2	DG4 DI4
Brasil	1	ARQ3
Paraguay	1	ARQ4

Ano	Lugar	Región
8	2008 Las Lástimas, Valle del Achibueno Ilha Grande Combarbalá, V. Hermoso, Hualtatas PUC- Río Alto del Carmen Parque Nacional Pan de Azucar Poblado de Queilen, Chiloé Florianópolis	Región del Maule Rio de Janeiro Región de Coquimbo Río de Janeiro Región de Atacama Región de Coquimbo Región de los Lagos Santa Catarina
7	2009 Lima, Perú Isla Mocha, Tirúa Sao Francisco do Sul Parque Nacional Pan de Azúcar Bahía Murta Lago General Carrera Puñihuil, Chiloé Curamahuida	Departamento de Lima Región de la Araucanía Santa Catarina Región de Coquimbo Región de Aysén Región de los Lagos Región de Coquimbo
10	2010 Isla Santa María Isla Santa María Pichidangui Tubul Embalse Puclaro Bienal de Diseño Puerto Sanchez São Luiz do Paraitinga Futaleufú Punta de Choros	Región de Bio-Bio Región de Bio-Bio Región de Coquimbo Región de la Araucanía Región de Coquimbo Región Metropolitana Región de Aysén São Paulo Región de los Lagos Región de Coquimbo
5	2011 El Molino, Valle de Colliguay Coronel de Maule Marimenuco, Lonquimay Valdivia, Fiordo Comau Santiago	Región de Valparaíso Región del Maule Región de Araucanía Región de los Ríos Región Metropolitana
8	2012 30 Bienal São Paulo 30 Bienal São Paulo	São Paulo Guarujá, São Paulo
8	2013 Puerto Ibáñez Hualaihue C. Independencia, Brasil, Cochrane Punta Arenas e Tierra del Fuego Parati-Mirim Punta Arenas Pichidangui Tarabuco	Región de Aysén Región de los lagos Rio de Janeiro e Región de Aysén Región de Magallanes Rio de Janeiro Región de Magallanes Región de Coquimbo Región de Antofagasta a Tarabuco

País	N.ºTurmas	Turmas
Chile	2	ARQ4 DIS1
Brasil	3	ARQ5 DO2 DG2
Chile	1	ARQ3
Brasil	2	titulo+2 DO3 DG3 Tit.DG Tit.DO
Chile	2	DI4 DG4
Chile	1	ARQ5
Chile	1	ARQ1
Brasil	1	ARQ2
Perú	2	DO3 DG3
Chile	2	ARQ4 DIS1
Brasil	3	ARQ5 DG2 DO2
Chile	1	ARQ2
Chile	1	titulo+1 ARQ1 Tit. ARQ
Chile	1	ARQ3
Chile	1	ARQ3
Chile	1	ARQ4 continuacao da 1º
Chile	1	ARQ3
Chile	2	DG4 DO2
Chile	1	ARQ5
Chile	2	DG3 DO3
Chile	2	Diseño Plan Común Primer Año, DO4
Brasil	2	ARQ4 DG2
Chile	1	ARQ1
Chile	1	ARQ2
Chile	1	titulo+1 ARQ2 Tit. DO
Chile	1	DO3
Chile	1	ARQ3
Chile		Magíster
Chile	1	DG3
Brasil x8	3	ARQ 3 ARQ4 DG2
	1	ARQ1
		8 turmas foram para lá em travesía
Chile	2	ARQ4 D.ano comum
Chile	1	DI3
Brasil Chile	2	ARQ4 ARQ5
Chile	2	ARQ1 DG2
Brasil	1	ARQ3
Chile	1	DG3
Chile	1	ARQ2
Chile Bolivia	1	DI2

## Anexo III - Questionário aos alunos e ex-alunos da Escola de Valparaíso



Departamento de Arquitectura . Laboratório de Teoria  
Faculdade de Ciências e Tecnologia . Universidade de Coimbra  
Professor Orientador Pedro Pousada . Co-orientador: Bruno Gil  
Patrícia Santos Sobreira . Número: 2010139804

### Cuestionario a los alumnos sobre la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de Valparaíso

(este cuestionario pretende retener algunas impresiones, reflexiones o ideas de los alumnos sobre su Escuela, en el sentido de entender la experiencia de las Travesías de Amereida, y en general la pedagogía de una arquitectura co-generada con la poesía se reflejada en sus trabajos, proyectos y en su vida)

Nombre y apellido del Alumno:

Año de ingreso en la Universidad:

- La Escuela de Arquitectura y Diseño tiene una ideología muy específica. Cuales son las principales diferencias que sientes en tu formación académica en relación a otras escuelas de arquitectura? En conclusión, que es ser alumno, específicamente, de esta Escuela?
- Uno de los principales momentos del año en que se “vive” la Escuela son las Travesías. En esta actividad multidisciplinar donde se viven distintos ámbitos que en conjunto, concretizan la experiencia colectiva que es este viaje. Te acuerdas de algún momento específico de un paisaje/ relación con la naturaleza especial para ti?
- Y de una obra especial que te haya marcado?
- Muchas veces, las Travesías te llevan a conocer nuevas gentes, nuevas costumbres, religiones, o formas de vivir? Alguna experiencia del contacto con las personas/ comunidades/ lugares que has conocido fue especialmente relevante para ti?
- De esta (u otra travesía), qué recuerdo/experiencia ha sido la más significativa, la que de alguna forma (profesional o personal) te cambió?
- De qué forma la obra (y toda la experiencia de Travesía) cambió tu proyecto cuando volviste, o tu forma de proyectar o analizar y observar la ciudad?
- Las Travesías, y toda la Escuela, seguro que imprimen en ti una vivencia que se queda para siempre: ¿de qué manera la Escuela, las Travesías, la Ciudad Abierta y todas las actividades de la Escuela te cambiarán personalmente? Que llevarás de tu formación para tu vida?





Departamento de Arquitectura . Laboratório de Teoria  
Faculdade de Ciências e Tecnologia . Universidade de Coimbra  
Professor Orientador Pedro Pousada . Co-orientador: Bruno Gil  
Patrícia Santos Sobreira . Número: 2010139804

### Cuestionario a los ex alumnos sobre la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de Valparaíso

(este cuestionario pretende retener algunas impresiones, reflexiones o ideas de los alumnos sobre su Escuela, en el sentido de entender la experiencia de las Travesías de Amereida, y en general la pedagogía de una arquitectura co-generada con la poesía se reflejada en sus trabajos, proyectos y en su vida)

Nombre y apellido del Ex Alumno:

Año de salida en la Universidad:

- La Escuela de Arquitectura y Diseño tiene una ideología muy específica. Ahora que ya terminaste la carrera y seguro que has conocido gente de formación distinta, cuales las principales diferencias que sientes en tu formación académica relativamente a la Escuela de Arquitectura de Valparaíso, o a las de Santiago u otras en general? En conclusión, que es ser alumno, específicamente, de esta Escuela?
- Uno de los principales momentos del año en que se “vive” la Escuela son las Travesías. En esta actividad multidisciplinar donde se viven distintos ámbitos que en conjunto, concretizan la experiencia colectiva que es este viaje. Te acuerdas de algún momento específico de un paisaje/ relación con la naturaleza especial para ti?
- Y de una obra especial que te haya marcado en la Escuela o ahora en el ámbito profesional?
- Muchas veces, las Travesías te llevan a conocer nuevas gentes, nuevas costumbres, religiones, o formas de vivir? Alguna experiencia del contacto con las personas/ comunidades/ lugares que has conocido fue especialmente relevante para ti?
- De esta (u otra travesía), qué recuerdo/experiencia ha sido la más significativa, la que de alguna forma (profesional o personal) te cambió?
- De qué forma la obra (y toda la experiencia de Travesía) cambió tu forma de proyectar o analizar y observar la ciudad y entender la profesión del arquitecto?
- Las Travesías, y toda la Escuela, seguro que imprimen en ti una vivencia que se queda para siempre: ¿de qué manera la Escuela, las Travesías, la Ciudad Abierta y todas las actividades de la Escuela te cambiaran personalmente? Que llevaste de tu formación para tu vida personal y profesional?



Departamento de Arquitectura . Faculdade de Ciências e Tecnologia . Universidade de Coimbra  
Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitectura . Julho de 2016  
Orientação pelo Professor Doutor Pedro Pousada . Co-orientação pelo Arquitecto Bruno Gil  
PATRÍCIA SANTOS SOBREIRA



