

Arquitectos Estrategias de formación

Número 1/2007
Información del Consejo Superior
de los Colegios de Arquitectos de España



Arquitectos 180,
editado por el Consejo Superior de
los Colegios de Arquitectos de España

Presidente:
Carlos Hernández Pezzi

Consejo de redacción:
Carlos Vidal Sanz Ceballos
(Secretario General CSCAE)

TESORERO CSCAE
Francisco Pérez Arbués
(Consejero COA Aragón)

VOCALES
Antonio Mena Anisi
(Presidente del Consejo Andaluz
de Colegios de Arquitectos)
Manuel Urtiaga de Vivar García
(Consejero COA Castilla-La Mancha)
Fernando de Andrés Álvarez
(Consejero COA León)
Francisco Camino Arias
(Consejero COA Murcia)
Juan Martín Castillo Carpio
(Consejero COA Comunidad Valenciana)
M^a Victoria Morrás Zuazo
(Consejero COA Vasco-Navarro)

Directores
Ignacio Borrego
Néstor Montenegro
Lina Toro

Diseño y maquetación
Jesús Rabazas

Administración
José Antonio Casas

Publicidad
NEX de Publicidad, s.l.
Romero Robledo, 11
28008 Madrid
Tel. 91 559 30 03. Fax 91 541 42 69
e-mail: nexpubli@arquinox.es

Redacción
Paseo de la Castellana, 12
28046 Madrid
Tel 91 435 22 00. Télex arqs-46004-e
Fax 91 575 38 39
revista@arquinox.es

Imprime
artes gráficas palermo s.l.
Avenida de la Técnica, 7. Pol. Ind. Santa Ana
Tel 91 499 01 30
28529 Rivas (Madrid)

ISSN 0214-1124
Controlado por OJD
Tirada 42.880 ejemplares
Depósito legal M-26 462-1975

El criterio de los artículos es responsabilidad
exclusiva de su autor y no refleja necesariamente
la opinión del Consejo Superior

Agradecimientos
Juan Herreros
Anna Pla

Portada Interior: Louis I. Kahn con Le Ricolais (al fondo)
y Norman Rice (primer plano) en la clase de proyectos
de la Universidad de Pensilvania. Le Ricolais Collection

Editorial

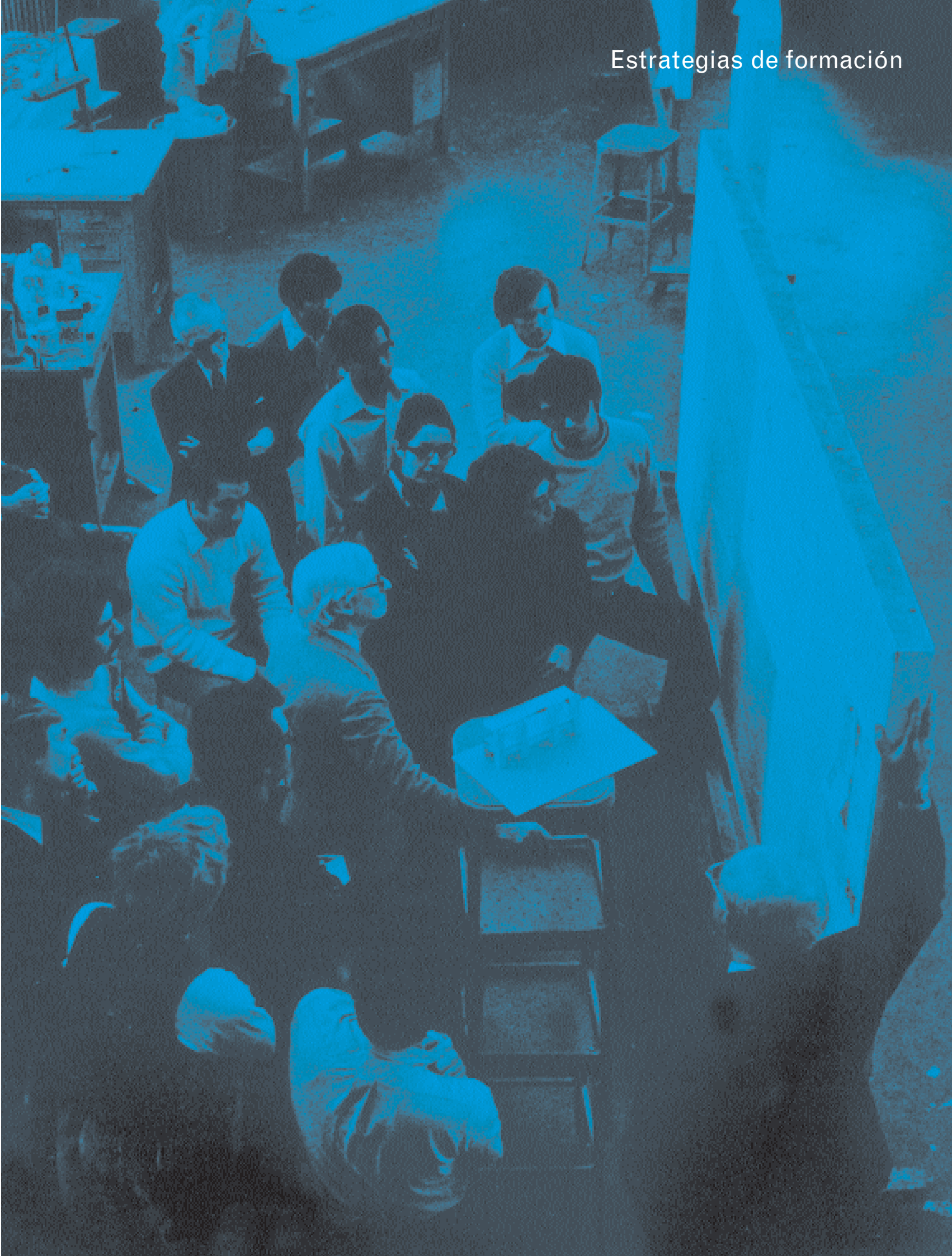
Los métodos de transmisión de los conocimientos de nuestra disciplina han sido desde siempre objeto de investigación. En 1671 se funda la **Ecole des Beaux-Arts** en París. Esto fue, entre otras cosas, consecuencia de la revolución industrial que exigía la preparación masiva de profesionales, y supuso la institucionalización de la enseñanza de la **Arquitectura**, invirtiendo el orden tradicional de praxis-teoría. Hasta entonces la comunicación entre el maestro y el aprendiz se producía a través de la experiencia directa en la construcción, y la teoría se iba afianzando sobre un conocimiento amplio de la realidad. La formación académica actual implica un enfrentamiento con una realidad desconocida para el alumno, y cada día más compleja. Es tarea y responsabilidad de los docentes, más allá de los programas académicos, la preparación de los futuros arquitectos para acceder con garantías a un complejo contexto en continua evolución, en el que el abanico de aplicaciones profesionales es tan amplio que comienzan a desdibujarse las disciplinas preestablecidas y configurarse otras nuevas. El entorno académico potencia los intercambios de conocimiento, sin embargo, su variada oferta de contenidos contrasta con la falta de debate sobre la forma de transmitirlos. Parece oportuna la difusión de diversos acercamientos metodológicos a la docencia de la **Arquitectura** para avivar un debate que abarque procedimientos establecidos, y descubra nuevas posibilidades.

Anunciamos los temas de los próximos números y os invitamos a participar en ellos con aportaciones de extensión aproximada de 350 palabras. Se sumará una selección al resto de artículos de la edición. Nuestra dirección es: revista@arquinex.es

Arquitectos 181. Bajo consumo. La arquitectura es una disciplina vital para el correcto uso de los recursos naturales, como elemento actor y por supuesto como contenedor de nuevas propuestas de utilización de los mismos. Igualmente, la construcción debe asumir un papel de respeto y aprovechamiento. Así cabe preguntarse ¿cómo apoyamos el desarrollo sostenible de los entornos?

Arquitectos 182. Alta costura. Si asumimos que los planteamientos de arranque de la arquitectura son múltiples, podemos estudiar la particularidad del detalle constructivo como generador de propuestas arquitectónicas. Las soluciones constructivas pueden albergar en sí mismas un proyecto de investigación.

		ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	
		APORTACIONES	
Medalla de Oro de la Arquitectura	Rafael Moneo	46a	
	Pilar Chías Navarro	48b	49a
	La Arquitectura no sólo se ve: estrategias para educar en la percepción de otras cualidades de la Arquitectura		Paula Álvarez Benítez y José María Galán Conde Laboratorios de formación. Modelos educativos descentrados
Construir la abstracción: actitud y estrategia del proyecto moderno	Laura Martínez de Guereñu Elorza	52b	53a
			Iñaki Ábalos El laboratorio de técnicas y paisajes contemporáneos. Balance de una experiencia de cinco años
	Cambiar el paso Alfonso Ruiz Robles	56b	57a
Aprendiendo a pensar con las manos	Alberto Campo Baeza	60a	
	José María Torres Nadal	62a	63a
	Ser arquitecto, enseñar-aprender Arquitectura en la Universidad de Alicante		Andrés Jaque Defensa de la intolerancia en las escuelas de arquitectura. Cyber-santuarios, telenovelas y villas saboyas en la formación del arquitecto post-humanista
Sobre la utilidad y los perjuicios de la Historia para el arquitecto mediático	Beatriz Colomina	68a	
			67b
		71a	Enrique Castaño Claves para la nueva docencia en Arquitectura
Una conversación académica con Steven Holl	Enrique Moya-Angeler	73a	
			Josep Lluís Mateo Enseñanza y práctica profesional
			José Morales Mostrar el mundo. Ampliar el presente
Tópicos, obviedades y otras cosas siempre olvidadas	Juan Herreros	77a	
			Anna Pla La formación del primer obrer@. Problemas pedagógicos
		81a	
Una conversación académica con Steven Holl	Enrique Moya-Angeler	84a	
			Manuel Gallego Jorreto Sobre la enseñanza de la Arquitectura
		87a	
Tópicos, obviedades y otras cosas siempre olvidadas	Juan Herreros	90a	
			Ana Bonet Una aproximación a la arquitectura del paisaje
		93a	
Formación + estrategia	Camilo Restrepo Ochoa	96a	
	Jose Fernández-Llebrez Muñoz	100b	101
			Noticias del Consejo
European 9			107
			Publicaciones
		108	



Medalla de Oro de la Arquitectura

Rafael Moneo

Madrid, 24 de noviembre de 2006.

Ilma. Sra. Dña. Mercedes del Palacio Tascón, Subsecretaria de Vivienda; Ilma. Sra. Dña. Ana María de Miguel Langa, Subsecretaria de Justicia; Excmo. Sr. D. Carlos Hernández Pezzi, Presidente del Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España; Excmo. Sr. D. Ramón González de Amezua, Director de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando; Excmos. Sres. Académicos; Autoridades; Señoras y Señores:

Quisiera, en primer lugar, decir cuánto me emociona el estar presente aquí en este momento, dispuesto a recibir la Medalla de Oro que el Consejo Superior de Arquitectos ha tenido a bien concederme. Vaya, por tanto, mi más sincero sentimiento de gratitud a Carlos Hernández Pezzi, su Presidente, así como a todos aquellos que con él pensaron que mi trayectoria profesional merecía tal distinción. El que los Colegios de Arquitectos, mis compañeros, sean quienes la otorgan, tiene para mí especial valor, pues quiero pensar que al distinguirme con esta Medalla ellos aprecian, graciosa y generosamente, mi entrega y dedicación a la profesión que compartimos. Sin duda, el ejercicio de cualquier actividad requiere de entrega y dedicación, pero los arquitectos bien saben que el ejercicio de una profesión como la nuestra, al obligarnos a estar atentos a tantos frentes, reclama un continuo esfuerzo algo que, desde luego, nunca escatimé en lo que hasta ahora ha sido mi trabajo. Si el reconocimiento de la voluntad de servir a la arquitectura que siempre me ha inspirado fue la razón de peso para ofrecerme esta Medalla, tal vez me atrevería a decir que no se han equivocado.

Diré ahora cuánto me intimida y complace a un tiempo el ver mi nombre unido al de quienes recibieron esta distinción en el pasado. Tuve la fortuna de conocer a todos ellos y recordar lo que fueron sus personas y sus obras, si bien sea con la brevedad que la ocasión exige, es algo que siento ahora como obligado. Conocí a Oíza, de la Sota, Chueca, Fernández Alba, Cano Lasso y Peña Ganchegui siendo estudiante en la Escuela de Arquitectura de Madrid, a fines de los años 50. Con Francisco Javier Sáenz de Oíza, cuya clara inteligencia, energía y amplios saberes, han dejado indeleble recuerdo en quienes le conocieron, me inicié en el trabajo profesional y de él aprendí lo que ser arquitecto implica. Alejandro de la Sota y Julio Cano Lasso fueron profesores míos de proyectos; del primero me gustaría haber aprendido lo que se consigue con sensibilidad y exigencia, y del segundo lo que se alcanza con el buen criterio de que siempre hizo gala en su trabajo. Tuve la suerte de poder escuchar a Fernando Chueca, cuando por alguna razón —extrema, habría que decir— Don Leopoldo Torres Balbás no acudía a clase y, como tantos arquitectos españoles, he leído con deleite y provecho sus libros. Estuve cerca de Antonio Fernández Alba cuando en mis años escolares él veía la arquitectura a través de los ojos de Aalto. He contemplado siempre con interés el esfuerzo de Luis Peña Ganchegui en la búsqueda de una arquitectura adecuada para el País Vasco. Me honré con la amistad de Miguel Fisac, admirando en él su valor e independencia. Aprendí de Ramón Vázquez Molezún y de José Antonio Corrales a buscar aquello que hay que considerar como esencial en arquitectura, y de

Asís Cabrero a ver cuánto la arquitectura se rige por principios cuasi-inmutables. Seguí con atención la carrera de Rafael de la Hoz, tanto cuando ejerció como arquitecto como cuando ocupó puestos tan importantes como la Presidencia de la UIA. Coincidí y trabajé con Oriol Bohigas en muchas iniciativas culturales, entre ellas los “pequeños congresos” y Arquitecturas Bis, por lo que puedo dar fe de su capacidad y talento. Siempre respeté a quien más tarde pude llamar amigo, Alvaro Siza, que ha sido para los arquitectos españoles un ejemplo de lo que puede hacerse en países como los nuestros. Admiré la obra como pintor de Joaquín Vaquero, cuya labor como arquitecto, y de modo especial el Mercado en Santiago de Compostela, siempre me intrigó. La obra de Félix Candela es, por otra parte, lección continua para los arquitectos, al hacernos ver cuán valiosa es la noción de estructura. Y, por último, diré que el destino hizo que mi carrera profesional se cruzara en más de una ocasión con la trayectoria de Josep Lluís Sert, y hoy me honro siendo el titular de la Cátedra que lleva su nombre en Harvard, alegrándome sobremanera estar a su lado en la Fundación Pilar y Joan Miró de Palma. Me siento próximo a todos ellos ahora, en estos momentos, y quisiera hacer constar cuánto una distinción como ésta me lleva a ver mi trabajo con mayor exigencia, al entender bien lo que supone el que los arquitectos —el Consejo Superior de Colegios— haya querido asociarme con compañeros a quienes tanto he querido y admirado.

Los arquitectos españoles de mi generación y los de aquéllas que más tarde vinieron, hemos tenido la fortuna de vivir una época de intenso cambio social, que es el obligado telón de fondo para contemplar la situación en que hoy se encuentra la práctica profesional en nuestro país. Se ha dicho con frecuencia —pero puede que sea oportuno el hacerlo en una ocasión como ésta— que el proceso de descentralización que se ha llevado a cabo en España en estos últimos años es el responsable de la singular y favorable situación que hoy vive la arquitectura. Al transferir a los gobiernos locales un sinnúmero de nuevas atribuciones, se pusieron en marcha toda una serie de iniciativas que son, en último término, las que explican y ponen de manifiesto lo que es hoy la arquitectura española. Pues, en efecto, se han construido recientemente numerosas obras públicas promovidas por distintas administraciones. Infraestructuras, por un lado, obras de ingeniería, por otro... pero también edificios de muy distinto tipo: escuelas, hospitales y centros de salud, bibliotecas, museos, auditorios... obras que reclamaban la presencia de arquitectos que han tenido así la oportunidad de adquirir una experiencia que, sin duda, está en la base de lo que es hoy la arquitectura en España. Pero las oportunidades abiertas por el proceso de transición política no explican por sí solas los logros de nuestra reciente arquitectura. Las generaciones anteriores a las nuestras, aquéllas a las que pertenecían los arquitectos a quienes se les distinguió con esta Medalla y cuyos nombres con emoción he recordado, trabajando en duras y difíciles circunstancias, dejaron el terreno dispuesto y bien preparado para que las semillas de una educación rigurosa germinasen en un suelo fertilizado por el interés que tenían los programas que la nueva sociedad demandaba. La falta de aliciente que la participación en la vida política tenía para los españoles en los años 50 y 60, llevó a que no

pocos profesionales se volcaban en el trabajo, haciendo del estudio y de una buena formación su meta. Médicos, abogados, economistas, químicos, ingenieros y, por supuesto, arquitectos, estaban atentos a todo lo que acontecía en otros países. Y así, cuando como consecuencia de la transición política, la sociedad española puso a prueba a los arquitectos al ofrecerles la oportunidad de trabajar en toda una serie de obras singulares, éstos demostraron su capacidad y competencia. Vaya, pues, en estos momentos, el debido reconocimiento a las generaciones que nos precedieron, ya que ellas hicieron posible que los arquitectos que se incorporaron al trabajo profesional durante la transición, lo hicieran con tanta destreza.

A la formación de los profesionales que hoy brillan en el panorama de la arquitectura española contribuyeron las Escuelas, por un lado, y los Colegios profesionales, por otro. Colegios profesionales y Escuelas fueron, en gran medida, responsables de que los arquitectos españoles estuvieran desde los años 60 bien informados. El papel jugado por los Colegios fue, sin duda, importantísimo. Desde los Colegios, que años antes cumplían tan sólo funciones burocráticas, se fomentó la discusión y el estudio de la arquitectura, estimulando toda una serie de actividades culturales que permitieron a los jóvenes arquitectos mejorar el nivel de sus conocimientos. Su actitud polémica respecto a lo que fue el desarrollo de nuestras ciudades ha sido en muchos momentos de crucial importancia. En cuanto a las Escuelas, la ortodoxia de sus programas —no olvidemos que hasta los años 50 los arquitectos debían pasar por duras pruebas de dibujo y cursar dos años de ciencias exactas— garantizaba una educación ecléctica, sí se quiere, y no siempre consistente, pero también amplia y diversa. Educación ecléctica que todavía está presente en los planes de estudio por los que se han regido las nuevas Escuelas que, sin duda, han contribuido al favorable clima en que hoy vive la arquitectura en España. Cuando yo comencé a estudiar la carrera, tan sólo había dos: Madrid y Barcelona. Ahora puede que sean más de veinte, distribuidas por toda nuestra geografía. Ello ha hecho que la polaridad existente en los años 60 y 70 entre Madrid y Barcelona haya quedado rota, extendiéndose el interés por la arquitectura a todas las ciudades españolas. Esta amplia difusión de la arquitectura se ha visto refrenada, por otra parte, por la presencia que hoy tiene la arquitectura en los medios de comunicación y por las numerosas publicaciones. Periódicos y revistas se ocupan hoy de la arquitectura en sus páginas, y así las gentes han llegado a considerarla como un medio de expresión más de la cultura. Este renacer o, si se quiere, este periodo de bonanza de nuestra arquitectura ha sido universalmente reconocido. Los arquitectos españoles enseñan y trabajan hoy en el extranjero. Sus obras se publican y exhiben con interés, y buena muestra de ello sería la reciente exposición del MOMA en Nueva York. Hay, por tanto, razones para poder decir que la arquitectura española vive hoy un periodo de bonanza.

Pero no quisiera que el interés que suscita la arquitectura española reciente y el reconocimiento de sus valores nos llevara a la auto-complacencia. El que haya un segmento profesional amplio capaz de hacer obras que reclaman el interés allende nuestras fronteras, no quiere decir que sea oro todo lo que reluce. La arquitectura española no es ajena a los problemas que tienen los arquitectos en otros lugares. El fantasma de la homogeneidad —y con él, de la vulgaridad— que parece acompañar a la introducción de nuevas técnicas de representación, sobrevuela el mundo en que vivimos y está presente también en nuestro país. Paradójicamente, el siglo XX, que ha entrevisto desde una nueva física y una nueva biología los albores de una cosmología ajena a la de las culturas antiguas, tradicionales, no ha sido capaz de ofrecer una ciudad convincente. Los intentos hechos con la

ciudad-jardín de acercar la naturaleza a la residencia, se han traducido en la destrucción del medio, y el propósito de las vanguardias de hacer accesible a todos la vivienda desde criterios igualitarios, ha dado pie a una ciudad discontinua y rota que poco tiene que ver con la antigua. Así, a pesar de que a veces las vanguardias han reclamado el usufructo de la razón, forzoso es reconocer que en las arquitecturas del siglo XX ésta es más aparente que real. En verdad que es inquietante el preguntarse porqué la cultura más reciente, que tanta atención ha prestado a las técnicas en campos diversos, no se ha interesado más por la construcción y, en último término, por las ciudades y su arquitectura. Que codo a codo con la arquitectura de “élite” hay también mucha “otra” arquitectura menos cualificada, es algo que se hace presente al ver los nuevos barrios que surgen en las periferias de nuestras ciudades y al contemplar las construcciones turísticas que invaden nuestras costas. Por otra parte, se ha perdido el respeto a las ideas de urbanización y planificación del territorio, quedando sustituido por el que se tiene a la gestión y a las infraestructuras, que se han convertido en los únicos parámetros desde los que construir la ciudad. Forzoso es por tanto preguntarse ¿no hay otro modo de construir? ¿No sería conveniente que a un tiempo que hacemos alarde y nos enorgullecemos de tantos ejemplos de arquitectura excepcional, pudiésemos ofrecer también muestras en nuestro país de una arquitectura media de mayor calidad?

Una respuesta cínica sería aceptar como inevitables estas arquitecturas a las que nos hemos referido al mencionar las periferias y las costas, viendo lo construido tan sólo como un bien de consumo y entendiendo que en todo este mundo de nuevas construcciones se produce un cierto equilibrio entre medios y economía respaldado por el mercado. La racionalidad utópica que inspiró el trabajo de los arquitectos y urbanistas en la primera mitad del siglo XX se nos presenta hoy como una alternativa idealista, por calificarla con cierta benevolencia y por no usar un calificativo tan duro como el de obsoleta. En estas circunstancias se entiende que el rescusio por el que la arquitectura hace acto de presencia es por vía de la excepcionalidad, lo que ha llevado a que las instituciones busquen ansiosamente el trabajo de arquitectos que garanticen la notoriedad mediática. Pero ello no quiere decir que la arquitectura se manifieste tan sólo de este modo. La arquitectura va más allá de lo estrictamente personal, siendo el mayor de sus logros lo que es y ha sido la ciudad, resultado de un quehacer colectivo a lo largo del tiempo. Los arquitectos, en mi opinión, deben hacer algo por rescatar para la arquitectura esta condición de bien compartido, de singular modo de entender la intersección entre lo privado y lo público. La arquitectura española que ha demostrado su capacidad de responder a situaciones excepcionales —como bien puede verse en la exposición del MOMA— debe aspirar a que los profesionales alcancen en la práctica cotidiana el nivel de racionalidad, rigor y buen sentido que encontramos en la arquitectura anónima del pasado, algo que, desgraciadamente, no podemos decir que ocurra ahora con la alternativa de los códigos y las normas, que muchas veces sirven más para tranquilizar a los burócratas que para transformar la práctica profesional.

¿Cómo alcanzar de nuevo la condición de conocimiento compartido —y aceptado— que el ejercicio de la profesión de arquitecto implicaba? Hemos hablado de formación y de Escuelas. Una buena formación es hoy más necesaria que nunca, cuando el acceso a la información es poco menos que inmediato. A las Escuelas les incumbe el hacer que quienes aspiran a construir adquieran una buena educación como arquitectos. Las Escuelas se han multiplicado en nuestro país pero, ¿garantiza el multiplicar el número de Escuelas una mejor formación de los arquitectos españoles? No me atrevería a decir que sí. A veces,

las Escuelas nacen para satisfacer el deseo de acceso a la vida académica de arquitectos que, viviendo alejados de los grandes centros urbanos, no quieren renunciar a lo que entienden como un ejercicio de la profesión más gratificante, el ejercicio de la profesión desde la conciencia de que la arquitectura es un medio más de expresión de la cultura. Y no están equivocados. Se entiende bien tal deseo, pues puede que esta conciencia sea la que proporciona mayores satisfacciones a quienes ejercen esta profesión. Pero, como contrapartida, la proliferación de Escuelas, la multiplicación de la oferta, ha llevado a una menor calidad en la enseñanza y quien más sufre este descenso en la calidad son los jóvenes que pretenden ser arquitectos. A pesar de sus inconvenientes, las Escuelas de las grandes ciudades, las Escuelas más densas, son también aquellas que pueden satisfacer mejor los intereses de un arquitecto joven exigente. Levantar el nivel de las nuevas Escuelas, sin quedar satisfechos tan sólo con la idea de que se trata de Escuelas bien gestionadas, es algo que debería interesar a los arquitectos españoles si piensan que una buena formación profesional es condición necesaria para una arquitectura media de calidad. Creo, sinceramente, que esta arquitectura media de calidad es una meta que nos debemos proponer alcanzar.

Y así, si se pretende levantar el nivel medio de lo que se construye, no veo otro camino que el mejorar la calidad de la enseñanza, lo que supone mantener siempre vivo el nivel de exigencia en el largo proceso de educación de un arquitecto. Entender qué significado tiene en nuestros días la educación de un arquitecto implica una larga reflexión, ya que el papel que juega hoy el arquitecto en el proceso de construcción es bien distinto al que era, al haber quedado su trabajo mediatizado por el relieve que han tomado los especialistas. Reflexión, por otra parte, a la que no deberían ser ajenos los Colegios dado que, no necesitando jugar ya el papel de agitadores sociales que tuvieron en su día y habiéndose aligerado sus obligaciones administrativas con la liberalización del ejercicio profesional, los Colegios se encuentran hoy teniendo que volver a pensar cuál es su misión, algo que obviamente va a estar ligado a lo que ser arquitecto significa en el futuro.

Pero, naturalmente, y en cuanto que lo que se construye en un país no depende sólo de los arquitectos que firman los proyectos que dan origen a que se conceda una licencia, mejorar el nivel medio de lo construido exige también un compromiso de toda la sociedad. El deseo de los arquitectos de contribuir desde la profesión a mejorar la calidad de lo construido no significa decir que es a ellos a quienes hay que hacer responsables del modo en que crecen nuestras ciudades y se ocupan nuestras costas. La industria, la legislación, el mundo financiero, los promotores etc., las gentes, son, en último término, tanto más responsables que los arquitectos de lo que vemos construido. Pensar que cabe construir la ciudad contando con la geografía y con la historia es algo que desearía vivamente ocurriese en nuestro país. Quiero creer que la arquitectura puede ayudar a ello. Que la arquitectura —lo que ha sido esta profesión, este modo de estar en el mundo— puede ser todavía útil para construir el que viene. Y con la manifestación de este deseo, pero no con la seguridad de que se cumpla, pues si algo nos ha enseñado el siglo XX es que toda anticipación de la utopía, todo intento de describir el mundo que viene se nos niega, termino mis palabras hoy.

Rafael Moneo es arquitecto, Medalla de Oro de la Arquitectura 2006, este texto corresponde al discurso leído con motivo de la entrega del galardón el 24 de noviembre de 2006 en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.

La Arquitectura no sólo se ve: estrategias para educar en la percepción de otras cualidades de la Arquitectura

Pilar Chías Navarro

Hace ya décadas que algunos ensayos clásicos sobre Arquitectura —como los publicados por Rasmussen, Broadbent, Hall, Moles o Lynch— empezaron a llamar la atención sobre la importancia que debía darse a la percepción de la Arquitectura como un proceso que integraba a todos los sentidos, y no exclusivamente a la vista.

Este sentido se ha ido privilegiando de modo creciente desde el siglo XIX hasta alcanzar su total primacía en los planteamientos del Movimiento Moderno; y ello ha redundado en detrimento de los demás sentidos, algunos de los cuales han quedado socialmente relegados a la esfera de lo privado.

Actualmente se aprecia un renovado interés por recuperar en el Proyecto Arquitectónico las dimensiones olvidadas que se integraban tradicionalmente para lograr un ámbito espacial agradablemente envolvente para el desarrollo de las actividades humanas. Y para ello hemos diseñado nuevas estrategias en la enseñanza de la expresión —no sólo gráfica— arquitectónica y del proyecto en la Universidad de Alcalá.

Para ello, y desde la conciencia de que el conocimiento actual es el resultado de la interacción multidisciplinar, hemos incorporado a la docencia algunas prácticas procedentes de la Psicología ambiental —desde la elaboración de mapas cognitivos hasta la aplicación

de escalas semánticas que permiten evaluar aspectos perceptivos subjetivos de los espacios arquitectónicos y urbanos—, además de la introducción de las más modernas técnicas multimedia e hipermedia.

Además y afortunadamente, tenemos muy cerca numerosos ejemplos de arquitectura y ciudad históricas que permiten experimentar directamente estas sensaciones que la actualidad ha relegado a un segundo plano, y de los que la Alhambra se puede considerar como un conjunto paradigmático. Superando las viejas enseñanzas de Zevi para “saber ver la Arquitectura”, a través de estas modernas estrategias los alumnos se inician también tempranamente en la percepción sonora, táctil y olfativa, y desarrollan propuestas prácticas que se llegan a construir físicamente en la Escuela como modelos a escala 1:1 para analizar su alcance y efectividad.

Puesto que la sociedad es plural, nuestro objetivo es proyectar espacios para todos y acabar con esa sensación que muchos sectores tienen de que se les “hurta el espacio”. Hasta ahora, los resultados no pueden ser más satisfactorios.

Pilar Chías Navarro, Catedrática de Expresión Gráfica Arquitectónica, Escuela Superior de Arquitectura y Geodesia (Universidad de Alcalá).

“Pues mire, es que soy muy crítico y me moriré así. Yo puedo decir en clase que la luz natural es incomparable con la luz artificial, pero luego puedo argumentar lo contrario. Entonces los alumnos pueden decir: pues yo creo que la primera posición era más seria. No les empujo a que piensen como yo digo. Desplegando una serie de habilidades, como los prestidigitadores, les convengo de una cosa y luego de la contraria”

Francisco Javier Sáenz de Oíza. *Escritos y conversaciones.*

Colección La Cimbra 3, Fundación Caja de Arquitectos. Barcelona 2006

Laboratorios de formación. Modelos educativos descentrados

Paula Álvarez Benítez y José María Galán Conde

1. Un espacio de convergencia

Quizás sea la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior el reto más importante de la universidad española actual. Este proceso fue iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, que promueve la reforma de los distintos sistemas educativos europeos a fin de mejorar la compatibilidad de los estudios y títulos. En el caso español, esta situación plantea la necesidad de transformación de una de las instituciones más refractarias al cambio y de más lenta adaptación a las nuevas realidades sociales.

La primera consecuencia de la convergencia es la adopción de un sistema de titulaciones organizado en ciclos de una progresiva especialización. El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una calificación profesional apropiada. El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster. El tercer ciclo tiene por objetivo la obtención del título de Doctor y representa el nivel más elevado en la educación superior.

Este sistema, así organizado, trata de compatibilizar la accesibilidad generalizada a la educación superior, propia de la sociedad del bienestar, con un modelo similar al anglosajón, más vinculado a las necesidades de un mercado cuyos sectores más dinámicos reclaman la aceleración de la educación de sus futuros trabajadores. El EEES hace suya esta demanda y reduce el tiempo de formación para la obtención del primer título, anteponiendo la idea de institución formadora de titulados destinados a un espacio laboral unificado a la de ámbito dedicado a desarrollar y transmitir conocimiento.

A efectos prácticos, el modo de afrontar el rediseño de las titulaciones al que esta reducción conduce, ha consistido en la concentración de las materias y contenidos vigentes y su redistribución en ciclos más cortos. Una condensación que mantiene el complicado equilibrio entre Departamentos, pero que inevitablemente encamina a la pérdida de profundidad en el conocimiento. Como consecuencia, las titulaciones de primer nivel pierden parte de su operatividad y se produce la atomización de la titulación actual en una multitud de titulaciones especializadas que se insertan de manera más eficiente en el funcionamiento de la sociedad.

El panorama trazado confiere un papel crucial a los programas de postgrado. Por un lado se tornan imprescindibles en un marco educativo en el que se fomenta una fuerte competitividad entre universidades, ya que originan un espacio de mayor libertad organizativa que permite la diferenciación de la oferta docente. Por otro lado, los arquitectos recién graduados, conscientes de la devaluación del título, satisfacen con ellos la necesidad de poner en valor su titulación tomando así ventaja respecto a la masa de titulados.

En la medida en que las estrategias de formación pueden ayudar a configurar la propia identidad del profesional, la declaración de Bolonia parece no atender suficientemente la condición de ciudadano del futuro titulado, al priorizar la educación en competencias sobre la educación en valores.

2. Del arquitecto burbuja al arquitecto ciudadano

Resulta sorprendente que al buscar un referente cinematográfico de la imagen de arquitecto se recurra aún a la de Gary Cooper en el Manantial. Recientemente en la asignatura de Composición Arquitectónica de la ETSA de Sevilla esta figura servía de base para iniciar un debate acerca del papel del arquitecto en la sociedad. En él se exponía la pervivencia de este arquetipo de creador héroe solitario enfrentado a un entorno hostil y aislado en su burbuja, en sectores de la educación, la práctica y la crítica.

En efecto, el sistema educativo implantado en la universidad pública raramente refleja los profundos cambios en los que la profesión de arquitecto se encuentra hoy inmersa. La misma organización de las materias impartidas ignora el papel que está adquiriendo el arquitecto como agente social catalizador de procesos. La enseñanza universitaria a menudo parece desarrollarse en una burbuja, escindida de la práctica real y de los problemas en que la disciplina se ve implicada día a día. Las simulaciones de la práctica que constituyen algunas asignaturas no plantean condiciones tan determinantes en el ejercicio profesional como son la figura del cliente, las limitaciones del presupuesto o las implicaciones sociales. Obviar en las aulas la relación con el entorno socio-cultural favorece la lectura agresiva del mismo y contribuye a la construcción de una identidad del arquitecto desvinculada de la ciudadanía a la que pertenece.

La creciente complejidad del entorno laboral del arquitecto exige la colaboración con otras disciplinas, sin embargo, tanto el contenido docente impartido como su estructuración en categorías independientes y autónomas presentan una grave inadecuación a los problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales y globales que conciernen a la arquitectura. Proyectos Arquitectónicos ha sido tradicionalmente el corazón de la carrera, la asignatura que a través del magisterio del profesor como transmisor del oficio, garantizaba la integración de los conocimientos de la disciplina. Sin embargo, el marco de conocimiento actual, que sobrepasa la objetualización de problemas, cuestiona el papel mismo del proyecto como ideación de arquitectura. La transmisión de la disciplina ya no puede consistir en una transmisión del oficio, redefiniéndose entonces el rol docente como orientación de la investigación del alumno y como guía en los procesos de comprensión profunda, interiorización del conocimiento y nivel de concienciación.

Por otra parte, el saber ya no se encuentra centralizado en aulas y bibliotecas, sino que se ha dinamizado en flujos de información y conocimiento, que la sociedad de la información hace asequibles a través de múltiples canales y medios. Esta facilidad de acceso sumerge al estudiante en una sobreoferta de información indiferenciada, de modo que cobra una gran importancia la enseñanza de habilidades, como la capacidad crítica, que permitan discriminar lo realmente útil.

Desgraciadamente, campos de conocimiento fundamentales como este —también los valores éticos y sociales o la participación activa— continúan siendo marginados por el modelo de evaluación científica que rige en la universidad, al ser difícilmente medibles y categorizables.

3. Evolución de las estrategias de formación. Modelos descentrados en la ETSA de Sevilla

A través del sistema europeo de créditos el tiempo fuera de las aulas ha aparecido como parte de la programación docente. El desplazamiento que está sufriendo la clase tradicional a modo de cita con el profesor y la descentralización de las fuentes de conocimiento construyen un nuevo marco pedagógico que presenta las ventajas de una posición periférica respecto a una institución anquilosada como es la universidad. Vinculadas a ella, pero fuera de la rigidez del sistema consolidado, surgen experiencias más completas disciplinalmente, ligadas a la realidad de la sociedad y con una mayor capacidad para favorecer el intercambio, la comunicación y la deliberación entre el alumnado. Estos modelos didácticos fomentan la iniciativa y la participación activa de los estudiantes, conducidos en la mayoría de los casos a una actitud pasiva por los métodos de trabajo implantados en la docencia universitaria, lo cual adquiere relevancia en el marco actual de pérdida progresiva de la cultura del esfuerzo y del trabajo.

En la escuela de Sevilla, al igual que en otras escuelas españolas, se están poniendo en marcha diversas experiencias educativas descentradas que a modo de laboratorios tratan de experimentar y rediseñar métodos pedagógicos más relacionados con la condición actual del arquitecto. El desarrollo al margen del marco tradicional hace posible la colaboración con otras instituciones y permite la reconfiguración, adecuación y evolución del formato para responder a los imperativos educativos que hoy día se están planteando.

La primera experiencia descentrada en Sevilla, posiblemente pionera respecto a otras universidades públicas, fue el Master de Arquitectura y Patrimonio Histórico que surge hace casi dos décadas por iniciativa del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico. Rechazado en su origen por la Universidad de Sevilla, el master se desarrolló independientemente de ella, fuera de su sede y con la incorporación de alumnos de otras disciplinas, abriendo camino a posteriores iniciativas similares. En su concepción, el master no se planteó como una estructura docente pura, sino como un modelo de enseñanza que permitiera la colaboración con la sociedad. La docencia era entendida como proyecto de investigación susceptible de ser aprovechado para la creación de un entramado de agentes que le diera continuidad y que pudiera transferir el trabajo a otras instituciones. Así este proyecto cobraba su sentido pleno en sus aspectos sociales y colectivos.

También vinculando la escuela con otras instituciones, y puesto en marcha por nuevas generaciones de arquitectos, fue el proyecto editorial para la segunda etapa de Neutra., revista del Colegio Oficial de Arquitectos de Sevilla. Planteado como una labor investigadora, rompía con la línea convencional de una publicación dedicada a la mera difusión de obras de colegiados. El fomento del intercambio, diálogo y debate implicaba a diversos docentes y trataba de enraizarse en la realidad del entorno local, incidiendo en la creación de vínculos entre profesionales para trabajar sobre temas concernientes a lo público. Todo ello ha tenido continuidad en la recién inaugurada tercera etapa de Neutra, cuyo proyecto editorial busca intensificar estos aspectos, y en especial la relación entre el ámbito académico y el profesional, incorporando trabajos de alumnos en los contenidos y creando una sección específica en forma de concurso de ideas como ámbito de reflexión para los estudiantes.

Siguiendo los pasos de estas iniciativas híbridas paralelas a la universidad, se han desarrollado diversas experiencias en los últimos años. Una de ellas es los Miércoles al Mediodía, promovida desde la subdirección de la ETSA, en la que la actividad académica convencional se interrumpe semanalmente para crear un espacio disponible

ALFA SEMINARIO SEVILLA

EDIFICIO DE LA ETSA DE SEVILLA - VIVIENDA DE LA ETSA DE SEVILLA - VIVIENDA DE LA ETSA DE SEVILLA - VIVIENDA DE LA ETSA DE SEVILLA
SOSTENIBILIDAD Y PATRIMONIO



Imagen del proyecto On Top! para el barrio de San Luis en Sevilla. Seminario ALFA 2006. Taller Cuba. El proyecto fue finalista en el concurso internacional de Ideas Celebration of the Cities organizado por la UIA (2006)

para la comunicación de diversas prácticas arquitectónicas. Se suspende el tiempo docente perfectamente categorizado, apareciendo un tiempo indefinido, que no pertenece a ninguna asignatura y es de todas a la vez, instaurado en el sistema de créditos de libre configuración. Los noons, como se conocen en la escuela, constituyen un espacio único que reúne a los alumnos bajo un mismo techo con independencia del curso. Los estudiantes se mezclan, las fronteras desaparecen y se inaugura un espacio para el accidente, el comentario crítico y el intercambio natural de ideas.

Un aspecto a destacar de los noons es que surgen con la voluntad de crear referentes locales al promover el contacto con la producción del lugar, y en especial las generaciones de arquitectos más jóvenes. Esto es relevante en Andalucía, en la que predominan los referentes arquitectónicos provenientes de los principales centros de producción y difusión de arquitectura sobre los locales. El imaginario de los estudiantes andaluces está poblado de imágenes exógenas que crean patrones de valoración y selección visual ajenos a su realidad circundante. La creación de un espacio abierto a profesionales cercanos geográficamente y generacionalmente supone la posibilidad del contacto con la producción próxima, que de otro modo sería casi imposible.



Trabajo desarrollado en el Taller de Innovación en el Foro de las Barriadas. Nuevos Centros urbanos (2006)



Guía turística de la barriada Bellavista en la periferia de Sevilla. Trabajo elaborado por los alumnos de la ETSA de Sevilla para la asignatura Fundamentos del Habitar (2007)

Gracias a la creación previa de una red de personas y contactos, se celebró en la escuela de Sevilla el año pasado el programa ALFA —América Latina Formación Académica—, otro de los proyectos que han tratado de aproximarse a la relación entre docencia y realidad social. En forma de seminario de proyectos, se construyó una plataforma de intercambio entre ocho universidades europeas y latinoamericanas. Conferencias y talleres activaban visiones social y geográficamente diversas, provenientes de ambas orillas del Atlántico. Tomando la sostenibilidad y el patrimonio como tema común de reflexión, los profesores y alumnos, visitantes o residentes, trabajaron conjuntamente sobre la realidad local del casco histórico de Sevilla. El resultado se expuso finalmente al conjunto de la escuela, tratando de fomentar un debate público en su seno.

También de forma paralela a la escuela, y con una mayor implicación con la realidad del lugar, se celebró la pasada primavera el primer Foro de las Barriadas. Bajo el subtítulo de Nuevos centros Urbanos, el foro posibilitaba una plataforma de elaboración de acuerdos y conclusiones a través de un debate continuado como referencia para las actuaciones que desarrolla la Consejería de Obras Públicas y Transportes en las barriadas andaluzas. De este modo la investigación realizada volcaba sus resultados a la sociedad y la universidad adquiría la condición de agente promotor de cambios.

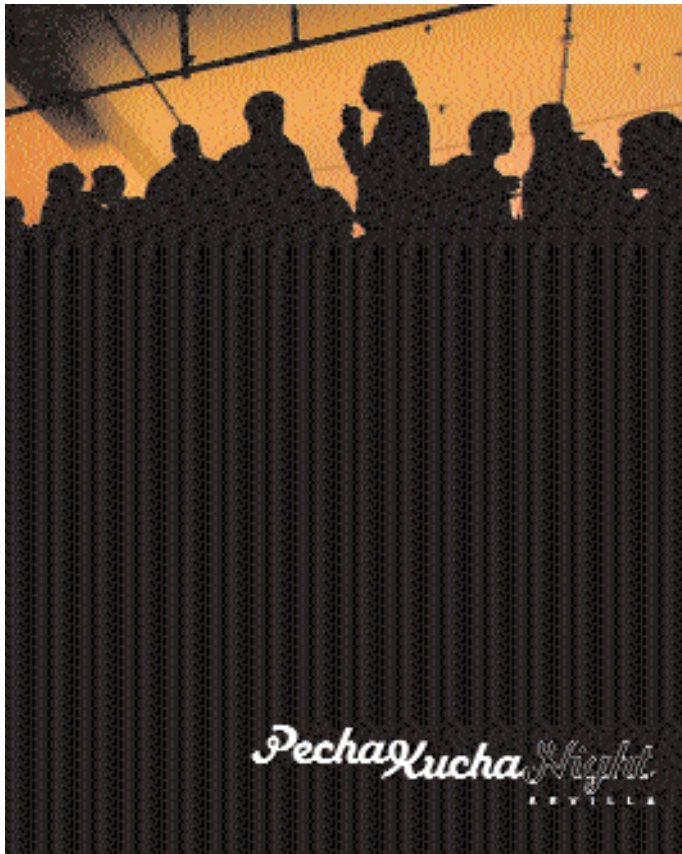
Vinculado en el Foro a los asuntos públicos y a los ciudadanos, el conocimiento disciplinar era contextualizado y globalizado. Habilitando diversos enfoques y con la convocatoria de múltiples disciplinas —sociología, antropología, urbanismo, arquitectura y arte— se intentaba crear una red de intercambio y asistencia, la recopilación de documentación como soporte activo y disponible así como el establecimiento de una comunidad de investigación encargada de mantener viva la reflexión. Se celebraron paralelamente una serie de mesas de debate y los Talleres de Innovación y Creatividad sobre intervención en barriadas, en los que alumnos de las escuelas de Sevilla y Granada desarrollaron trabajos comprometidos con los problemas de sus ciudades, permitiendo una comprensión de la arquitectura más allá de la simple construcción de objetos e imágenes, y enriqueciendo los saberes consolidados con otros procedentes de situaciones de emergencia. El futuro de la próxima edición del Foro es aún incierto, pero gracias al esfuerzo de alumnos y profesores, la reflexión sobre las diversas barriadas periféricas sevillanas tiene continuidad a través de la asignatura Fundamentos del Habitar de la ETSA de Sevilla. El compromiso adquirido por algunos alumnos después de estas experiencias, los ha llevado a hacer de estas reflexiones la base de su proyecto fin de carrera.

Resultan especialmente estimulantes las experiencias que parten directamente de los estudiantes. Este es el caso de la Semana Cultural, organizada por la Delegación de Estudiantes, que ha logrado implicar mediante consultas al conjunto del alumnado en su proceso de diseño. Más peculiar es la propuesta Pecha Kucha Night, que un colectivo fundado por alumnos de arquitectura, Emerges, puso en marcha el pasado 22 de Febrero en Sevilla. Con una sorprendente capacidad de convocatoria el grupo consiguió reunir a quinientas personas. El éxito de participación se debe al gran despliegue seductor que los organizadores hicieron en la ETSA, pero sobre todo a la atracción de su formato comunicativo, que plantea un foro en el que el trabajo creativo pueda ser mostrado fácilmente y de forma creativa. Una demanda al parecer global, ya que se ha extendido como un virus a decenas de ciudades de todo el mundo.

El evento se adecua perfectamente a paradigmas de nuestra sociedad como la ligereza o la levedad, que han supuesto la sustitución de la disertación por la seducción publicitaria. Conciso y veloz, el acto se apoya en la sucesión de presentaciones de distintas disciplinas a través de 20 diapositivas y 20 segundos por imagen, alejándose de la ponencia tradicional y vinculando la transmisión de información a la idea de ocio. Pecha Kucha, que significa “sonido de conversación” en japonés, transcurre así en un ambiente relajado, con música y copas, donde se diluye la distancia entre emisor-receptor favoreciendo la accesibilidad y el encuentro entre participantes. El formato resulta flexible, versátil y abierto a lo inesperado, pero superficial y vago al dificultar la exposición profunda en favor de la construcción de un discurso breve o *slogan*. El mayor potencial de difusión reside entonces en el intercambio posterior, a modo de reunión social, más que en la propia ponencia.

De forma paralela a estas transformaciones producidas en las aulas se introducen en los mismos flujos de información herramientas docentes dispuestas a aprovechar el potencial de su caudal de datos. La docencia *on-line* o *e-learning* inaugura un campo nuevo de rápida expansión gracias en parte al creciente apoyo institucional que advierte las numerosas ventajas que estos sistemas plantean, tales como la posibilidad de utilizar material multimedia, la fácil actualización de los contenidos, la interactividad, acceso a cursos en cualquier lugar y momento o la existencia de retroalimentación inmediata.

Dentro de este escenario de incorporación de nuevas tecnologías podemos situar la escuela emergente de arquitectura, definida por su promotor como “un prototipo de lugar para la experimentación de



Pecha Kucha Night. Sevilla

nuevas formas de aprendizaje e investigación de la arquitectura y el urbanismo, una proto-escuela en red que se inspira en los modelos cooperativos y de producción de inteligencia colectiva del *software* libre". Supone un espacio prolongación de la docencia en internet en la que se cuelgan desde información administrativa —guiones de clases, calificaciones, listados, etc.— hasta bibliografías o textos de referencia, permitiendo al profesor ejercer un rol motivador y orientador, y estableciendo un nuevo instrumento para el diálogo alumno-docente.

La escuela emergente se engloba dentro de Hackitectura, proyecto que combina ámbitos dedicados a la investigación, la reflexión, el activismo, los talleres, etc. De este modo los alumnos acceden a través de la escuela a un espacio más complejo, centrado en la relación con las nuevas tecnologías. Un lugar de encuentro con experiencias afines y diversas que les permite tener una visión más completa de la realidad.

Esta progresiva incorporación de las redes de información a la docencia posiblemente sea el paso definitivo que fuerce la transformación de las escuelas de arquitectura para constituirse en espacio de investigación y de posicionamiento crítico —en lugar de limitarse exclusivamente a impartir docencia— como condición ineludible para pensar arquitectura.

Los autores quieren agradecer expresamente su inestimable ayuda a José Ramón Moreno Pérez y a Pablo Montero Baena, subdirector y alumno de la ETSA de Sevilla. Imágenes cortesía de Pablo Montero.

Paula Álvarez Benítez y José María Galán Conde son arquitectos por la ETSA de Sevilla, directora y redactor de la revista Neutra. Paula ha sido docente invitada en el taller ALFA celebrado en la ETSA de Sevilla en el 2006. Ambos son fundadores de sin|studio arquitectura (2003) y compaginan el ejercicio profesional con la colaboración en diversas publicaciones y el desarrollo de iniciativas culturales, como el programa de intercambio cultural .exe.

Construir la abstracción: actitud y estrategia del proyecto moderno

Laura Martínez de Guereñu Elorza

Las obras arquitectónicas modernas pueden describirse fácilmente como ESQUELETOS, CONTENEDORES, COLLAGES, ENVOLTORIOS y CAJAS. Y aunque la arquitectura es una disciplina que nunca puede abstraerse por completo, dado que está inevitablemente sentenciada por su componente anatómico, estos términos nos han llevado a creer que la abstracción es una cualidad formal. Sin embargo, si se analizan las obras "desde dentro", si dejan de tratarse como objetos y en cambio, se entienden como vehículos para la observación y la reflexión, se puede llegar a descubrir que la abstracción —el esfuerzo conceptual de los arquitectos modernos— no era un atributo que quedaba impreso en las formas arquitectónicas, sino una cualidad de las estrategias de proyecto que las hicieron posibles.

A través de cinco obras extraídas de un mismo contexto temporal —el Sanatorio de Zonnestraal en Hilversum de Johannes Duiker (1925), la Iglesia de St. Fronleichnam en Aquisgrán de Rudolf Schwarz (1928), la Villa Mandrot en Le Pradet de Le Corbusier (1929), el Restaurante en el Aeropuerto de Halle-Schkeuditz de Hans Wittwer (1930) y la Casa del Fascio en Como de Giuseppe Terragni (1932) —se ha encontrado que los RAYOS-X, el CONTORNO, el JUEGO, el

ÍNDICE y el MONTAJE, eran estrategias que desplazaban la capacidad de comunicación del objeto al sujeto, y al mismo tiempo, se referían a lo INMEDIATO, lo ESPIRITUAL, lo POÉTICO, lo IRREFUTABLE, lo INTERACTIVO, aquellos conceptos que otorgaban una cualidad a la obra arquitectónica. El estudio pormenorizado de estas cinco obras arquitectónicas demuestra que las estrategias de proyecto limitaban la arbitrariedad de las decisiones creativas de los arquitectos, ofrecían al sujeto que experimentaba la obra una herramienta de interpretación y hacían visible la idea conceptual que operaba tras el proyecto. Hoy, siguiendo las actitudes de los arquitectos modernos, deberíamos evitar conformarnos con contemplar y repetir las formas que nos han llegado como legado y en cambio, deberíamos tratar de encontrar las estrategias de proyecto que nos permitan construir la abstracción. Porque sólo ellas pueden ayudarnos a seguir creando una arquitectura que no es únicamente para el arquitecto, sino una arquitectura que le dé un papel al hombre para que participe en la creación de su significado.

Laura Martínez de Guereñu es Doctora en Arquitectura. Actualmente es profesora en la universidad Ramón Llull, habiendo desarrollado labores docentes en la Universidad de Harvard y la Universidad de Navarra.

"Sí, es cierto. Yo pongo en crítica todo, quizá porque he sido profesor durante muchos años y los profesores aprendemos más de los alumnos que ellos de nosotros. Ellos son más estimulantes. Y eso me parece hermoso. No asumir que una cosa sea buena porque te dicen que es buena, sino porque veas que tienes razón, que es efectivamente buena. Y eso no significa desconfiar de todo, sino poner en duda las cosas, sobre todo las que se te ofrecen como inciertas"

Francisco Javier Sáenz de Oiza. *Escritos y conversaciones.*

Colección La Cimbra 3, Fundación Caja de Arquitectos. Barcelona 2006

El laboratorio de técnicas y paisajes contemporáneos.

Balance de una experiencia de cinco años

Iñaki Ábalos

Al realizar la investigación demandada por el sistema vigente de oposiciones a cátedra, parcialmente recogida en el texto *Atlas Píntoresco* publicado por Gustavo Gili, pude constatar no sólo la rigidez de las estructuras académicas y sus planes de estudios, sino también la necesidad de idear estrategias que permitiesen operar con mayores grados de libertad y actualidad dentro del sistema público. Mi cátedra, como pasó también con las de quienes me siguieron, Pepe Sosa en Las Palmas y Pepe Morales en Sevilla, planteaba las razones de la obsolescencia de los planes vigentes —basadas en un ideario moderno cuyo soporte ideológico ha dejado hace tiempo de ser pertinente por su inadecuación a la realidad— y la necesidad de incorporar la rica tradición del paisajismo moderno no como una pseudo-escuela paralela y parasitaria de las de Arquitectura, tal y como ocurre a menudo no sólo en el ámbito nacional, sino como un conjunto de saberes biológicos que, superpuestos a los tectónicos de la enseñanza tradicional, podrían dar lugar a un conocimiento superior, más complejo y rico, que necesariamente debiera articularse en un periodo conclusivo del estudio de la carrera, es decir, una vez adquiridos los conocimientos técnicos básicos y, por tanto, articulándose como un tipo de enseñanza más propia de un segundo ciclo que de uno primero —es decir, de una Maestría, si es que este sistema anglosajón de organización de la enseñanza acaba finalmente incorporándose en el ámbito nacional y europeo—.

Argumentaba para hacer comprensible esta necesidad, que el paisaje ha dejado hace tiempo de ser una disciplina decorativa para plantear como cuestión central la construcción del espacio público —que implica a su vez la definición de lo que pueda ser hoy considerado “público”, un tema que desborda el ámbito disciplinar para introducir el antropológico y el político—.

La arquitectura pública, el monumento y el espacio público han sido históricamente el objeto central de la enseñanza de Arquitectura y es paradójicamente este argumento tradicionalista el más eficaz para reivindicar la herencia paisajística moderna en la reestructuración de la enseñanza del proyecto contemporáneo de Arquitectura, al poner en evidencia la autoridad histórica de la Arquitectura sobre otras múltiples disciplinas que reivindican ahora, al calor del atractivo que suponen las grandes inversiones estatales en Medioambiente, la competencia “natural” sobre el paisajismo, basándose en su formación biológica pero obviando su inconsistencia en la construcción del espacio público y en la elaboración de proyectos constructivos.

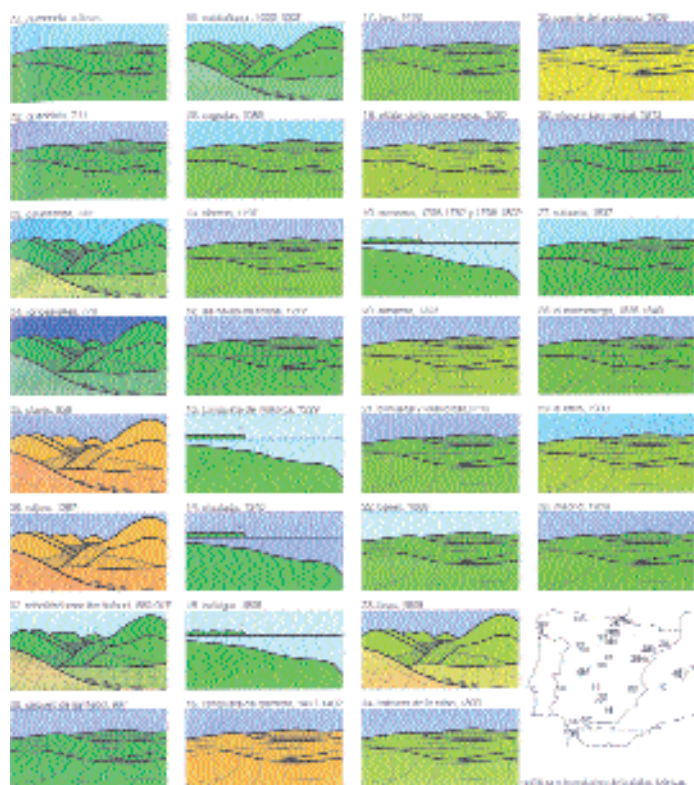
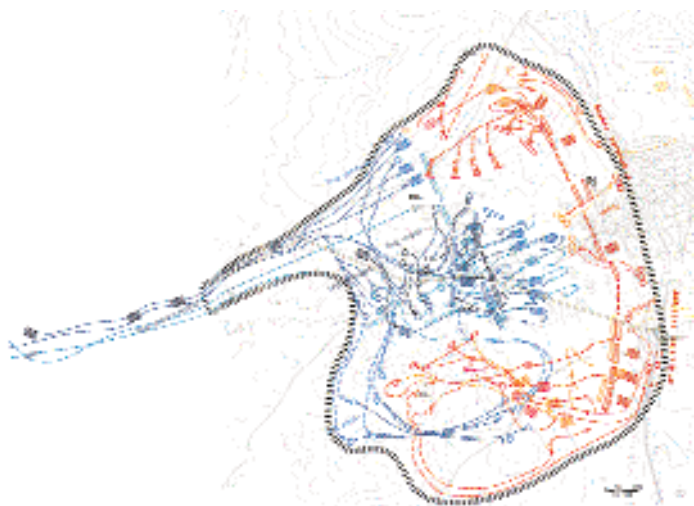
Toda esta argumentación quedó ya recogida en el Vol. 1 del *Atlas Píntoresco* como queda dicho y a él me remito. Lo que me interesa destacar en este artículo es la parte estratégica, pues una vez identificado el objetivo —la integración de paisaje y arquitectura—, la dificultad de la puesta en práctica de un programa de corte paisajístico y medioambiental —pues no hay ya paisaje que no sea estrictamente medioambiental— es manifiesta: las inercias adquiridas hacen aparecer como natural que existan matemáticos o físicos en el profesorado de Arquitectura, pero levantan ampollas los ingenieros de montes, biólogos, geógrafos, antropólogos o filósofos, por ejemplo, enviando sus currículum para optar a plazas del área de Proyectos.

Frente a la parálisis que implicaría la aceptación de este *status quo* surge la necesidad de construir una entidad paralela de acción, lo que denominé en 2002 “Laboratorio de Técnicas y Paisajes Contemporáneos” (LTPC), una plataforma multidisciplinar para el desarrollo de proyectos académicos y profesionales de integración entre Arquitectura, Paisaje y Medioambiente. Una estructura versátil que pretende aprovechar las fisuras (o construirlas llegado el caso) que plantean los diferentes sistemas culturales vigentes para ir haciendo necesario o evidente la necesidad de cambios precisamente por la contundencia y operatividad de los resultados obtenidos. Es decir, que tendría por toda capacidad de validación su capacidad demostrativa y persuasiva en el plano de los proyectos propuestos.

En el ámbito académico, el LTPC comenzó su andadura asociando los Departamentos de Proyectos y Urbanismo, para constituir una “línea de libre elección de créditos optativos” que reunía los 50 créditos opcionales que demanda la titulación en la ETSAM, para proponer una enseñanza organizada bianualmente, que a pesar de su difícil inserción en la carrera —compitiendo por atraer alumnado de los dos últimos años con la urgencia por acabar y con los Proyectos troncales— fue una experiencia verdaderamente singular y pionera que reunió entre su profesorado a filósofos como José Luis Pardo, paisajistas como Teresa Galí Izard, geógrafos como Antonio Gómez Sal, además de arquitectos como Efrén García Grinda, Juan Manuel Fernández, Lluís Ortega, fotógrafos como Bleda y Rosa, urbanistas como Daniel Zarza y directores de cine como Daniel Calparsoro, entre los que recuerdo ahora. Es decir, un verdadero laboratorio multidisciplinar cuyo objetivo fue durante cuatro años la búsqueda de un “léxico unificado” para las tres disciplinas y sus técnicas (arquitectura, paisaje, medioambiente), haciendo que unos y otros profesionales compartiesen espacio, tiempo y alumnado.

El éxito de este experimento no se prolongó, sin embargo, en lo que planificamos con la Dirección de la Escuela y del Departamento de Proyectos como una segunda fase del mismo, a saber, la creación de un Master de Arquitectura, Paisaje y Medioambiente de ámbito internacional que recogiese la demanda recibida por la ETSAM de cursos de maestría dictados en inglés. Entendimos que tras el primer período la situación estaba madura y equivocamos el tiro al entrar en competencia, con precios altos y pocas subvenciones, con una oferta muy segmentada y mucho más económica que desangra en el ámbito nacional la posibilidad de construir una verdadera Maestría de Paisaje de alto nivel —y enfrentados también a un inexistente alumnado nacional, que aún no ha recogido, posiblemente con razonable prudencia, la idea de los acuerdos de Bolonia que harían a corto plazo inevitable estudiar Maestrías para alcanzar un título con el que ejercer la profesión con dignidad—.

Esta segunda experiencia nos hizo explorar otros ámbitos diferentes a los estrictamente académicos o prolongar los académicos con acuerdos con otras instituciones públicas. Este último fue el caso de “Campos de Batalla”, una investigación sobre las posibilidades de poner en valor las áreas donde tuvieron lugar algunas de las batallas históricas más significativas; un proyecto oportuno desde el punto de vista medioambiental, económico y paisajístico, pensado



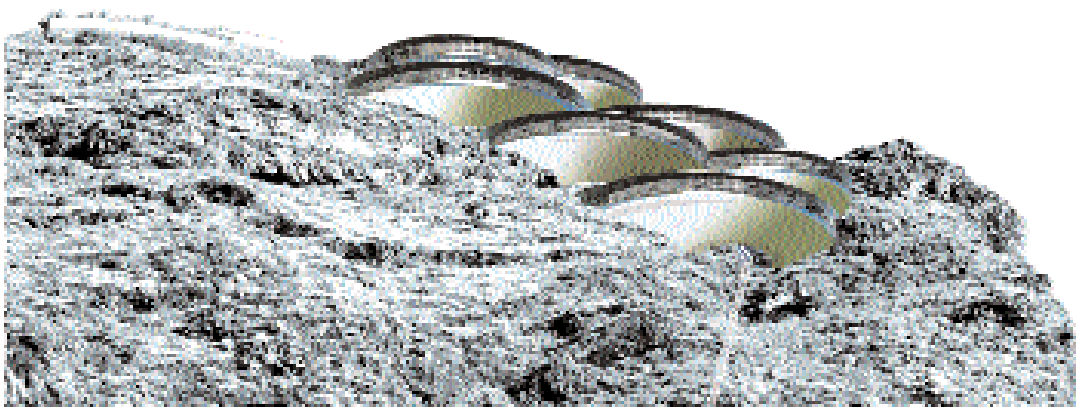
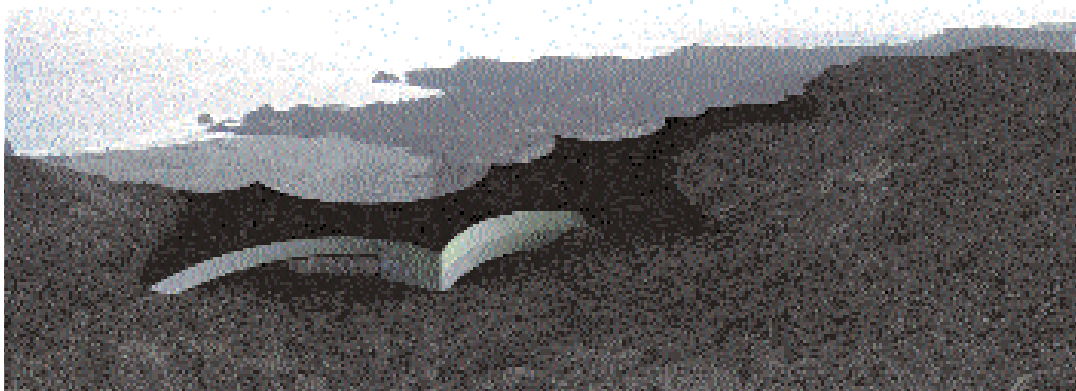
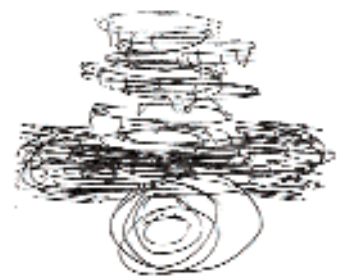
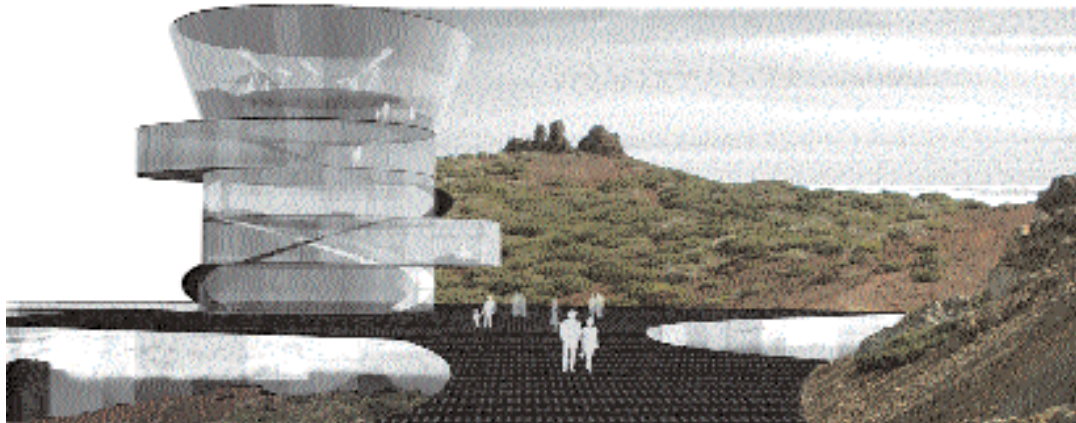
De arriba abajo: Cartografía de la batalla de Bailén. Diagrama de fuerzas de una batalla. Taxonomía paisajística de las batallas históricas. Red nacional propuesta (2004). LTPC-ETSAM-COAC

para crear nuevas redes de turismo interior en áreas geográficas estratégicas hoy desactivadas. "Campos de Batalla" fue una exposición organizada por el Área de Cultura, Formación y Publicaciones del COAC de Barcelona en el 2005 y diseñada por F451, así como un libro bilingüe editado por el COAC realizado a partir del material elaborado por el alumnado del Laboratorio de Técnicas y Paisajes Contemporáneos del curso 2003-04 en la ETSAM, que ha permitido dar una proyección pública al trabajo del Laboratorio y señalar el tipo de acciones paisajísticas, arquitectónicas y medioambientales que parece oportuno desarrollar en el contexto nacional, poniendo en relación memoria histórica, paisaje y actividad productiva, planteando así el turismo de nueva generación como una alternativa positiva para la construcción, restauración y mantenimiento del paisaje, en vez de concebirlo como una fuerza meramente destructiva, y rescatando la dimensión política y técnica del espacio público contemporáneo.

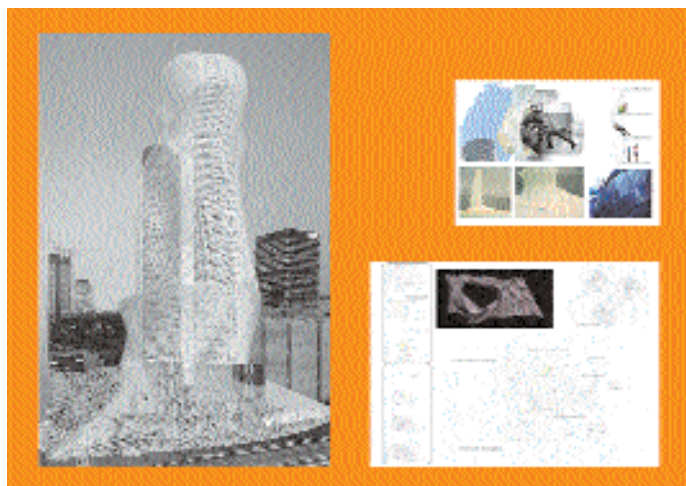
El proyecto, que tenía una clara vocación realista, interesó desde el primer momento en los Ministerios de Cultura y Medioambiente pero la fragmentación de competencias del estado de las autonomías plantea problemas que ralentizan, de momento, la capacidad operativa institucional (sin embargo, se trata de un proyecto cuyos tiempos son muy amplios y sobre el que el Laboratorio mantiene sus expectativas).

Otro ámbito de investigación explorado por el Laboratorio fueron los cursos de verano fomentados por el antiguo MOPU, hoy Ministerio de la Vivienda, en las Arquerías de Nuevos Ministerios, realizando en Julio de 2005 el seminario-taller "Siete ideas de belleza, siete técnicas proyectuales" con un importante elenco de profesores internacionales asociados al LTCP (el comité científico estaba formado por Stan Allen, Stefano Boeri, Anne Lacaton, Greg Lynn, José Luis Mateo, Federico Soriano y Ciro Najle) para producir una reflexión de corte estético y técnico sobre la belleza en el siglo XXI, realizando un ejercicio demostrativo sobre los solares del recientemente incendiado edificio Windsor que atrajo la atención mediática y profesional sobre los problemas estéticos que plantea la cultura medioambiental y paisajística contemporáneas. El curso puede entenderse como una primera fase de un proyecto internacional inacabado que se prolongará en 2007 y 2008 mediante distintas colaboraciones en curso en el CCA de Montreal y en Princeton School of Architecture. Asimismo permitió consolidar el profesorado del Taller de Proyectos del LTCP incorporando a M^a Auxiliadora Gálvez, Renata Sentkiewicz, Lluís Ortega y Miguel Kreisler entre otros profesores.

Con ellos se ha realizado la última experiencia del Laboratorio —Cuatro Observatorios de la Energía en la Palma—, reciclando la propuesta de trabajo elaborada previamente para el Master ya mencionado y adaptándola al contexto proporcionado por la I Bial de Canarias de Arquitectura, Arte y Paisaje en colaboración con el Colegio de Arquitectos de Canarias y la Demarcación de la Palma. El Laboratorio ha producido un verdadero proyecto de integración arquitectura-paisaje en la isla de la Palma en relación con el Plan Territorial actualmente en redacción, tomando como punto de referencia la drástica transformación de esta isla declarada Reserva de la Biosfera que conllevará la apertura en 2008 del nuevo aeropuerto, que eleva de uno a cuatro millones los hipotéticos visitantes de una isla con 80.000 habitantes. El proyecto plantea la necesidad de reforzar el perfil de la isla, potenciando un turismo específico y no genérico, consciente del lugar que visita, tomando como modelo —actualizado con la cultura medioambiental contemporánea— el trabajo de creación de identidad realizado en su día en Lanzarote por César Manrique, para plantear la oportunidad de levantar cuatro Observatorios de la Energía en cuatro orientaciones diferentes, ligados a inversiones públicas significativas ya realizadas o por realizar, con los que se



Cuatro observatorios de la Energía. Isla de la Palma. Noviembre 2006. LTPC-I Bienal de Canarias. Arte Arquitectura Paisaje



Tres propuestas de rascacielos en Madrid. Seminario-Taller: 7 ideas of beauty-7 design techniques. Junio 2005. LTPC-Ministerio de la Vivienda

reforzará la identidad del lugar ayudando a visualizar y experimentar el paisaje de la isla con mayor intensidad, reforzando la presencia de los cuatro elementos: el aire, la tierra, el agua y el fuego, que constituyen en la visión aristotélica de la física la energía que caracteriza la naturaleza y la vida.

El proyecto ha conllevado la realización de un taller de proyectos internacional, una exposición itinerante, un póster con un DVD y un libro que recoge todo el proyecto publicado por el Colegio de Arquitectos de Canarias, editado por Renata Sentkiewicz y diseñado por Roger Adam, que se titula “Cuatro Observatorios de la Energía / Four

Energy Observatories”, con el que el laboratorio quiere contribuir a un debate local sobre el futuro de la isla y la necesidad de estrategias de integración Arquitectura-Paisaje-Medioambiente —que de hecho ya ha comenzado a dar frutos—, y también contribuir a un debate más global sobre los instrumentos de la disciplina con proyección futura y los conocimientos a desplegar en el ámbito académico para alcanzar el dominio (*techné*) sobre tales instrumentos.

El Laboratorio de Técnicas y Paisajes Contemporáneos cumple con esta nueva acción, a la vez académica y proyectual, su quinto aniversario con un balance agri dulce al haber alcanzado una cierta proyección pública tanto en el ámbito académico como en el profesional, nacional e internacionalmente, pero consciente también de las dificultades administrativas dentro de la enseñanza pública de Arquitectura para provocar transformaciones que permitan superar su provisionalidad institucional y dar forma pedagógica definitiva a lo que se estima es una verdadera necesidad de la sociedad; a saber, la creación de un cuerpo de técnicos competentes —a la vez y con el mismo grado de implicación— en los aspectos culturales y biológicos de nuestro entorno.

Iñaki Abalos es arquitecto y catedrático de proyectos en la ETSAM. Dirige desde 2002 el Laboratorio de Técnicas y Paisajes Contemporáneos.

Cambiar el paso Alfonso Ruiz Robles

¿Isla o Continente? Esto se preguntarían desde Colón a Robinson Crusoe ante los nuevos territorios que pisaban. La cartografía se convertía, entonces, en una disciplina que aportaba las herramientas con las que se comenzaba a identificar formas, posteriormente se procuraban diferenciar y por último se describían. La práctica de la arquitectura, hoy, nos acerca a la experiencia de aquellos “perfiladores” del nuevo mundo y nos debe conducir irremediablemente a “cambiar el paso”. Si “Andar con pies de plomo”, se usa comúnmente para indicar atención, cuidado; un pisar firme, haciendo firme la tierra por la que deambulamos; registrando los alrededores; asegurando nuestros anclajes en una operación selectiva y excluyente de lo “otro”; por el contrario, el desvelamiento de las cualidades múltiples y cambiantes de los nuevos escenarios que configuran nuestro entorno, nos apremia a modificar los parámetros de aprehensión de la realidad y a distinguir entre lo actual y lo contemporáneo.

“Actual es lo que marca el calendario, contemporáneo es lo que convive con nuestra capacidad de atizar la curiosidad, de sostener la sorpresa y sobre todo de desestabilizar certezas e ingenuidades” (Susan Sontag).

Este posicionamiento nos lleva a proponer el desplazamiento del protagonismo que viene teniendo el objeto arquitectónico interpretado como catalizador al servicio de la generación

de un territorio espacio-temporal que ha dejado de ser una constelación de espectáculos aleatorios para volverse deliberadamente espectacular, es decir, promocionado y consumido como espectáculo, e invertir nuestro trabajo en la comprensión de aquellas consideraciones previas a la propia forma arquitectónica: la emergencia de una ciudadanía multicultural en un mundo sin fronteras, las heridas abiertas en un planeta de las que cada vez nos hacen sentir más responsables, las estrategias al servicio de la delineación de los futuros consumidores, que no ciudadanos, etc.

La estrategia del funambulista
Nuevas unidades de medida son imprescindibles para, procediendo desde cada una de esas particularidades, establecer un orden general propio que se resiste a ser representado con las leyes que establece la cartografía. De la acción del funambulista nos importa el gesto, solitario, silencioso y efímero, de caminar sobre fenómenos naturales o artificios emblemáticos no agotando el sentido de esas realidades sino, por el contrario, permitiendo la emergencia de un sentido “otro” que, sin embargo, proviene de ellas. Más que una forma de representar el mundo, es una forma de estar en él. Enunciarla es nuestra responsabilidad.

Alfonso Ruiz Robles, arquitecto. Profesor Asociado al Departamento de Proyectos Arquitectónicos de la ETSA de Sevilla

Working Education

Stan Allen

Hace algunos años en la conferencia de proyectos organizada en la Universidad de Columbia con motivo del final del periodo de Bernard Tschumi como Decano de la Escuela de Arquitectura, Conservación y Planeamiento, sucedió un hecho sin precedentes: Michael Sorkin, uno de los más apasionados y elocuentes defensores de la tradición vanguardista de la radical arquitectura experimental, expuso una dura crítica a las propuestas de Daniel Libeskind para el bajo Manhattan. Los comentarios de Sorkin, publicados mas tarde en el número de mayo de 2003 de *Architectural Record*, comenzaban con la pregunta:

"¿Hay algo de nuevo en esto? El último proyecto de Libeskind —continuaba Sorkin— es sencillamente convencional, un vanguardismo occlusivo en lugar de innovador, que ofrece símbolos, patéticos por familiares, para equilibrar la inversión real que se debe hacer y los usos principales que se deben restablecer en el lugar". Hoy en día

este hecho no es sorprendente. El lado más radical de la arquitectura ha ridiculizado en público y en privado la renuncia de Libeskind a sus orígenes vanguardistas. Lo que desde luego no era esperado fue la rápida defensa que Robert A.M. Stern realizó de las ideas de Libeskind, calificándolas de urbanismo razonable y pragmático, abriendo así una nueva falla, que necesita de cierta reconsideración.

Muchos de los asistentes más jóvenes a la conferencia de Columbia —aquellos que nacieron, digamos, durante o después de los 70— puede que no recuerden la historia. Por aquellos años, Libeskind era estudiante con John Hejduk, paradigma de resistencia y renuncia, cuyos principales proyectos esperaban a ser ejecutados por otros. Durante el tiempo que pasó en la Cooper Union y, después, como profesor en Cranbrook, Libeskind resultó ser ejemplo y un potente defensor de una arquitectura radical que comenzaba y terminaba en los dibujos, intencionadamente desconectados de la complejidad y el compromiso de ejecución. Stern, entonces como ahora, era un defensor de la arquitectura tradicional y de los recursos convencionales de ejecución. Que se erigiera en ese momento como defensor de Libeskind, o por el contrario, que Libeskind estuviera produciendo trabajo que Stern pudiera defender cómodamente, representa un cambio significativo.

Desde luego que los tiempos y las circunstancias han cambiado, y ver esto de manera simplista como la renuncia por parte de Libeskind es demasiado directo. Muchos otros arquitectos que alguna vez se comprometieron con la experimentación, la crítica o los ejercicios alternativos, han hecho las paces con las dificultades de una práctica constructiva más o menos convencional. Arquitectos tan dispares como Diller+Scofidio, Bernard Tschumi, Peter Eisenman o Zaha Hadid están centrados en encargos constructivos concretos y sería un error ver esto como una retirada de la ambición teórica o la experimentación de vanguardia. En todo caso, las apuestas han subido. Lo que resulta interesante observar es la lucha intelectual y práctica que este cambio ha supuesto y los curiosos reajustes que se proponen.

El tema aquí es que, al menos en los Estados Unidos, dos alternativas igual de inaceptables parece que están sobre la mesa. Por una parte, está la trayectoria defendida de forma implícita por Stern: la investigación proyectual y la experimentación están bien, pero cuando llega el momento de construir algo en el mundo real, tienes que jugar con las reglas existentes. Esta postura puede ser realista, pero es

en última instancia cínica. Por otra parte, tenemos la llamada de Sorkin a la resistencia continua y la experimentación, incluso asumiendo el riesgo de la marginalización —la estrategia familiar de muchas generaciones de vanguardistas—. Pero el problema con el modelo vanguardista es que cualquier desviación del estrecho camino de la resistencia sólo puede interpretarse como un compromiso que conduce al inevitable llanto de la renuncia, o la retirada. Para aquellos que se encuentran en la situación de realizar complejos proyectos y al tiempo que mantienen un alto nivel de ambición proyectual, ninguno de los dos caminos parece la solución. Los exitosos modelos europeos —estudios de arquitectura innovadores como los de UN Studio, MVRDV, Ábalos & Herreros o Foreign Office Architects, todos comprometidos con unas nuevas estrategias de realización, manteniendo un alto nivel proyectual, y con operaciones paralelas de investigación y publicación— se han resistido a la traslación a los Estados Unidos.

La cuestión clave a la que se enfrentan los arquitectos y educadores de hoy es a la construcción de un proyecto viable, progresista, capaz de incorporar la investigación e innovación en el diseño de las pasadas décadas, se enfrentan al compromiso activo de las nuevas tecnologías, y a métodos creativos de ejecución. Sería una práctica experimental que asume como su objetivo no las teorías autoreferenciales, sino los problemas reales —los difíciles momentos en los que la arquitectura ocupa su lugar en el mundo—. Sería una práctica abierta a la innovación y al juego, capaz de enfrentar la complejidad de ejecución con compromisos superficiales. Esto significa ir más allá de los modelos tradicionales de la vanguardia, con su desconfianza por el ejercicio profesional, para reunir la complejidad de las técnicas arquitectónicas, procedimientos y protocolos de ejecución como material legítimo para la experimentación creativa. Lejos de evitar la complejidad del problema, esta práctica encontraría material para la experimentación, crítica y especulación teórica, en los métodos y procedimientos de los estudios de arquitectura en su día a día.

La reflexión teórica puede ayudar en este punto, porque un periodo de crítica y examen escéptico de la práctica recibida precede necesariamente a la innovación. Pero la crítica no puede existir y terminar en sí misma; necesitamos imaginar una forma de ejercer que sea al mismo tiempo más ágil y efectiva. El punto aquí es que la arquitectura necesita enfrentarse a algunos temas importantes, desde la crisis ecológica hasta la globalización, pasando por el lugar que ocupa la arquitectura en la ciudad contemporánea o el impacto de las tecnologías digitales en el proyecto, y las herramientas actuales tanto teóricas como prácticas que se han demostrado simplemente inadecuadas. La vieja postura que contrapone los dogmas de la vanguardia de ayer y los cínicos tópicos del ejercicio profesional convencional es tremendamente improductiva. ¿Cómo debería ser ese ejercicio profesional? En grandes trazos, sería una arquitectura abierta y comprensiva con la cultura popular y la creatividad de los mercados. La aparición de lo que Michael Speaks ha llamado "Inteligencia proyectual", que implica un uso creativo de la práctica proyectual como relación emprendedora, es un desarrollo prometedor.¹ La sugerente formulación de Speaks juega con un doble significado de la palabra inteligencia. Por una parte, reconoce que los arquitectos y otros profesionales del

diseño, poseen una forma específica de habilidad, una capacidad única y proyectiva propia de su disciplina. Por otra parte, y del mismo modo en que la inteligencia militar está compuesta necesariamente de rumores e información fragmentada, de fuentes generalmente sospechosas (un fuerte ruido en una señal de radio), implica que los arquitectos deben estar abiertos al parloteo del mundo que existe fuera de su propio campo, y alertas a nuevas formas de interpretación o fórmulas de conexión de esa información. Como en el trabajo inteligente, con una gran cantidad de información disponible de manera simultánea, el acceso a la información ya no es lo que cuenta, sino la habilidad para procesar, organizar y visualizar información crucial.

Estos nuevos modelos de ejercer ya no van a contraponer por lo tanto la práctica convencional a las estrategias establecidas por la vanguardia (crítica, narrativa o negación). En lugar de ser convencionalmente inconventionales de esta forma, o simplemente convencionalmente convencionales (como el ejercicio que no se somete a examen), buscan el potencial anticipado en lo inconventionalmente convencional. Examinan nuevas formas de colaboración y están abiertos a las innovaciones de disciplinas aliadas. Establecen un uso creativo de las nuevas tecnologías al tiempo que se mantendrían escépticos sobre las extravagantes reivindicaciones de las supertecnologías. Como han defendido Robert Somos y Sarah Whiting, esas nuevas prácticas requerirían una menor inversión en dificultad y se encontrarían más cómodas con la velocidad y la intensidad de la vida urbana contemporánea —sin consultar sus herramientas pero poniéndolas en marcha—. Este programa “proyectivo”, defienden Somos y Whiting, “no supone necesariamente una capitulación ante las fuerzas del mercado, sino que respeta o reorganiza múltiples economías, ecologías, sistemas de información y grupos sociales”.²

Estos nuevos modelos de ejercicio son anticipatorios antes que hermenéuticos. Están menos preocupados por la interpretación de la historia del lugar pero más preocupados por las estrategias que activan los potenciales del lugar. Redibujan libremente a partir de otras disciplinas, sin preocuparse tanto por qué es la arquitectura, o por lo que significa, y más por lo que puede hacer, es decir, qué efectos puede generar al ponerse en marcha sin importar su origen. Son modelos fuertes, densos en información, y abiertos al cambio y la revisión. Sus practicantes se dan cuenta de que la nueva realidad de la tecnología y la ciudad está en continua obsolescencia, y de que la única forma de sobrevivir al cambio es cambiar. Finalmente, confían en la inteligencia de la audiencia, comprendiendo que la arquitectura tiene muchos públicos, y que el trabajo más importante de la arquitectura es aquel que permite una continua revisión y relectura, provocando nuevos significados al tiempo que el contexto cambia.

Las implicaciones que este cambio genera en la educación arquitectónica pueden ser explicadas también con una anécdota. Esta historia comienza en algún momento de finales de los setenta, cuando tuvo lugar un gran cambio en la relación entre las escuelas y la profesión. Antes de ese momento, era bastante sencillo entender que el trabajo de las escuelas era, principalmente, entrenar arquitectos para el ejercicio profesional. Los preceptos de la Arquitectura Moderna fueron ampliamente aceptados y formaron la base de un lenguaje común que hablaban tanto los educadores como los arquitectos en activo. La mayoría de los arquitectos en activo —como Eero Saarinen o Paul Rudolph, por ejemplo— eran al mismo tiempo importantes educadores.

La aparición del postmodernismo, en sus múltiples apariencias, modificó la relación de forma radical. Aunque hoy por hoy está ampliamente desacreditado, el historicismo postmoderno de los setenta —los escritos y edificios de Robert Venturi en particular— sirvieron como una crítica contundente a los fallos de la práctica moderna institucionalizada

después de la guerra. Esta crítica, que tuvo su origen en la Academia, estuvo dirigida en su origen contra la corriente dominante del ejercicio profesional que aún se mantenía sin ningún tipo de crítica sobre los principios de la Arquitectura Moderna y que, a los ojos de aquellos que la criticaban, estaba produciendo una arquitectura privada de significado y completamente ignorante con la estructura tradicional de la ciudad. En paralelo a esta crítica populista, las proposiciones de Eisenman y de Five Architects (patrocinadas por las escuelas) sostenían que la arquitectura necesitaba reexaminar sus propias condiciones formales como disciplina autónoma, liberada de las restricciones económicas que dominaban el ejercicio profesional.

Fue tal la fuerza de estas dos críticas enfrentadas que a finales de los setenta, una atmósfera de antagonismo y desconfianza caracterizaba la relación entre las escuelas y la profesión. Un momento en el que Leon Krier podía decir, “No construyo porque soy un arquitecto”, y Daniel Libeskind afirmaba que el trabajo de un arquitecto comienza y termina en los dibujos. Libeskind y Krier estuvieron de acuerdo en muy pocas cosas más, pero estaban unidos en su desconfianza en la profesión y en su dependencia de la Academia.

En cualquier caso, en los ochenta, todo había cambiado. La profesión en sí misma había adoptado el postmodernismo, y algo después, incluso una versión estilizada del deconstructivismo. Los elementos más inteligentes de la profesión, reaccionaron a esta crítica de forma preventiva. En lugar de resistirla, asumieron los términos de la crítica postmoderna en su propio ejercicio, comprendiendo que amenazaba su supervivencia profesional. Pero también fueron capaces de redefinirla en sus propios términos. Comprendieron el potencial del mercado del postmodernismo populista y se movieron rápidamente para capitalizarlo. Este es el periodo del increíble éxito de una firma como KPF, por ejemplo, que creció desde los tres socios iniciales hasta los 300 empleados en una noche, y sucesivamente comenzó a ser vista por otras empresas como una amenaza, viéndose forzados a modificar su propia orientación estilística. Estas firmas habían descubierto el valor de mercado de la imagen, e hicieron rápidamente sus movimientos para encontrar los recursos necesarios de proyecto para producir nuevas imágenes. Por encima de todo, pusieron la vista en las escuelas y en aquellos que habían estudiado con Graves, Krier o Stirling, contratando recién graduados y dándoles una libertad de diseño sin precedentes. Por su parte, a finales de los ochenta, tanto Krier como Libeskind, junto con Eisenman, Raimund Abraham, Koolhaas, y otros (el corazón de la vanguardia académica que había dado la espalda a la profesión una década antes) estaban trabajando en la búsqueda de encargos profesionales.

En unos pocos años, la corriente dominante en la profesión se había percatado de que podían beneficiarse de la nueva práctica proyectual que se estaba enseñando en las escuelas y comenzaron a pensar en éstas como su rama de Investigación y Desarrollo, una reserva infinita de nuevas ideas de proyecto listas para los clientes que ya estaban cansados del Modernismo. Este fue un reajuste fundamental entre las escuelas y la profesión; en lugar de reflejar las preocupaciones de la profesión, las escuelas se movían ahora por delante de la profesión, que reaccionó buscando nuevas vías de incorporación de estas investigaciones dentro de su propia producción.

Hubo, en cualquier caso, una diferencia esencial en la manera en la que la nueva práctica proyectual se incorporó al ejercicio profesional establecido. En su crítica de la lógica totalizadora de la transparencia moderna, el postmodernismo había denunciado una división entre la apariencia y la estructura —separando la imagen de la ejecución y el significado de la técnica—. En su manifestación más obvia, una clásica y fina piel extendida sobre una estructura moderna era perfectamente

aceptable; una especie de versión muda de las complejidades y contradicciones subrayadas por Venturi dos décadas antes. En el ejercicio establecido de la profesión, la separación de la imagen y la técnica era ya manifiesta en la organización de los estudios. Los jóvenes proyectistas contratados en las grandes firmas, se contrataban como expertos en imagen. No se esperaba de ellos que supieran construir, pero tampoco importaba porque los estudios ya tenían la experiencia técnica necesaria, aún sumergida en la tradición moderna, como para ejecutar cualquier cosa que dibujaran los jóvenes proyectistas. La separación entre la imagen y la ejecución estaba apoyada por la carencia de conocimientos técnicos por parte de los proyectistas y por la carencia de experiencia proyectual por parte de los expertos en técnica. No había un lenguaje común dentro del cual pudiera suceder una innovación real.

En estos momentos, todo esto puede parecer historia antigua. Nadie está hoy interesado en el historicismo postmoderno. Pero estamos aún sufriendo las consecuencias de ese reajuste entre las escuelas y la profesión, y la consecuente separación entre la imagen y la técnica. La profesión continúa buscando en las escuelas algo útil desde el punto de vista de la imagen y el mercado. Pienso que parte del momento actual, donde la profesión se queja a voces de que las escuelas han perdido el contacto con la vida real y no están al servicio de la misma, donde los agentes reguladores acreditados están reñidos con las mejores escuelas, tiene poco que ver con las protestas triviales sobre la insuficiente enseñanza de AutoCAD. Según mi punto de vista, ésta es la expresión de la frustración que genera que la mayoría del material que proviene de las escuelas no puede ser digerido por una profesión que busca en el proyecto un producto cerrado. En realidad no quieren cambiar su manera de trabajar, simplemente quieren apropiarse de la última imagen.

Las escuelas, por su parte, han continuado por el camino de la crítica. Reaccionando a la opción dominante del postmodernismo, se trasladaron hacia un terreno más complicado, en ocasiones incluso esotérico. En un intento por resistir la absorción por parte de las fuerzas de mercado, la teoría y la crítica tomó prestados estudios de la teoría literaria y la filosofía. En las escuelas, la arquitectura se agrupaba con otras materias como el cine, medios de comunicación y estudios culturales, minimizando su capacidad y alcance técnico. Con esto no quiero desestimar el intenso trabajo realizado durante los ochenta y noventa, pero sí quiero reseñar que al final, el efecto colectivo de ese trabajo fue la marginalización progresiva de las escuelas, por insistir en que la imagen y el significado —discurso e interpretación— eran los ámbitos apropiados para la academia, teniendo como resultado la cesión de la técnica y la práctica a la profesión. Veo aquí una situación problemática, que necesita una reconsideración por parte de las escuelas. Los arquitectos no pueden permitirse ser relegados al papel de productores de imágenes para el consumo, evitando la participación en el proceso actual de producción.

Si realmente queremos tener un impacto significativo sobre el ejercicio profesional (pienso que es una ambición propia de una escuela profesional), tenemos que adoptar la práctica necesaria tanto técnica como operativa para producir la innovación necesaria en un mundo cambiante. Aplicando el criterio pragmático de las “diferencias que marcan la diferencia”, podemos en efecto superar una profesión que está, a su modo, estancada en unos hábitos pasados de moda. La arquitectura se proyecta hoy dentro de un complejo intercambio social que involucra a un gran número de personas, agentes e instituciones. Además de necesitar los conocimientos tradicionales sobre el proyecto, las artes y la fabricación, cada vez más deben los arquitectos ser negociadores y organizadores, especialmente en este momento en el que la imagen y la información dominan cada vez más

sobre la sustancia. No significa esto, sin embargo, que porque los arquitectos manipulen imágenes para construir edificios, la manipulación de imágenes sea hacer arquitectura. La construcción de arquitectura requiere de un complejo proceso de cálculo y traslación, que presta especial atención a las consecuencias prácticas a nivel mundial que resultan de la manipulación de esos códigos abstractos. Tenemos que equipar a nuestros estudiantes con las herramientas tanto prácticas como intelectuales para trabajar de manera efectiva en un medio paradójico —inmerso al mismo tiempo en un mundo de imágenes y anotaciones abstractas, y estrechamente relacionado con la lógica de la materia y las fuerzas—. En ese aspecto, pienso que hay signos prometedores —si miramos la escena contemporánea, vemos que muchos de los estudios jóvenes eminentemente innovadores, están adoptando las nuevas tecnologías, investigando nuevos materiales, inventando nuevas formas de ejercer y desarrollando nuevas formas de colaboración—. Estos nuevos estudios están construyendo una nueva relación con la profesión y redefiniendo el ejercicio de la arquitectura.

No obstante, merece la pena recordar que si el ejercicio de la arquitectura es una conversación sostenida, también es obligación de las escuelas enseñar a cada estudiante los fundamentos de la disciplina, de forma que puedan participar activamente en esta conversación. Tenemos que prestar atención a lo intrincado de nuestra propia disciplina y no perdernos en la seducción de la imagen, los medios y los discursos relacionados únicamente de forma tangencial. Como indicaba el crítico ruso Victor Shklovsky, “al intentar entender un motor, uno debe mirar la correa de transmisión como un detalle dentro de una máquina, desde el punto de vista de un mecánico y no desde el punto de vista de un vegetariano”.³

¿Esto implica una vuelta a la ortodoxia moderna en la que las escuelas estaban al servicio de la profesión? No, porque las técnicas están en permanente cambio. Los medios digitales, el mercado global y las condiciones cambiantes de nuestras ciudades requieren una innovación continua y una creatividad que conciba nuevas técnicas, y estas son áreas en las que los académicos han especializado su conocimiento y por tanto la habilidad de moverse más deprisa que los profesionales establecidos. Las escuelas se han ganado el derecho a ir por delante de la profesión, y necesitan no volver a las reglas y convenciones establecidas. Pueden jugar un papel crítico, sosteniendo las normas genéricas del ejercicio de la profesión bajo un estricto criterio preformativo, probando su eficacia contra el criterio múltiple. Las escuelas están posicionadas en la búsqueda de soluciones frescas y nuevas formas de trabajo como respuesta a los retos de las tecnologías cambiantes y las nuevas demandas de la disciplina. La realidad se mueve siempre más rápidamente que nuestra habilidad para comprenderla o controlarla —tenemos que respetar esa realidad, o lo que es lo mismo, prestar atención al mundo fuera de lo académico—. Como educadores, es nuestra responsabilidad no intentar domesticar el proceso de innovación con una colección de reglas, sino enseñar a los nuevos proyectistas las herramientas técnicas e intelectuales que les permitirán crear dentro de su propia realidad.

Notas

1. Michael Speaks, “Design Intelligence: Introduction” *A+U* Diciembre 2002, págs. 11-18.
2. Ver R.E. Somol y Sarah Whiting, “Notes around the Doppler Effect and Other Moods of Modernism” *Perspecta* 33, 2002, pág. 7.
3. Citado en *The Prison-House of Language* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1972), pág. 83.

Stan Allen es arquitecto y decano de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Princeton.

Aprendiendo a pensar con las manos

Alberto Campo

Muchos de los escritos que se recogen en el libro "La Idea Construida",¹ como algunos de los que he publicado en estos últimos años, podrían ser entendidos como "estrategias de formación": escritos con intención docente para intentar aclarar a mis alumnos cuestiones de Arquitectura. Y siempre me ha sucedido, y sigue sucediéndome, que aprendo más que enseño. Pues eso es en verdad lo que hacemos los que oficialmente enseñamos: aprender más que enseñar.

Cuando me piden que escriba sobre el cómo hacer Arquitectura, sobre "estrategias de formación", pienso que no tengo más que poner en práctica algo de aquello que su padre recomendaba a George Steiner, el gran filósofo, y que él recoge puntualmente en su "Errata. El examen de una vida"² y que no me resisto a transcribir aquí:

"Todavía me asombra la cariñosa astucia de sus estrategias. Nunca se me permitía leer un nuevo libro hasta que no hubiese escrito y sometido a la valoración de mi padre un informe detallado del libro que acababa de leer. Si no había comprendido determinado pasaje,

después de que mi padre hiciese su propia interpretación y aportase sus sugerencias, tenía que leérselo en voz alta. En ocasiones, la voz puede aclarar un texto. Si seguía sin entenderlo, me obligaba a copiar el pasaje en cuestión. Y con ello, aquel filón acababa normalmente por entregarse".

Algo muy parecido a lo que mi padre, estupendo cirujano que hoy a sus 98 mantiene la cabeza clarísima, me inculcaba con machacona insistencia: "fíjate, pon toda la atención en lo que haces". Tan sencillo, tan claro, tan eficaz.

La mejor manera de enseñar, la mejor estrategia de formación es, mejor que "dar pescado", "enseñar a pescar", como aconsejaba un viejo precepto chino que suscribo.

Algo así es lo que yo intento con mis alumnos: hacerles pensar, hacerles trabajar para construir esos pensamientos. Para lo que es necesario haber pensado uno mismo antes mucho más. Y proponer ejercicios que establezcan estratégicamente con acierto el campo de trabajo.

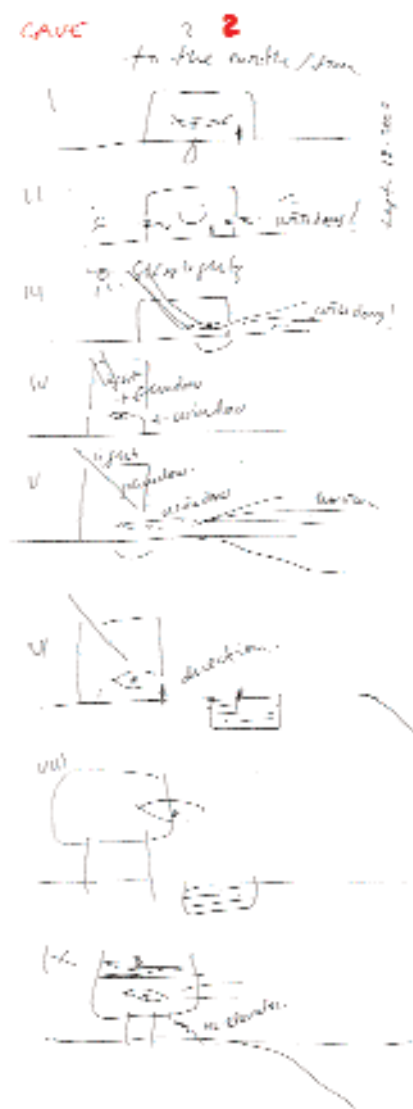


Y todas estas palabras no son más que un truco para proponerles un cambio: en vez de más palabras, voy a mostrar dos pequeñas series de dibujos que son claras “estrategias de formación” de Arquitectura. Son dibujos preparatorios para unas clases sobre la casa. La primera serie de marzo de 2004 para mis alumnos de la ETSAM de Madrid. Incluso en los márgenes se pueden leer algunos de sus nombres. La otra, más reciente, es de septiembre de 2006 y son para un curso reducido que impartí en Kansas State University en USA este pasado año. Una Escuela de Arquitectura pequeña en tamaño pero muy grande en calidad.

En ambas series de dibujos trato de sintetizar una posible “estrategia” espacial de acercamiento, muy genéricos todavía, sin formas, a la casa en su relación con la topografía, con el paisaje, con el sol, con la luz, con la función, con los más básicos elementos con los que componemos la Arquitectura.

Creo que estos dibujos hablan por sí solos de “estrategias de formación”. Es más, son en sí mismos “estrategias de formación”. De las que aprendo con mis alumnos.

Querrían pertenecer estos dibujos, y todos los que siempre hago, a aquel género que Ortega denominaba de los “objetos artísticos”, capaces de resistir al tiempo, que “no se desgastan”.³ De la misma manera que lo deberían intentar las obras a las que esos dibujos dan lugar. De la misma manera que lo deberían intentar todas las obras que hacemos.



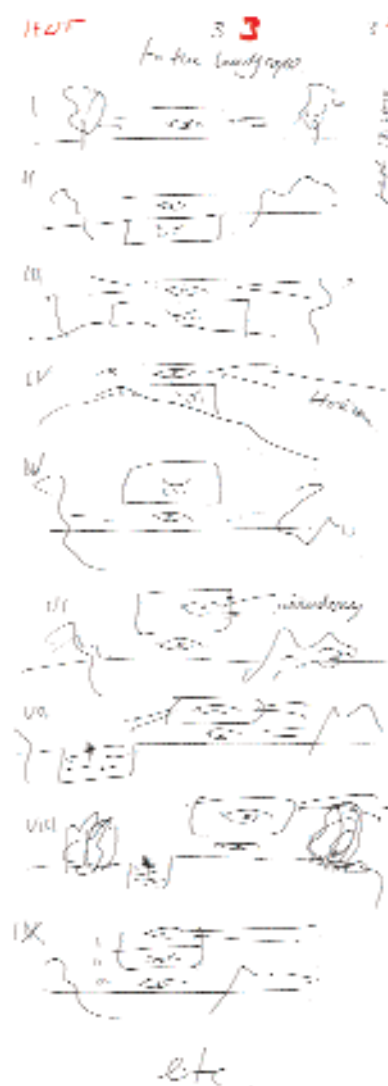
Soñar

Aunque quizás la mejor “estrategia de formación” es la que, también por escrito, he recomendado a veces con una cierta ironía: tomarse una buena copa y... soñar. ¿Se puede enseñar a soñar? Yo tuve la inmensa suerte de tener como primer profesor de Proyectos en la Escuela de Madrid a Alejandro de la Sota. Él sí que desplegaba una extraordinaria “estrategia de formación”, una capacidad infinita de seducción con la que nos inculcó a sus alumnos el virus de la Arquitectura imposible de curar: el “soñar”. El ser capaces de “ver el mundo en un grano de arena” del que nos habla William Blake en su conocido poema.

Notas

1. *La Idea Construida*, Alberto Campo Baeza. Ed. UP. Universidad de Palermo. Buenos Aires 2006. Ha tenido ya cuatro ediciones en español. Las dos primeras dentro de la colección Textos Dispersos del COAM de Madrid. Las otras con la Universidad de Palermo-Buenos Aires, Argentina en la colección que dirige Marcelo Camerlò. Hay una edición en portugués hecha por Caleidoscopio, y otra en Méjico, e incluso una edición pirata (tipo *on demand*). Está próxima a aparecer la edición en inglés por parte de una conocida editorial inglesa.
2. *Errata. Examen de una vida*, George Steiner. Ed. Siruela. Madrid 2001.
3. *Meditación de la Técnica y otros ensayos sobre Ciencia y Filosofía*, Ortega y Gasset. Ed. Revista de Occidente en Alianza Editorial. Madrid 2004.

Alberto Campo Baeza es arquitecto, Catedrático de Proyectos en la ETSAM de Madrid desde 1986, ha sido profesor en la ETH de Zurich, la EPFL de Lausanne y la University of Pennsylvania en Philadelphia.



Ser arquitecto, enseñar-aprender Arquitectura en la Universidad de Alicante

José María Torres Nadal

En 1997 iniciamos la docencia de Proyectos de Arquitectura en la escuela de Arquitectura de Alicante. Había sido creada el año anterior. La completa libertad de la que dispuse para elaborar el Proyecto Docente debía rentabilizar al máximo la juventud misma de la Escuela y mi propia experiencia como profesor Titular en Barcelona durante 15 años. Era pues una situación privilegiada en la que podía innovarse todo, pensarse de nuevo todo. Ese es teóricamente el papel de la Universidad pero a veces no es ni tan evidente que se haga ni tan fácil conseguirlo.

Han sido diez años en los que sistemáticamente día a día hemos convertido la tarea de enseñar Proyectos de Arquitectura en una actividad fascinante. Para nosotros y para nuestros alumnos. Ellos y nosotros hemos ido elaborando una práctica, un léxico y una ética basada en el compromiso con la cultura y con el medio. Cada concepto y cada actividad ha sido un pulso al tiempo para encontrar los conceptos más avanzados, las ideas más innovadoras y las prácticas más atractivas. Damos clase los viernes de las 9 de la mañana a las 9 de la noche.

- 9 h. Reunión de (casi siempre) todos los profesores. El proyecto docente tiene como esencia una elaboración colectiva.
- 10.30 h. Clases (La escuela ha propiciado dar clase en los pasillos y que estos fueran espacios de exposición permanente).
- 13 h. Conferencia (Todos, desde primero a quinto: una promiscua y exuberante contaminación de cursos).
- 15 h. Comidas. Paellas (Desde hace ocho años los profesores de proyectos comen juntos. Alguien ha venido a Alicante sólo para compartirlas. El menú es este: ensalada, paella y helado de turrón. La comida como un espacio y un lugar para hablar del Proyecto docente más distendida).
- 17 h. Clase.
- 19 h. Muy probable fiesta de algún curso.

Si algo decidimos en su día y hemos mantenido durante estos ocho años, es fijar el carácter colectivo de la actividad docente. Quien viene de fuera admira y envidia con fascinación nuestro sistemático esfuerzo por entender la enseñanza como una actividad pública y colectiva.

Durante este tiempo han pasado por nuestras unidades profesores de toda España y del extranjero en un proceso de renovación insistente de ideas y personas.

Los alumnos han sido considerados como arquitectos, es decir, tratados como iguales, desde el principio. Esto es, se les ha pedido que movilizaran su propia experiencia como ciudadano y la convirtieran en material arquitectónico.

Desde el primer curso y desde el primer momento.

Nuestros primeros cursos son excepcionales. Por eso, como homenaje a su contribución, escribimos un texto que se titulaba *Alumnos. Actores o el proyecto teórico personal*; la construcción en paralelo al desarrollo académico del alumno de una suerte de bitácora personal en la que él registra de un modo indeleble su madurez y su compromiso cultural, ético y social.

Hemos hecho nuestro que el conocimiento sólo es verdad si es libre, si forma parte del *copyleft* y no del *copyright* de la vida: los *weblogs* nos han permitido crear sistemas más homogéneos

de conocimiento y apoyar la difusión del trabajo como un material colectivo; los *weblogs* nos han permitido adentrarnos sin complejos y bien pertrechados teóricamente en la característica esencial de nuestro tiempo: el Espacio de la Negociación, entre individuos, entre disciplinas y entre lo privado y lo público.

Fruto de ello ha sido el texto *La cultura del trabajo*, documento esencial que es la base de nuestro próximo Programa de Doctorado.

La mejor experiencia siempre será la de pasar un día de nueve de la mañana a nueve de la noche en la Escuela de Arquitectura de Alicante. Hay cosas que son inexplicables: son las que proceden de la movilización de profesores y alumnos de arquitectura convencidos de que el proyecto es una acción restringida pública y privada a la vez, entre lo poético y lo político.

1. Estrategias de innovación

- Un sistema de prácticas docentes diversas.
- P. regular.
- Taller de invierno.
- Proyecto Investigación.
- Un sistema organizativo:
 - Una entidad esencialmente Colectiva.
 - Un día de trabajo como propuesta docente, lúdica y festiva.
 - Un sistema para la implantación de nuevas tecnologías: *weblog*.
- Un sistema docente:
 - Alumnos actores como principio de trabajo.
 - Cada profesor es un proyecto docente distinto.
- Construcción del Proyecto Teórico Personal del alumno como anticipación del CV profesional.
- Un sistema social.
- Colaboración intensiva Universidad Empresa.

2. ¿Qué ha aportado al sistema docente tradicional la docencia de proyectos de Arquitectura en Alicante?

Un dispositivo crítico basado en una proyección múltiple del trabajo y en una derivación múltiple del pensamiento y teoría de la arquitectura y la práctica arquitectónica.

Entendemos que por primera vez se han planteado unas relaciones distintas, *ex novo* de la práctica profesional, y que por primera vez las entidades docentes han sido abordadas y desarrolladas desde entidades culturales y entidades profesionales.

La novedad real es haber desarrollado una práctica que ha permitido valorar el proyecto docente como algo culturalmente valioso, frente a la situación hasta ahora desarrollada de un protocolo que empezaba y terminaba en la Universidad. Esta prolongación del proyecto docente "fuera" de las aulas puede ser el inicio de una reestructuración de las relaciones universidad y sociedad, profesión y educación. A este sistema o uno parecido Juan A. Marina lo ha llamado Movilización Educativa. Para nosotros, profesores y alumnos ha sido la oportunidad de tener un pensamiento propio.

José María Torres Nadal es doctor arquitecto, con estudio en Alicante y director del Área de Proyectos de Arquitectura de la Universidad de Alicante.

Defensa de la intolerancia en las escuelas de arquitectura

Cyber-santuarios, telenovelas y villas saboyas en la formación del arquitecto post-humanista

Andrés Jaque

La aparente corrección política con que en las escuelas de arquitectura lo “diferente” (lo que no es lo de siempre) empieza ignorándose para terminar tolerándose, ya desposeído de su poder confrontativo, escondido de la esclerótica inercia que los “clubes ilustrados” sembraron en Europa hace tiempo. No se trata de tolerar lo diferente, como una rareza en un marco crítico hace tiempo cristalizado. Sino de aceptar que, en el “día a día”, Mies se sienta al lado de Dolly Parton. Y que, si nos tomamos en serio lo que cada uno de ellos representa, y hacemos que por las escuelas también pasen los contextos críticos en los que cada uno de ellos toma sentido, en el *in-between* de confrontación entre ellos caben muchas cosas, muchos laboratorios, muchas formaciones posibles. Porque el antagonismo es el material que nos construye, y de nosotros depende que la arquitectura se instale en él y nos represente.

Las instituciones son como las telenovelas

La página de inicio de la *web* de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, www.aq.upm.es, está coronada por una banda que contiene, de izquierda a derecha y de arriba abajo: el escudo de la escuela, el texto Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, una fotografía ¡soleada! del acceso más representativo al edificio principal de la escuela, iconos de comandos, la indicación de estar en la página de “inicio”, la fecha y el buscador Google. Todo sobre un fondo burdeos con un rallado fino de líneas blancas, que le da una apariencia tecnológica, como si todo lo viéramos con una persiana veneciana interpuesta en algún plano entre nosotros y el fondo. Bajo la banda de presentación hay un listado de palabras “hipervinculadas”: información, dirección, departamentos, secretaría, biblioteca, servicios, instituciones, alumnos. El rectángulo de pantalla sobrante está ocupado en su parte superior izquierda por un rectángulo horizontal en el que, bajo las siglas ETSAM y la dirección *web*, www.aq.upm.es, aparecen, agrupadas en horizontal, las fotografías en blanco y negro de siete arquitectos de referencia: Buckminster Fuller, Louis I. Kahn, Frank Lloyd Wright, Alvar Aalto, Le Corbusier, Mies van der Rohe y Francisco Javier Sáenz de Oiza. Siete arquitectos ya fallecidos, intelectuales y creadores excepcionales, grandes transmisores de formas de entender el ejercicio de la arquitectura, y referencias habituales para gran parte de las comunidades de arquitectos.

Me gustaría hacer un listado de cosas obvias, que todos reconocemos pero que muchas veces, por eso mismo, escapan a nuestra consideración. Como es habitual en estos casos, la página de inicio tiene algo de presentación institucional. Tiene algo de representar a la escuela, de hacerla presente, tal como es, en el contexto del cyberspacio. Es una fachada con un escudo, un signo que tiene algo de símbolo.¹ Porque sitúa a la escuela en un espacio temporal indefinido. Desde luego no sólo el presente, aunque también. Es el espacio de lo duradero y de lo que ya lo ha sido. Es también la *web* que refuerza el carácter público de la institución. Con un nombre y una presencia reconocible. Así como una función social, principalmente informar y dar acceso a la escuela de arquitectura. La *web* también nos cuenta que tiene una sede estable y ¡soleada! (foto), actual (veneciana). Que se trata de una institución precavida (burdeos y gris, no es lo mismo que fucsia con lunares amarillos). Funcional (google), y un poco

democrática (biblioteca, mezclada con secretaría, dirección, alumnos). Supongo que las funciones que debía cumplir la *web* se expusieron en algún momento como:

1. Dar una presencia institucional a la ETSAM en la *World Wide Web*. Contando lo que es, y también lo que las personas que en ella trabajan en posiciones de responsabilidad creen que debe ser.
2. Hacer posible obtener información vía Internet y dar acceso a algunos de los servicios que ofrece.

Pero en mi opinión hay una parte de la *web* especialmente significativa para el tema que nos ocupa. El espacio central de la pantalla, el más visible, lo ocupa la banda de fotografías en blanco y negro de los arquitectos de referencia. No hace falta saber cuando se hicieron las fotos. El blanco y negro parece haber sido utilizado para remitirnos a ese maravilloso mundo de las cosas intemporales pero prestigiosas. Todos ellos habían superado los 40 cuando se les hizo la foto, todos ellos llevan chaqueta, todos aparecen en las fotos envueltos en una actividad propia del mundo académico. Fuller se explica, Kahn comenta unos planos, Wright medita apoyado en una mesa, Aalto se muestran junto al resultado de unos experimentos de curvado y laminado de madera, Le Corbusier parece estar dando una clase, van der Rohe, fumando un puro, como el Marlon Brando de *Apocalypse Now*, parece estar en medio de un monólogo en el que la vida puede por fin tomar significado. Y por último el gran arquitecto Sáenz de Oiza. Con las gafas apoyadas en la frente, como también hacía Le Corbusier, con la mirada fija, mientras se sujeta el mentón y se tapa la boca. Es la fotografía que cierra la banda. Un gran arquitecto español, titulado por la ETSAM de la que además fue catedrático y durante tres años director. Algunas de sus obras muestran el mismo ingenio, la misma capacidad de innovación, la misma singularidad, la misma belleza, el mismo riesgo que las de los arquitectos que le acompañan en la banda central de la *web* de la escuela. Y por su vinculación biográfica a la ETSAM, la presencia en blanco y negro de un retrato suyo junto a van der Rohe y Kahn, inscribe a la escuela de Madrid en ese contexto de creación y de excepcionalidad que habita en el imaginario compartido por los arquitectos occidentales. El contexto de los considerados maestros de la arquitectura del siglo XX.

Pero creo que es importante fijarse en el retrato que de Francisco Javier Sáenz de Oiza ha sido seleccionado. Un retrato propio de la época en que se hizo, con la mirada perdida en actitud probablemente expectante. La mirada desenfocada. Esa mirada tan utilizada en las gramáticas de las teleseries que ha estudiado Julian Rosefeldt,² en las que no es extraño que un personaje aparte sus ojos de la realidad que le rodea; buscando en la mirada perdida la respuesta a un enigma. La explicación definitiva e incuestionable, de validez universal. El desenlace lo anuncia un pequeño balanceo vertical de la cabeza, unido a un alzamiento momentáneo de los párpados superiores. ¡Eureka! En el desenfoque estaba la respuesta.

A mí esta banda de fotos me recuerda a un santuario. Y como en los santuarios, me parece que algo tiene la página de inicio de ejemplar (la escuela debe ser esto), algo de invocación mágica (pongamos aquí lo que admiramos, que convocará cosas similares), algo



Página de inicio de la web de la ETSAM. 09/03/07



Rosefeldt, Julian. *Global soap*. 2001

de *Wunderkamera* (éstas son las maravillas que atesoramos), algo de clave para la interpretación (lo que aquí ocurre hay que inscribirlo en el contexto crítico que estos arquitectos representan) y algo de laboratorio (entre estas posiciones hay un espacio disponible para el trabajo).

Disputas en el Club de Lectores. La universidad tiempos post-ilustrados

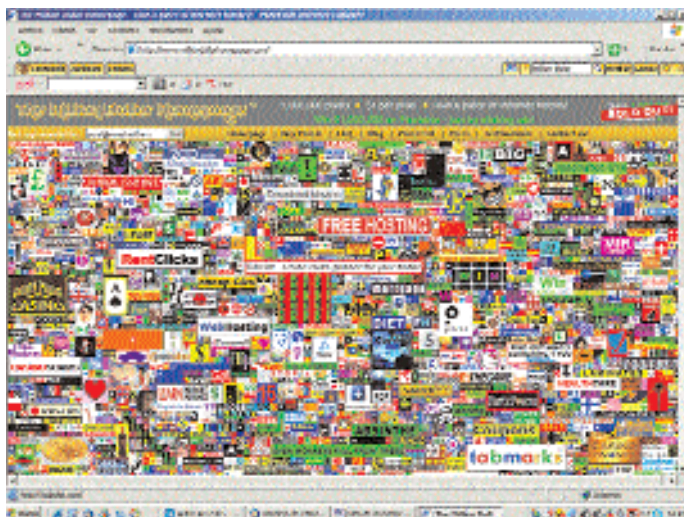
Pocos entre nosotros siguen creyéndose por más tiempo el proyecto ilustrado. Pero desmontarlo y buscar alternativas en las instituciones educativas, y en los programas formativos, sigue siendo un tema pendiente.³ Una mezcla de prisas, de inercia y de un “no-saber-qué-hacer” perpetúa, en la mayoría de los casos, prácticas pedagógicas que nada tienen que ver con lo que ocurre en esferas más informadas en las que nuestros mundos cotidianos también se reconstruyen.⁴ Pretendo exponer con cierta concisión, cuales son en mi opinión los puntos calientes del desafío que en este momento nos encontramos. Un desafío que tiene que ver con el hecho de que, hayamos sido o no modernos en algún momento,⁵ ahora definitivamente algunas de las posiciones de la modernidad ya no nos valen. Si alguna vez tuvimos fe en que existe una posibilidad para operar en marcos críticos explícitos, de validez universal, traducibles directamente a acciones transformadoras del medio, que mejorarán y optimizarán lo existente;

definitivamente la hemos perdido. Y también con el hecho de que desde luego tampoco compartimos algunos de los lugares postmodernos. Ya no nos sentimos del todo cómodos operando sin responsabilidad, apropiándonos de marcos de acción disponibles, pero desposeídos de las plataformas críticas en las que acontecieron. No encontramos el mismo alivio y la misma alegría operando en un contexto ya construido, aceptando que las posibilidades de acción son limitadas. En estos momentos probablemente nos reconozcamos como una mezcla de ambos, con algo de habitantes del pensamiento ecologista francés (la superación del antropocentrismo —la simetría entre lo humano y lo no humano—, el gusto por el conflicto cotidiano y el reconocimiento de las tecnologías como objetos que median y arbitran en la construcción de formas posibles de sociedad). Y de un localismo mundializado (con lo que contiene de interés por la política como paradigma del creador contemporáneo, la responsabilidad ante la “multiculturalidad” y el interés por plantear foros para la definición de agendas “multiparadigmáticas” en las que, como en un parlamento, los actores afectados por la transformación del día a día puedan verse representados). Y que nos hace ser conscientes de que:

1. Si lo natural como categoría tiene alguna vigencia, entonces lo cultural es necesariamente parte de lo natural (digamos que Corporación Dermoestética y sus reputados profesionales de los implantes mamarios y la liposucción no son más que agentes al servicio de la evolución del *homo sapiens sapiens*). Nos damos cuenta ahora de que los sistemas culturales no son autónomos de los procesos naturales, son parte de ellos.
2. De que los *zombies* y Mazingher Z, con el agujero de la capa de ozono, la muerte de Romy Schneider o el catálogo de Peri son apropiaciones de lo existente construidas mediante pactos entre agentes, como la malograda actriz austríaca, las generaciones futuras, las redes de satélites, los contratos, el Manifiesto de Jefferson o la revista *Hola* por ejemplo. Estos pactos no son la “realidad” (porque si ésta existe, desde luego no está a nuestro alcance), pero indiscutiblemente son en sí mismos reales.
3. Que las acciones que fomentamos producen efectos cuya predicción es disputada e incierta. No existe una predicción única del efecto que la disminución de emisiones tendrá en la capa de ozono.
4. Y que, por tanto, nuestras acciones son siempre experimentos discutibles, que afectan a individuos y colectivos con voces diversas, que se posicionaran y actuarán en ellas de manera también diversa e imprevisible. Y que, en cualquier caso, ya no serán los mismos después de que nuestro trabajo sea puesto en escena.

Una defensa de la intolerancia⁶

Uno de los principios del pensamiento de Slavoj Zizek puede ilustrarse con el conflicto que él mismo suele analizar. Como ocurre en el todavía existente experimento castrista, las personas que experimentaron las formas de comunismo que se practicaron en la Unión Soviética rara vez demuestran por estas formas de gobierno el aprecio que manifestaban los visitantes ilustres, no sospechosos de estupidez. Ni Sartre, ni Picasso parecían ver que, junto a los discursos ilusionados, había una realidad opresora y maniquea. Pero probablemente más que no verlo lo que les pasaba es que se imponían alguna forma de “autoceguera”. En palabras de Zizek el entusiasmo de lo sublime sólo pueden experimentarlo los visitantes externos. Todo discurso, toda regulación contiene una idea de tolerancia. Un “bueno, no me entendáis mal, pero la realidad es un poco más compleja”. Un margen de tolerancia, que la propia retórica contiene, como el “subtexto” que no se explicita, pero que siempre se recibe. Lo que Roland Barthes llamó las “zonas erógenas del texto”, porque son éstas las que contienen



Página de inicio de la web Milliondollar. 09/03/07



Página de inicio de la web Youtube. 09/03/07

el germen de su activación, el germen que, de forma efectiva, puede convertirlo en experiencia vivida. Para el pensador esloveno es este margen de tolerancia, esta parte del relato de la que, en cierta medida, podemos prescindir al toparnos con las dificultades que su inserción en un contexto social genera, la distancia que separa a un discurso de aquellos que podríamos llamar los “otros”. De aquellos a los que directamente afecta su aplicación pero que poco han tenido que ver con su formulación. Porque estos “otros” tienen intereses, deseos, expectativas que la retórica no incluye. Y son estas diferencias entre el marco crítico en el que el ésta aconteció y en el que estos actores están localizados, las que emergen. Las que aparecen al convertirse ellos en cobayas e instalarse la retórica en su día a día. El margen de tolerancia no es más que aquello del discurso que no encaja en las vidas ya construidas de sus afectados. Aquello de lo que es necesario prescindir para que un relato vivido no pierda su belleza, su perfección, su capacidad de entusiasmar. Es lo que el observador externo, hambriento de exotismo y de encontrar algo en que creer, sabe que debe aprender a tolerar si no quiere perder un pensamiento sublime.

Como también cuenta el ubicuo esloveno, Martin Luther King nunca pidió que en Estados Unidos se tolerase a las comunidades negras. Pidió para ellas justicia, igualdad, que fuesen reconocidos sus derechos civiles, que tuviesen acceso a la educación y al mercado de trabajo.

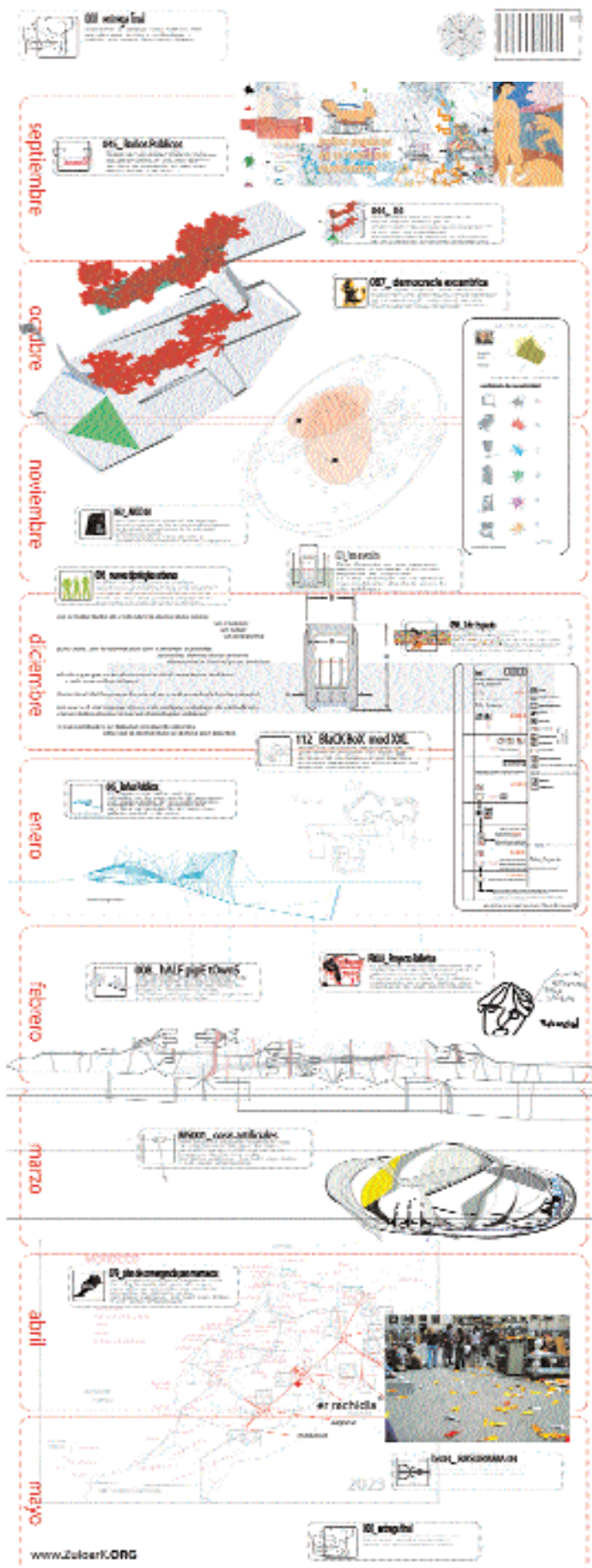
La historia no ha terminado.⁸ No todas las realidades están ya sobre la mesa. No todas cuentan con el mismo grado de visibilidad, no todas son compatibles con los discursos privilegiados, no todas ellas llegan a experimentarse ni a instalarse en el “día a día”. La diferencia no esa excepción en el discurso que debemos tolerar. No es aquello que podemos enviar al cajón de lo raro en una estrategia de liberalismo cultural. Porque la tolerancia implica la eliminación del antagonismo. Una negación de la dimensión política del conocimiento y de la acción. Y porque es ese lugar de aparente respeto, de corrección política en la que las controversias desaparecen, donde a unos agentes se les tolera sin capacidad para confrontar lo suyo con lo establecido, ni para tampoco ellos reconstruirse en el enfrentamiento con lo que les es incompatible, lo que separa a la ilustración (aunque camuflada de corrección política) del parlamento de paradigmas enfrentados.

Pero a mi juicio, el asunto central del pensamiento de Zizek tiene que ver con el estatus que damos a una parte de nuestro conocimiento. A eso que es difícil de limitar, pero que todos somos capaces de reconocer. Y no es otra cosa que lo que venimos llamando “realidad”. Para Zizek lo contrario del simulacro no es la realidad, sino la apariencia de realidad. Ese lugar último de verificación descrito y gobernado por aquellos dotados de poder. El lugar en el que por ejemplo se desacredita cualquier forma de economía alternativa al capitalismo. En el que en ocasiones la razón de estado permite a algunos saltarse los marcos jurídicos sin necesidad de obtener el respaldo necesario para cambiarlos. El que, por mediación de la tolerancia, permite mantener la pureza de aquellas retóricas instaladas en posiciones privilegiadas y evita que las confrontemos con lo que les es externo. Cualquier apropiación del “día a día” es una construcción y es necesariamente un simulacro. El escrutinio neutral de lo existente no es una opción posible. Como explicaron Latour y Woolgar en el trabajo que les instaló hace tiempo entre los filósofos y antropólogos de referencia, ni siquiera los hechos científicos están dotados de objetividad.⁹ Todo conocimiento no es más que un simulacro. Y los simulacros pueden organizarse según el modelo ilustrado o seguir un orden político.¹⁰ O dicho de otra manera, pueden colocarse en un espacio jerarquizado en el que algunos de ellos queden privilegiados y otros se hagan invisibles; o pueden situarse como nodos en espacios sinópticos. En campos de simulacros con vectores entre ellos. Porque los simulacros, como diría el sociólogo Emilio Luque,¹¹ tienden a ser un poco peludos. Tienden a extender pelos que molestan un poco a sus vecinos los otros simulacros. O como diría el historiador Ivan López Munuera,¹² tienden a dejar intersticios entre ellos, no del todo vacíos. Fallas de incompatibilidad, de diferencia en la descripción y la evaluación de los mismos fenómenos.

Quiebras de controversia y disputa, llenos de evidencias contradictorias —de apropiaciones diversas y enfrentadas de lo real—. Pero también vacíos porque el *in-between* es el espacio de las posiciones por llegar. Y podríamos pensar que estos intersticios de antagonismos son probablemente el espacio del conocimiento contemporáneo. Y si la universidad es todavía un proyecto posible, tendrá en mi opinión que ver más con esto que con que el proyecto ilustrado.

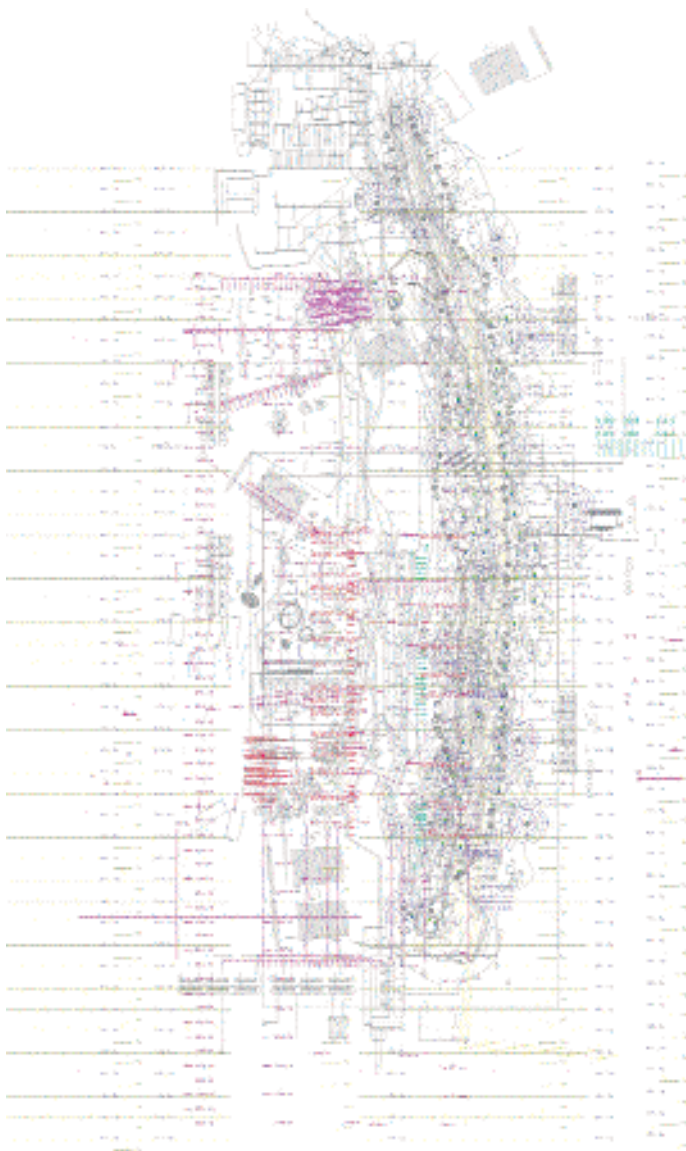
Formarse en el *in-between*. Formarse en la celebración de la controversia construida

Creo que la página de inicio de la web de la ETSAM, nos dice que el campo de acción y por tanto de la formación es el espacio que definieron los maestros de la primera mitad del siglo XX y que son éstos los laboratorios disponibles. También que lo que ocurre en la ETSAM se interpreta en el marco crítico que estos maestros construyeron. Que tenemos esta pesada herencia de “villas saboyas y unidades de



Franco, Ramón. República Pokemon. Procedimiento de cría de diseños y sistema crítico y de evaluación asociado. Trabajo desarrollado en el Grupo de Exploración Proyectual de la ETSAM

habitación" maravillosas que no debemos dilapidar, que debemos conocer en profundidad, a la que debemos consagrar nuestro tiempo e incluso amar. ¿Pero qué pasa con aquello que no encaja en el marco crítico de los maestros? Que pasa con lo hortera, con lo cursi, con lo afectado. ¿Qué pasa con Iggy Pop o John Waters? Y ¿con lo malo? ¿Donde están las tomas falsas de las escenas perfectas de Esther Williams?, como pedía Warhol,¹³ ¿no se aprende también de ellas?, ¿no forman parte acaso de nuestro día a día? Existen webs, como youtube.com o la comentadísima millondollarhomepage.com, que han hecho su razón de ser hacer visible a una comunidad heterogénea. ¿Por qué no aparece el catálogo de Peri, junto a Le Corbusier, o el deseo de tener una vivienda de muchos jóvenes españoles? Porque todas estas realidades no son excepciones que puedan ser toleradas en el marco crítico que conlleva la Fansworth. Las retóricas de las escuelas de arquitectura suelen formar un club de amantes de las mismas cosas. Como diría Peter Sloterdijk¹⁴ un "club de lectores" que comparten las mismas lecturas, que ven del mundo aquellos que pudieron ver los autores que admiran, atesoran y aman. Que toleran lo diferente sin confrontarlo, sin confrontarse con los marcos críticos que contienen. Con su forma de entender el mundo, con las descripciones que activan. Con las jerarquías y las prioridades que entre diferentes realidades establecen, con sus mecanismos de evaluación y sus simulacros. Y las lecturas que de Le Corbusier se dan suelen contener un programa oculto, una "zona erógena", una limitación en su aplicación. Eso que los alumnos tardan un poco en descubrir pero que se pasan entre ellos como el verdadero conocimiento secreto: "no importa lo que hagas mientras haya dibujos muy pequeños con la sección en negro", o "con este profesor, no importa que sea caro mientras no sea ortogonal", o "nadie revisará el trabajo si hablas con estadísticas". Y también una serie de simulacros que son tomados por reales y referencias de lo que es viable. Pero cada alumno, cada profesor, cada día contienen realidades diferentes que pueden pasar o no por las escuelas de arquitectura. Y cada realidad es un pequeño universo del que nos apropiamos en forma de simulacro. Realidades que quedan en muy poco si simplemente las toleramos e intentamos normalizarlas. El antagonismo y la controversia es el único mecanismo para que las escuelas de arquitectura puedan efectivamente convertirse en "punto de paso obligado" del presente, en un mundo que hace tiempo dejó de ser humanista. Le Corbusier, Fuller o Kahn fueron en su día rarezas que probablemente alguien tuvo la condescendencia de tolerar sin escuchar lo que realmente implicaban, confrontarlo con otros marcos de referencia y discutir lo que implicaban. Son los alumnos y los profesores que tuvieron que ser tolerados como rarezas de los modelos cristalizados los que deberían estar en mi opinión en el santuario de una escuela de arquitectura. Los que evocaban realidades no representadas, los que imponían ver trozos de realidad nunca antes convocados, los que fracasaban desde los criterios de evaluación de prestigio. Probablemente intersticios más blandos, de certezas múltiples pero en los que la transmisión de verdades, sería sustituida por el registro y el escrutinio permanente de lo que allí ocurre. En los que el alumno se encontraría en una situación de simetría en el acceso a la información y en la evaluación con el profesor. En el que cada trabajo construiría un marco crítico confrontado a otros. En el que, como reivindicaba Zizek, la mayor muestra de amor sea la disidencia. Y son probablemente los intersticios de intolerancia entre el trabajo de los maestros de la primera mitad del siglo XX y estos otros maestros todos ellos un poco peludos, el espacio en el que en estos momentos la universidad en mi opinión tiene sentido y en el que una arquitectura profundamente controvertida e intolerante construiría la diversidad, la contradicción, el antagonismo del que estamos hechos.



Fernández Ramos, Elisa. Planta de la propuesta para el Concurso *Leading Edge*. Trabajo desarrollado en el Grupo de Exploración Proyectual de la ETSAM

Notas

1. BARTHES, ROLAND (1994): "L'empire des signes". *Oeuvres Complètes. Tomo 2. 1966-1973*. Paris, Cuil.
2. ROSEFELDT, JULIAN (2001): *Global Soap*. 2000-2004. Londres. The Saatchy Gallery.
3. SLOTERDIJK, PETER (2000). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid. Ediciones Siruela.
4. BERGER, PETER L. y LUCKMANN, THOMAS (1976): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
5. LATOUR, BRUNO (1993): *We have never been modern*, Cambridge, Massachusets. Harvard University Press.
6. ZIZEK, SLAVOJ (2002): *A plea for Leninist Intolerance*. Bloomington. Indiana University Press. Bloomington.
7. BARTHES, ROLAND (1998): *El placer del texto*. Méjico. Ed. Siglo XXI.
8. En referencia al famoso texto de FUKUYAMA, FRANCIS (2003); *End of history and last man. Material*.
9. LATOUR, BRUNO y WOOLGAR, STEVE (2004): *Vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid. Alianza Editorial.
10. La utilización en este artículo del término "político" o "política" corresponde a la que hace de los mismos el politólogo Carl Schmitt en su ensayo traducido al español como "*El concepto de lo político*". Para Schmitt políticos son los procesos mediante los cuales se gestionan alianzas entre agentes con ideologías, intereses, morales e incluso códigos estéticos diferentes sin necesidad de

llegar a consensos en ninguna de las categorías anteriores, ante la posibilidad real de que el desencuentro desembogue en un conflicto violento. SCHMITT, CARL: *El concepto de lo político*. Madrid. Alianza Editorial.

11. Emilio Luque es sociólogo y profesor de Ecología Humana en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

12. LÓPEZ MUNUERA, IVÁN (2006): *Tras los cristales de la ventana, en la noche, la nieve cae lentamente*. Madrid. Urgente. Número 13. Diciembre.

13. WARHOL, ANDY: *Mi filosofía de A a B y de B a A*. Barcelona. Tusquets, 2001.

14. SLOTERDIJK, PETER. *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid. Ediciones Siruela, 2000.

Andrés Jaque es arquitecto y profesor de proyectos en la ETSAM (Madrid). Como Tessenow Stipendiat, ha sido investigador residente de la Alfred Toepfer Stiftung (Hamburgo). También ha sido profesor invitado de la Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), Escuela de Arquitectura de Alicante, de la Fundación Mies van der Rohe de Barcelona, de la Fundación Marcelino Botín de Santander, de la Escuela de Arquitectura de Valencia y de la Universidad de Castilla-La Mancha. Desarrolla una permanente labor crítica, ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas e impartido conferencias en foros académicos y profesionales españoles e internacionales. Es además miembro permanente del grupo Young European Architects (Róterdam) y del Programa de Estudios Internacionales (Bogotá).

Claves para la nueva docencia en Arquitectura

Enrique Castaño

La universidad se encuentra inmersa en una nueva situación que surge de una doble realidad, por un lado la incorporación de la universidad española al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior EEES (aprobado en 1999 por ministros de educación de 29 países europeos en la *Declaración de Bolonia*) y por otra por la realidad plural, tecnológica y globalizante en el que nos encontramos en los albores del siglo XXI.

Dado la brevedad del artículo sólo mostraré unas claves de lo que entiendo que supone esta nueva universidad. Por la parte del EEES, el papel que el estudiante ocupa en este nuevo escenario es central, y por tanto de él dependerá el éxito del mismo, esto supone que ir a clase ya no podrá ser una actividad donde de una manera pasiva se recibe información para luego asimilarla y así poder demostrar en un examen o ejercicio, los conocimientos adquiridos. El alumno con esta nueva propuesta deberá ir a la universidad (física o virtualmente) a participar en tareas que le permitan aprender más, tendrá que planificar, que buscar e integrar información, que presentar resultados, que tomar decisiones y evidentemente, también estudiar. Mucho de su aprendizaje ocurrirá de una manera autónoma, en el cual el profesor deberá tener un papel relevante como gestor del conocimiento. Por lo que no se tratará que el profesor muestre y el alumno aprenda, sino que el alumno haga y el profesor oriente, guíe, corrija y anime, que llevará en ocasiones a que ambos el profesor y el alumno aprendan juntos. El profesor debe ser el que entrene a los alumnos en maneras de pensar, o en descubrir hechos

que generen forma. Establecer sus propios criterios donde algo subjetivo como el gusto sea menos relevante. Estos planteamientos del EEES surgen como una demanda de la sociedad y del mercado de trabajo donde el alumno ejercerá sus nuevas profesiones. Los nuevos medios de transporte permiten que el futuro arquitecto tenga además la necesidad de integrar los viajes e idiomas dentro de la normalidad de su aprendizaje, con todo lo que esto supone del conocimiento de nuevas realidades in situ, y existiendo una más fluida captación de información. Las publicaciones y revistas pierden vigencia, ya que la red nos trae toda la información al minuto de lo que necesitamos, ya no es un valor recopilar información, sino el análisis y el manejo de la misma, apoyados por plataformas digitales de intercambio de información (*Blogs*, asignaturas *On line*, *Moodle*). Complementado todo por una manera de crear mediante las herramientas informáticas que permite representaciones 3D, videos, maquetas virtuales, presentaciones multimedia. Ya que son herramientas muy potentes para la creación, con mucha capacidad de experimentación y que permiten una fácil y rápida transmisión y donde el alumno se integra con facilidad lo que supone para el profesor el reto de gestionar toda esta potencialidad del alumno y ayudarlo a crecer como arquitecto sin perder el horizonte de la creación.

Enrique Castaño es arquitecto y profesor en la Universidad Europea de Madrid. Tiene centrada su labor profesional en la docencia del dibujo y en investigación sobre el papel del EEES en la Arquitectura.

Sobre la utilidad y los perjuicios de la Historia para el arquitecto mediático

Beatriz Colomina

Un artículo de 2003, publicado en el entonces recién lanzado *The Architect's Newspaper*, midió el éxito de Bernard Tschumi como Decano de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Columbia durante quince años en estos términos: "el profesorado y sus alumnos son objeto de constantes exposiciones, publicaciones y los edificios preseleccionados por todo el mundo".¹

Fíjense en que no sólo las exposiciones y publicaciones preceden a los edificios en este listado, sino que los edificios no son realmente edificios, sino "edificios preseleccionados." Esto significa que el hecho de que los edificios hayan sido construidos o no, no constituye una medida de éxito en esta cuenta. Además, si estos arquitectos ganan o no, el concurso o el encargo por el que fueron preseleccionados parece que está también fuera de discusión. Es suficiente si son preseleccionados: el proyecto se hace, se fotografía, se expone, se publica y se critica. Es decir, el proyecto existe como una idea de arquitectura, una forma de pensamiento. Aquellos que presten algo de atención se habrán dado cuenta de que durante década y media la recepción de las estrategias de Tschumi en Columbia dio un giro de 360°. Desde los primeros años en los que los esfuerzos por poner la escuela en el mapa fueron ridiculizados por ser una promoción exagerada, hasta la completa aceptación y la alabanza de las mismas estrategias —esta vez, sin ninguna valoración crítica de lo que se había realmente sugerido—.

Los mismos criterios de evaluación del éxito de la arquitectura, están afectando a los procesos de obtención de las titularidades en las escuelas de arquitectura de Estados Unidos donde, durante los últimos años, el libro, la exposición y la participación en concursos, son medidas admisibles de reconocimiento y prestigio internacional para un arquitecto en ejercicio. Las cosas son muy distintas en Europa, por supuesto, pero también es distinta la enseñanza de la Historia.

Paradójicamente, esta situación hace que los historiadores y teóricos que hoy enseñan en las escuelas de élite de los Estados Unidos estén más cerca que nunca de los arquitectos en ejercicio que enseñan en las mismas escuelas, porque lo que estos arquitectos ejercitan es el arte de hacer un libro, hacer una exposición o participar en un concurso; esto es, actividades intelectuales que implican investigar, escribir, pensar. Al mismo tiempo, los historiadores y teóricos que enseñan en las escuelas ya no son, en su mayoría, simplemente estudiosos. La mayoría de nosotros fuimos educados en primer lugar como arquitectos (y pienso por ejemplo en Kenneth Frampton, Tony Vidler, Stanford Anderson, Michael Hays, Mark Wigley, Mark Jarzombek, Detlef Mertins, Felicity Scott). Algunos han continuado con la práctica de la arquitectura en alguna de sus formas (pienso en Reinhold Martin, Rodolphe el-Khoury, Sarah Whitting, Peggy Deamer, Jennifer Bloomer) y casi todos nosotros estamos implicados de alguna forma en la enseñanza de proyectos, bien en un curso de proyectos, como tutores de fin de carrera, o bien como jurado. Incluso los historiadores/teóricos que no fueron educados como arquitectos se han involucrado en la enseñanza del proyecto (como Sylvia Lavin, Catherine Ingraham, Bob Somol, Jeffrey Kipnis y Sanford Kwinter). Alguno de estos críticos incluso se ha implicado en el ejercicio de la profesión. Somol, por ejemplo, que tiene un doctorado en Historia de las Culturas de la Universidad de Chicago, ha proyectado y construido recientemente una vivienda

en Los Angeles con su socia Linda Pollari, recibiendo cierta aclamación de la crítica.² Sin exagerar mucho, se puede decir que, hoy en día, los arquitectos en ejercicio en la academia en su mayoría no construyen, mientras que algunos de los historiadores y teóricos sí.³

¿Cuáles son las consecuencias para esta inversión de la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas? Puede valer la pena regresar al congreso organizado en 1967 por el *Journal of the Society of Architectural Historians (JSAH)*, sobre "La Historia de la Arquitectura y el estudiante de Arquitectura". Sybil Moholy-Nagy inauguró este acontecimiento expresando su consternación por el estado de la Historia en las escuelas de arquitectura destacando tres puntos: "Por qué enseñar una disciplina que es rechazada de manera general por los arquitectos practicantes; a quién se selecciona para esa tarea tan impopular; y cómo poner en práctica el calvario de cuatro créditos de ojos vidriosos, absentismo crónico y la condescendencia de las facultades".⁴

Rechazó la idea de que los historiadores de arte pudieran enseñar Historia a los arquitectos: "La experiencia nos ha demostrado que ellos (producto histórico-artístico de nuestros Institutos de Bellas Artes) son como alcohólicos juveniles, y por tanto no importa la sinceridad de su intención de desalcoholizarse, porque volverán a la euforia de Burckhardt, Wolfflin, Panofsky y Greene tras la primera inhalación de un interior histórico". Concluyó que únicamente un "arquitecto con una inusual percepción y educación, o un crítico de arquitectura" sería capaz de ocuparse de la enseñanza de la historia a estudiantes de arquitectura.⁵

No podemos decir que nos encontramos hoy en la misma situación. Por una parte, los historiadores en las escuelas de arquitectura son en su mayoría arquitectos, educados en los programas de doctorado dentro de las escuelas de arquitectura que surgieron como resultado de argumentos como los de Sybil Moholy-Nagy. Por otra parte, lejos de las clases vacías y los ojos vidriosos, los seminarios sobre Teoría e Historia en las escuelas de elite están absolutamente saturados, y el número y la calidad de la oferta es habitualmente motivo de controversia entre los estudiantes y los administradores, reclamando los estudiantes más y mejores seminarios. Necesitamos evaluar de nuevo la enseñanza de la historia a la luz de la situación contemporánea. Han pasado ya más de treinta años de la puesta en marcha de los programas de doctorado sobre teoría e historia de la arquitectura en universidades como MIT, Cornell, Princeton, Berkeley y Penn. El hecho fue precedido de largos y elaborados debates sobre la necesidad de esos programas, tanto en el ámbito interno de las escuelas como en las universidades. Los historiadores de arte y los métodos histórico-artísticos parecían deficientes, y se reconoció la figura del arquitecto historiador como la más deseable para educar a los estudiantes de arquitectura. Los programas de doctorado fueron entendidos como un servicio a la escuela de arquitectura. El servicio del servicio por tanto, ya que la arquitectura siempre se ha visto como una profesión de servicio.

Ha cambiado mucho tanto en el lado de la Historia como en el lado del ejercicio profesional. Hemos terminado con una nueva generación completa de investigadores que han sido educados en primer lugar como proyectistas, pero también con una nueva generación de arquitectos en ejercicio que se ven a sí mismos como investigadores

—porque el ejercicio de la profesión ha cambiado también—. Mucho de lo que sucede en la práctica profesional de la arquitectura es una forma de investigación. Hace algunos años esto sólo podía decirse de algunos arquitectos experimentales, como Diller + Scofidio y Rem Koolhaas. Hoy en día, cualquier arquitecto con cabeza adopta la investigación y ve su trabajo como una forma especializada de investigación. Es difícil encontrar un arquitecto que no emplee la palabra “investigación” como la palabra mágica que describe y legitima su trabajo. Puede ser que esos arquitectos construyan o no, pero desde luego hacen una investigación que se recoge en publicaciones, exposiciones y concursos. Los concursos no son la forma de conseguir un encargo sino la forma de presentar una investigación innovadora. Las publicaciones y exposiciones no se producen para registrar un trabajo construido, sino para mostrar formas de pensar la arquitectura.

Además este notable cambio no ha sucedido únicamente durante los últimos treinta años. Es una parte esencial, sino la parte esencial, de la evolución de la arquitectura del siglo XX. Si como he expuesto en repetidas ocasiones, la arquitectura del último siglo se produjo en el espacio de la fotografía, las publicaciones, las exposiciones, las ferias mundiales, las revistas, los periódicos, los museos, las galerías de arte, los concursos internacionales, los anuncios, películas, televisión, ordenadores y demás —es decir, en el espacio de los medios— esta obviada, casi vergonzosa por su simplicidad ha sido difícil de aceptar, especialmente por los académicos. Es contrario a la intuición ver la historia de la arquitectura como la historia de las ideas y no como la historia de los edificios; observar que aquellas partes de la práctica arquitectónica que parecen ser efímeras resultan ser las de efectos más permanentes; ver que un croquis puede tener más poder que cualquier edificio que resulte de él; que tres frases en una revista pueden cambiar la dirección de la arquitectura; que un pabellón en una feria que nadie vio —1929 no fue exactamente un año para el turismo— podría ser declarado como el edificio más bello del siglo XX.

Paradójicamente, los arquitectos en ejercicio no han tenido esos problemas. Alison y Peter Smithson, por ejemplo, vieron las estructuras para exposiciones temporales como parte de una antigua tradición que se remontaba al Renacimiento que podría jugar un papel crucial en la estimulación de la evolución de las ideas y gustos en arquitectura: “Los arquitectos del Renacimiento establecieron maneras de hacer que quizá seguimos inconscientemente: por ejemplo, entre la idea indicada a grandes rasgos y el encargo de un edificio permanente, aparecía la arquitectura escénica de la corte; las decoraciones y escenarios arquitectónicos creados para el cumpleaños del príncipe, para la boda de la hija del duque, para la entrada del Papa en la ciudad; estos eventos fueron utilizados como oportunidades para la creación de un nuevo estilo; un nuevo tipo de espacio; un nuevo peso de decoración; hecho real para un único día... lo transitorio consumido con deleite, estableciendo el gusto para lo permanente”.⁶

Como en el Renacimiento, las estructuras temporales de la arquitectura moderna eran arquitectura escénica, una máscara brillante, que no hace que la propuesta sea menos provocadora sino al contrario. Como dijo Peter Smithson, “Como todas las exposiciones, tuvieron una vida de, digamos, una a cuatro semanas en la realidad, y entonces continúan para siempre. Como el pabellón de Barcelona antes de que fuera reconstruido”.⁷

Lo temporal resulta ser permanente. Las ideas perduran. O como ha dicho Andrea Branzi recientemente: “La arquitectura no es simplemente ‘algo físico’ sino una cultura mucho más compleja, cuyos proyectos son formas de pensamiento que interpretan el mundo: creo que el arquitecto del futuro debería comenzar con la idea de que las energías que transforman la ciudad y el territorio no son sólo actividades



Hugh Hefner junto a la maqueta del Hotel Club Playboy para Los Ángeles, 1962. (del artículo de Beatriz Preciado en *Cold War Hothouses*).



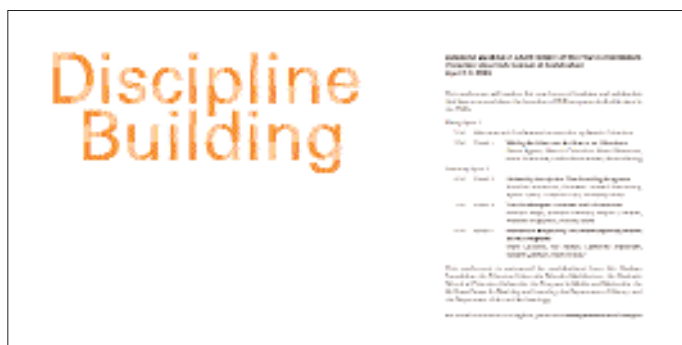
La Casa de la Novia de 1956, imagen utilizada en la contraportada de *House Beautiful*, Mayo 1956, (de la presentación “Display” de Michael Herman en el seminario *Cold War Hothouses*)

de construcción, pero también el poder de la imaginación y la pura investigación. Lo que ha sido pensado, existe”.⁸

Los pensamientos son realidad. ¿Qué significa esto para la enseñanza de la Historia en la academia? Un historiador debería recordar al estudiante de arquitectura mediático que la historia de la arquitectura es más compleja que la historia de los edificios y las técnicas constructivas, y que, como dijo ya Sybil en 1967, en la era de la comunicación los “supervivientes históricos” son los arquitectos que pueden escribir, aquellos que se pueden reproducir en distintos medios.⁹ La reproducción, no entendida como la representación del trabajo existente, sino tratando cada medio como un nuevo lugar donde producir nuevo trabajo, nuevas ideas. Los grandes arquitectos del siglo XX eran arquitectos mediáticos, cuyo trabajo está incrustado dentro de una campaña mediática orquestada cuidadosamente por ellos mismo. Por eso los conocemos. Una cuestión que me gusta preguntar a mis estudiantes es cuántos arquitectos del siglo XX que no escribieran son capaces de nombrar. El motivo es que los estudiantes tienen un doble interés en las clases de historia y teoría: aprender sobre la historia de sus materias y aprender a operar en el presente se convierte en la misma cosa. La historia no se puede distinguir de proyectar. Para los estudiantes de doctorado, este ente desdibujamiento de las líneas que separan investigación histórica y práctica proyectual es incluso más enfático, desde el momento en que para ellos la investigación es por definición su forma de práctica. Si los estudiantes de arquitectura tienen que aprender que proyectar implica una producción histórica, los estudiantes de doctorado tienen que aprender que la historia es producción arquitectónica.



Izquierda: FORECAST, marquesina modular de aluminio Alcoa de Eliot Noyes. *The New Yorker*, 25 de Julio de 1959 (del artículo "Forecast" de AnnMarie Brennan en *Cold War Hothouses*). Derecha: Portada de *Cold War Hothouses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy*, editado por Beatriz Colomina, AnnMarie Brennan y Jeannie Kim (Princeton Architectural Press. Nueva York, 2004)



Postal anunciando la conferencia "Discipline Building, A Short History of the Ph.D. in Architecture", en Princeton University School of Architecture. Abril 2004

Tenemos que repensar la forma en la que enseñamos a los estudiantes de doctorado. Del mismo modo en que la investigación doctoral informa al proyecto de nuevas maneras, el proyecto debería informar a la investigación doctoral y la pedagogía. El modelo del investigador aislado ya no es adecuado. El pensamiento participativo aplicado en los estudios de arquitectura puede actuar como un nuevo modelo de investigación erudita. Quizá es ésta una lección retrasada del *Learning from Las Vegas*, que fue pionera de este método en el contexto de un estudio. Una de las posiciones teóricas más influyentes surgió del estudio dirigido por Denise Scott Brown y Robert Venturi. De la misma forma, los estudiantes de doctorado pueden trabajar juntos sobre un único tema y los resultados de la investigación pueden hacerse públicos.

Como experimento, en los últimos años he estado llevando un seminario para estudiantes de doctorado en Princeton donde se trabaja con el espíritu de colaboración de los estudios, ya que la arquitectura es siempre participativa, llevando a cabo una investigación activa y presentándola en un libro, una conferencia o una exposición. Nuestro primer proyecto en otoño de 2000 fue la arquitectura americana de la posguerra. Tuvo una duración de dos años de seminarios y talleres, y ha concluido en un libro *Cold War Hothouses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy* (Princeton Architectural Press, 2004). El segundo proyecto, comenzado en 2002 con un seminario titulado "El doctorado en la Arquitectura: una breve historia", donde la intención era la de hacer una investigación colectiva sobre la historia no escrita de los programas de doctorado. Concluyó con una conferencia en primavera de 2004 titulada "Discipline

Building". El libro resultante mezclará documentación presentada por los estudiantes (incluido unos cuantos calendarios detallados presentando la investigación de forma gráfica) y ensayos de los arquitectos e historiadores invitados a la conferencia. El tercer y más ambicioso de los proyectos de investigación concluyó en la exposición *Clip / Stamp / Fold: The Radical Architecture of Little Magazines 196X-197X*, que se inauguró en la galería Storefront de Arte y Arquitectura en Nueva York en noviembre de 2006. La exposición es el resultado de más de dos años de seminarios, entrevistas y visitas con muchos de los editores, arquitectos y teóricos que produjeron estas revistas y pequeñas publicaciones. El proyecto, construcción y montaje de la exposición fue también parte de nuestro trabajo. Hay, hoy en día, una gran comunidad de historiadores y estudiantes en los diferentes programas de doctorado; generaciones de escritores que son todos arquitectos mediáticos, como sus compañeros proyectistas. En la preparación de conferencias, exposiciones y publicaciones, los historiadores en formación se vuelven una vez más arquitectos, y por tanto son capaces de comunicar directamente las lecciones de historia a los proyectistas, permitiendo que la historia una vez mas se convierta en parte vital de la arquitectura experimental.

Estos son algunos pensamientos sobre la dirección futura de la enseñanza de la historia en las escuelas de arquitectura. Y ya que he tomado tan crudamente mi título de la famosa meditación de Nietzsche sobre los usos y desventajas de la historia, debería quizá finalizar con la cita que hace de Goethe al comienzo de su ensayo, una cita que recoge mis sentimientos como escritora y profesora:

"En cualquier caso, odio todo lo que simplemente me instruye sin fundamentar o directamente intensificar mi actividad".¹⁰

Notas

Una versión preliminar de este texto fue presentada con el título "Sobre los usos y desventajas de la historia para el arquitecto mediático" en la conferencia *Architecture - History- Pedagogy*, organizada por el Departamento de Arquitectura de la MIT, Sección de Historia, Crítica y Teoría, en noviembre de 2003.

1. Cathy Long Ho, "Looking for a Leader," *The Architect's Newspaper* 01, 11/10/2003, pág. 16.
2. Pollari x Somol House, Los Ángeles.
3. No estoy hablando sobre la enseñanza adjunta en el estudio, sino sobre los académicos a tiempo completo.
4. Sybil Moholy-Nagy, "Historia de la Arquitectura y el arquitecto estudiante: un simposio", *JSAH* 26, Octubre 1967, pág. 178.
5. Ibid. pág. 180.
6. ALISON y PETER SMITHSON: "Organizando lo posible", en *Alison + Peter Smithson, Italian Thoughts* (Suecia: A&P Smithson, 1993), pág. 16. Ver también la primera versión del mismo argumento en "La máscara y la exposición: escenarios hacia lo real", *ILA&UD Year Book*, Urbino, Julio 1982.
7. Beatriz Colomina, "Amigos del futuro: una conversación con Peter Smithson," *October* 94 (Otoño 2000), pág. 24.
8. Andrea Branzi, "Modernizing Modernity," 109 Provisional Attempts to Address Six Simple and Hard Questions About What Architects Do Today and Where Their Profession Might Go Tomorrow, The Berlage Institute Report, *Hunch* 6/7, 2003, pág. 116.
9. Sybil Moholy-Nagy, "Desde la difusión de los medios de masas, el arquitecto con la mayor capacidad verbal ha sido el superviviente histórico." "Historia de la Arquitectura y el arquitecto estudiante: un simposio," op. cit. p. 180.
10. Goethe, citado por Friedrich Nietzsche en "On the Uses and Disadvantages of History for Life, *Untimely Meditations* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), pág. 59

Beatriz Colomina es catedrática de Arquitectura y directora fundadora del Programa "Media and Modernity" en la universidad de Princeton. Es autora de *Domesticity at War* (2007), *Doble exposición: Arquitectura a través del arte* (2006), *Privacy and Publicity: Modern Architecture as Mass Media* (1994) y editora de *Architectureproduction* (1988), *Sexuality and Space* (1992), y *Cold War Hothouses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy* (2004).

Enseñanza y práctica profesional

Josep Lluís Mateo

Nuestra tradición local opera desde el convencimiento de que la formación del arquitecto está hecha por arquitectos. Desde una tradición arcaica que ha llegado a nuestros días, la enseñanza se entendía hasta tal punto como una continuación de la práctica que muchos de mis colegas en la escuela de arquitectura afirmaban no hace mucho que enseñaban como si estuvieran en su despacho. La enseñanza, el lugar de encuentro entre profesor y alumno, ha sido una versión, como mucho algo especializada, de la relación entre el arquitecto y sus colaboradores en el marco de un despacho operando todavía en condiciones artesanales.

Las transformaciones en el ámbito profesional y económico en un mundo globalizado han producido una total ruptura con este modelo: el enseñante es hoy un profesional de la enseñanza, una figura específica y autónoma, y el espacio pedagógico, académico, el espacio cognoscitivo, no es el espacio profesional.

Aunque evidente, no es ésta una proposición optimista. La funcionalización de los docentes, la marginalización y la esclerotización de muchas instituciones pedagógicas configuran un cuadro real de referencia del que las líneas que siguen pretenden huir.

El espacio académico, a mi modo de ver, tiene que ver al mismo tiempo con el conocimiento y con el desconocimiento, al situar el problema del proyecto como un problema de ausencia de conocimiento. Frente a unos datos que se definen, que corresponden a los enunciados de un problema, el resultado del problema se desconoce. Gilles Deleuze decía que la enseñanza es una investigación, e investigar supone analizar un fenómeno que se ignora. En la enseñanza de proyectos, la confrontación entre profesor y alumno define un escenario en el que el proyecto no lo hace el profesor, sino el estudiante, y por lo tanto es una situación en la que el profesor debe actuar indirectamente.

La enseñanza supone, por tanto, asumir el desconocimiento como dato intrínseco del problema. Y asumirlo en lo que tiene de momento mágico e inicial. Y también en lo que tiene de opresión: el auténtico conocimiento nos hace libres.

Al igual que la práctica pedagógica, la práctica profesional hace de la indeterminación su lugar y de la invención su objetivo, su esencia. Operamos en un mundo indeterminado, informe, sobre el que tenemos que generar la forma, la construcción. En cierto sentido, la arquitectura produce la forma del mundo y, a la vez, el mundo, sin arquitectura, sería ininteligible.

Nuestra actividad es compleja: abarca escalas diferentes de intervención, se relaciona directamente con el conocimiento técnico y científico, opera con sistemas de gestión y comunicación avanzados y, en el marco de la globalización, actúa sobre un nuevo contexto productivo y conceptual. Desde una visión realista y pragmática, el mundo contemporáneo necesita más que nunca de la arquitectura como disciplina capaz de relacionar estos distintos campos de conocimiento.

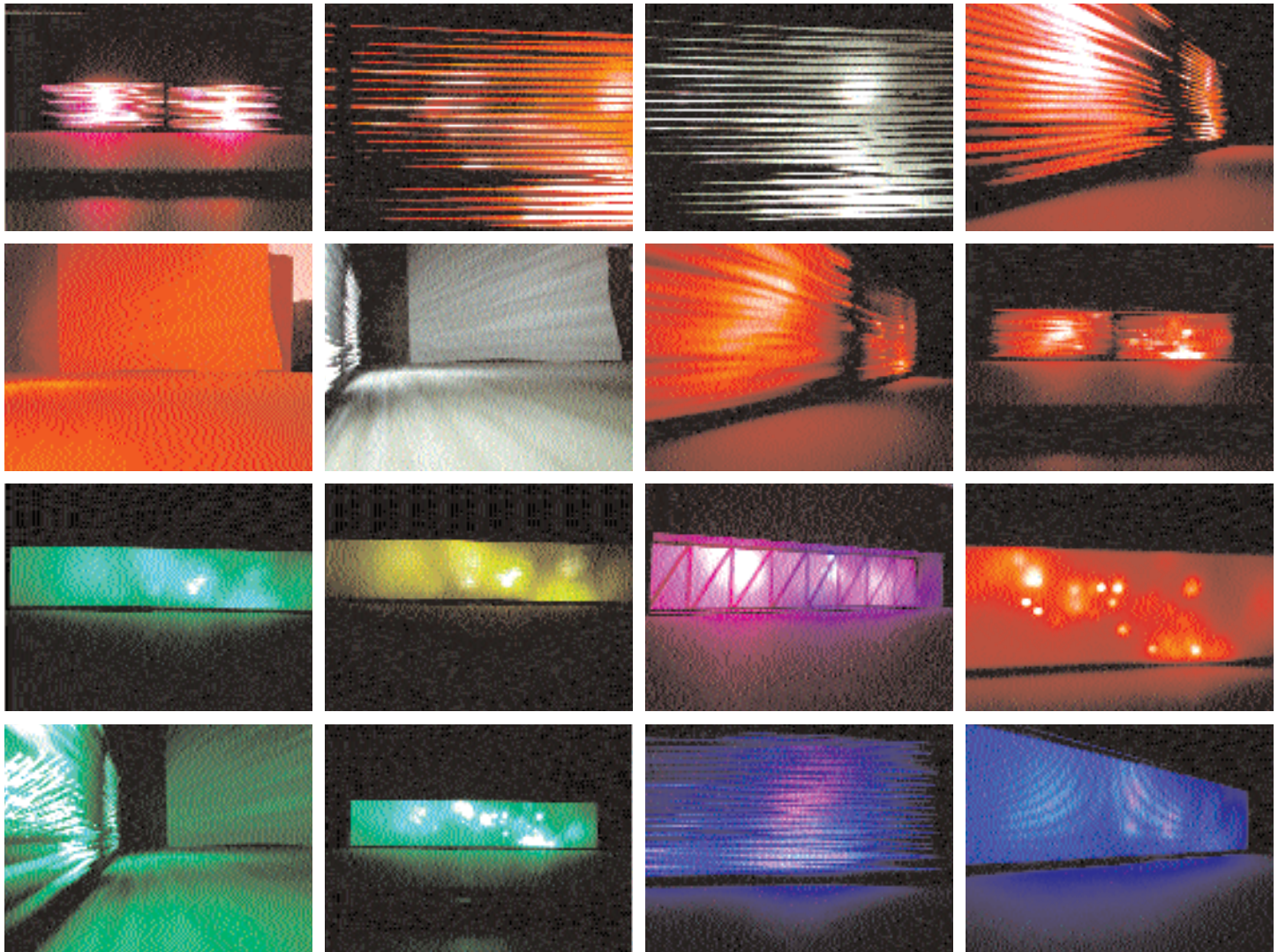
En este sentido, nuestra tradición local, arcaica y de alguna manera eficaz, proponía como sustrato de la enseñanza y de la práctica la relación entre el proyecto y la materia, entre el proyecto y el mundo de la técnica. Frente a otras culturas en las que la idea, la forma y la materia se plantean como momentos diversos, la idea y la materia se entienden aquí como elementos interaccionables: la materia forma



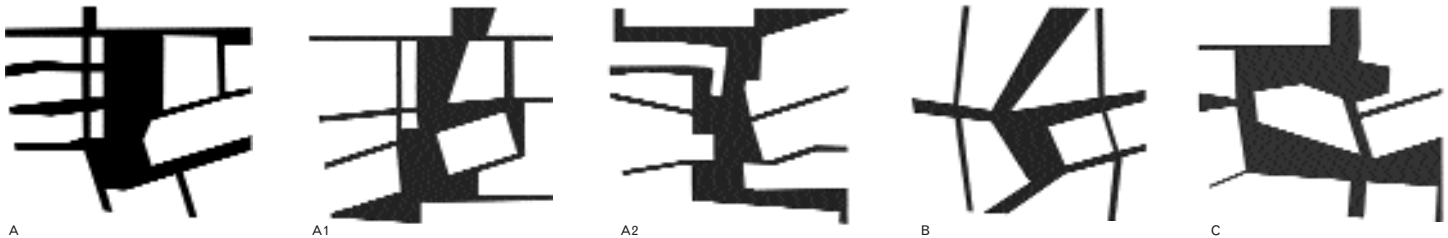
Kurt Eggenschwiler y estudiantes en la Habitación de reverberación de la EMPA. (techo y suelo de hormigón, paredes alicatadas y reflectores de plexiglass: 8-9" de reverberación)

parte de la idea, así como la idea debe formar parte de la materia. Esto me parece un ejemplo de un pensamiento global que ha caracterizado y debe caracterizar nuestra actividad, al igual que debe ser defendida la inoperancia de la pretendida separación entre arquitectura y urbanismo como momentos distintos del proyecto, o la pertinencia de la comunidad de intereses entre arquitectos y paisajistas propia también de la cultura local.

El papel del especialista en el mundo contemporáneo es cada vez más específico y complejo, menos genérico, y el mundo del diseño y de la construcción dependen cada vez más de la coordinación de esta multiplicidad de saberes especializados. Frente al mundo de la auténtica especialización, el arquitecto se define como un nuevo y auténtico generalista, en una institución que desde un saber complejo intenta conectar o relacionar la multiplicidad de saberes especializados. Frente al saber microespecializado o multispecializado, es socialmente útil que el arquitecto asuma la necesidad de interconectar estos mundos complejos y especializados. El arquitecto y su formación tienen que tender hacia un nuevo generalista, un nuevo especialista en lo general capaz de controlar las energías del sistema, de evitar las fugas, de asegurar que todo aquel entramado de fuerzas sea capaz de producir algo, de solidificarse, de producir un objeto sólido.



Estudios de luz. Florian Tschacher



Ideogramas: Relaciones lleno-vacío como base para el proyecto urbanístico de un nuevo barrio en la Zona Franca de Barcelona . A: Florian Ballan & Jachen Scheich. A1: Paola Peralta & Jerome Carre. A2: Karin Weber & Simone Tocchetti. B: Alexandra Tanner & Petra de Colle. C: Goncalo Manteigas & Patricia Manzi

Nuestras organizaciones profesionales, lo que antes llamábamos nuestros despachos, son, deben ser, expresión de las actividades avanzadas del mundo contemporáneo: organizaciones flexibles, abiertas, donde es tan importante establecer las jerarquías como los territorios comunes. Al igual que sucede en distintas manifestaciones de la música contemporánea como el rap, donde el papel del solista y del coro son intercambiables, donde todos pueden ser solistas y todos pueden ser coro, el responsable de la organización debe garantizar la energía del sistema, más que resolver el detalle. Participar desde distintos lugares construyendo estas organizaciones también tiene que ser el lugar propio del trabajo del arquitecto, del arquitecto generalista, del arquitecto del futuro que tiene que ser producido en los lugares de enseñanza del presente.

La enseñanza de proyectos ha oscilado siempre entre dos polos: la voluntad estilística, que transmite un lenguaje ya formulado o la voluntad metodológica, que pretende encontrar las razones de una forma que se desconoce. Insistir ahora en esta segunda opción supone, paradójicamente, señalar puntos de encuentro entre el mundo académico y la práctica profesional que pretende intervenir cualificadamente en el mundo real.

Josep Lluís Mateo es arquitecto, catedrático de Proyectos en el Departamento de Arquitectura de la ETH-Zürich. Ha sido "visiting Scholar" en la J.P. Getty Centre (Los Ángeles, 1991-92). Este texto está basado en una intervención oral, sobre el tema "Enseñanza: generalista o especialista" en el COAC, Barcelona, 2005.

Mostrar el mundo. Ampliar el presente

José Morales

No podemos segregar la enseñanza de la arquitectura, del proyecto arquitectónico, sin hacerlo a la vez desde el tiempo y la cultura en que vivimos, así como precisar algunas consideraciones sobre el proyecto contemporáneo. En esta consideración, desde la que nos sumergimos en nuestro tiempo, no es oportuno plantear métodos o procedimientos para la enseñanza, sino estrategias docentes.

La enseñanza en nuestro campo siempre será deudora del tiempo en el que vive; sobre el paisaje de un presente imperfecto, que sirve de fondo a las acciones. En términos generales, quisiéramos plantear, que es nuestro tiempo el que plantea las condiciones para el proyecto. Sin condiciones no hay arquitectura. La idea de habitar, sobrevuela sin embargo a todos los tiempos, y solo a partir de la misma es posible infundir de qué proyecto y de qué docencia hablamos.

Habitar la arquitectura se sitúa en el umbral que permite la creación de mundos para el sujeto. Plantear procedimientos, modos de hacer arquitectura, a través de los que el sujeto llegue a conocer más, a sentir más, que sea capaz de construir esas miras desde las que atrape y haga suya una idea de mundo, una interpretación de lo que queda "ahí afuera". Hemos de aclarar que ese otro confín no es una referencia al exterior, sino, y en todo caso, hacia aquellas culturas, hacia aquellas otras miradas, que haciéndolas nuestras, propongan el incremento de todos los predicados conocidos. La arquitectura, en este sentido, sólo puede hablar de la invención, de la creación de mundos; de la proposición de espacios por los que los signos se tocan, las realidades se cambian.

La arquitectura como todo arte, habla de los espacios, de esas enunciaciones que se proponen para ser averiguadas, que se plantean para interrogar y reparar sobre todo lo que nos rodea. El espacio, como engranaje del pensamiento, es aquello que declina Cezanne a través de su *Saint Victoire*, también es aquel mecanismo joyceiano por el que el arte de narrar se convierte en un sentimiento en el que no existen las lejanías, las distancias, y gracias al que todo lo que se ve, se expone pragmáticamente. Procesos por los que hemos llegado a disponer de ese "afuera" que nos rodea, con anonimato pero con propiedad. Actualmente, la llamada "estética de las complejidades" viene a proponer un campo más extenso para las arquitecturas, que ligan lo construido a nuestra realidad postcapitalista y trata de sacar partido, una vez más, de todo lo que nos rodea. La influencia de los *mass-media*, la ciencia del caos, o por qué no, nuestras periferias, no dejan de ofrecer todo un material con el que somos capaces de seguir proponiendo aquella antigua y necesaria relación cultural entre ciencia y arquitectura. Se trata, insistimos, de una necesidad.

El espacio, como el tiempo, son conceptos que al margen de su fisicidad, esbozan relaciones culturales. Un marco para las interpretaciones. En nuestras manos está el proponerlas. El proyecto así entendido es una continua atención hacia la construcción de un conocimiento. Si somos capaces de disponer ese "entendimiento", nuestro proyecto será una definitiva interpretación: la del sujeto que habita y vive con y a través de las arquitecturas. El proyecto propone un espacio, siempre nuevo para la medición, para la observación, para el conocimiento. No hay más que recordar la aspiración de la mirada propuesta por Le Corbusier, en la que se encontraban en un continuo

horizonte la culminación entre deseo y realidad. O por qué no, también, el reinicio permanente de L. Khan de un campo arqueológico, aún por excavar, siempre disponible para ser descubierto.

Todo proyecto es una maquinación para la consecución de realidades, para el desenlace de aquello que en un principio se inicia con nuestros deseos para acabar siendo el de otros. Puede ocurrir que no sean coincidentes. Ya que, la arquitectura dispone indeterminaciones que determinan, o determinaciones que indeterminan. El proyecto, por tanto, no atenderá a modelos, será, en palabras de Guattari-Deleuze, "una máquina abstracta", capaz de provocar el cruce de los significados, superposiciones, más que metáforas o traslaciones, acciones directas en las decisiones del proyecto, operaciones literalmente "reales". Abstracta, por tanto en su funcionamiento, pero real por el medio con el que trabaja. Aventura del proyecto. Crear significados que nos sitúen en la ciudad contemporánea. Tiempos, memorias, dispositivos proyectuales que poco tienen que ver con las sustituciones de la metáfora. Ante la constatación de los fenómenos urbanos que nos rodean, cómo afrontar el proyecto. Cómo establecer, o mejor dicho, sustituir aquella antigua relación entre arquitectura y paisaje? ¿Debemos, o mejor dicho, es coherente, basar la discusión, en torno a la dualidad arquitectura-naturaleza?, ¿es oportuno, seguir reflexionando sobre el lenguaje de la arquitectura?, ¿es adecuado seguir proyectando figuras sobre fondos?

Estaríamos, por tanto, ante una situación doblemente incierta, la del proyecto que propone y ejecuta posibles relaciones de actividad, trabajo y residencia, y la de la ciudad posible que acogerá a todas estas actividades. Como consecuencia, puede asegurarse que nos encontramos en una situación "prelingüística", en la que todavía están por construirse los predicados. Pero, es prelingüística por ese carácter "salvaje" con el que se nos muestra.

"Alta velocidad", espacio cambiante, transparencia en vez de fuga, topología en vez de medida y escala, son algunos de estos dispositivos, entre cuyas consecuencias está el de proponer espacios no necesariamente euclidianos, o luces e iluminaciones que no dibujan geometrías, entradas de luz como troqueles en los espacios, lugares interiores para entrar en contacto con ellos, más que para ser interpretados pasivamente. Tiempo breve, memoria corta. Con éstas trabaja el proyecto y la mirada.

Así pues, este texto es una buena ocasión para reparar sobre lo construido, para mirar a la ciudad, y para que nosotros seamos mirados, vistos por ella misma, a través de la docencia.

Una vez más, la ciudad se nos ofrece para hablar de su "figura". Ésta, como explicamos en otro lugar, no tiene ni escala ni posición.

1. Construir la situación

Abrir el proyecto hacia lo heterogéneo, maquinar la unión con aquello que procede de la ciudad, establecer la relación con aquello que puede llegar a constituir la. Decimos bien, "que puede llegar a constituir la", pues la ciudad no es algo que pueda darse por concluido, cerrado, enmarcado. La ciudad es el primer concepto que puede ayudar a aclararnos, provocarnos, las primeras "desterritorializaciones" para el ejercicio, para nuestras ideas sobre el proyecto.

Es pertinente recordar que el proyecto es aquel hacer que “territorializando, desterritorializa”, y a la inversa. Justo en esa posibilidad de inversiones pueden describirse diferentes procedimientos, modos de idear la arquitectura.

“Maquinar”, significa poner en relación lo que hacemos más con lo próximo que con lo lejano. “Maquinando” es posible establecer asimismo aquel encabalgamiento de los significados que haga de lo real la infinitud de cruces, contactos, que pongan en marcha lo conocido hacia “no se sabe dónde”. Es aquí donde hay que recordar la frase del apartado anterior cuando hablábamos de la “memoria corta”. Podemos decir algo más.

Memoria corta, recuerdo proustiano. Estas son figuras que se nos aparecen fundamentalmente viendo el mundo inconcluso y fragmentario de todo aquello que es la ciudad y sus arquitecturas. Pero también, entendiendo asimismo que más allá de las realidades, la historia es también fragmentaria, irrepetible: “aquello que no podrá ser dos veces”, justo como el proyecto. No trabajar con la memoria de la voluntad, aquella que vuelve atrás, en un esfuerzo por reemplazar lo insustituible. Sin voluntad, y también sin nostalgia.

Describamos la acción de construir un mapa: pretender que el edificio no hable sólo de lo que contiene, o mejor que, hablando de ello, proponga el resumen de lo que ocurre fuera, en la ciudad, en una calle, en la plaza, entre una diferencia de cotas, que ate las figuras que pueden ser contenidas. Pero entendamos que todo ello es una maquinación hacia lo desconocido. Nada más lejano de cualquier descripción al uso, de cualquier mimesis de formas. Se trata de la invención, es la fuga del poder proyectual.

Solapar figuras que pueden ser una nueva, desconocida, maquinada y que machine. En este sentido, habría que estar atentos al neopaisajismo planteado por las teorías del lugar, que conducen a lecturas pasivas de objetos contra fondos, o de espacios “cómodos” para el ojo, como el perspectivismo. Expliquémonos: se trata de diferenciar hacia lo desconocido, buscando posibilidades. La “tendencia”, por ejemplo sólo diferenciaba para después hablar de lo mismo, de ahí provenía aquel “olor a rancio” de sus propuestas. Un ejemplo, por contra interesante, resultaban ser las imágenes, a veces ensimismadas y sin fin previsto de los dibujos de los surrealistas, a través de sus “cadáveres exquisitos”. O también, aquellas extra-polaciones, que llegaron a la arquitectura, en las que no había ni tiempo, ni paisaje.

En efecto, un mapa no es algo sólo plano, si fuera exclusivamente así sería el de los geógrafos. Nuestros mapas son como aquellos prodigiosos entrecruzamientos que sirvieron para el Plan de Argel o por qué no, aquellas voces entre lo visto y lo hablado a través del “Gran Vidrio” de M. Duchamp. Se trata del “Adiós a la metáfora”, entrecruzamiento de la palabra con la mirada, de la acción con el discurso. Consiste en una pragmática de las decisiones del proyecto por la que las conexiones corren del plano a la fotografía, de la palabra a la mirada. Operaciones en las que tan relevante puede ser el programa, el sistema, la ordenanza, o la propia construcción, pero no en una relación de disciplinas interdependientes y servidoras unas de otras, sino que se trata de partir de una de ellas de manera prioritaria por encima de las demás. Categorías en un plano de igualdad. Trabajar con condiciones. “Mapear” es maquinación, entre-cruzamiento pero hacia lo desconocido”, sólo así podemos concederle que esté y sea previo al proyecto, a la par de la idea.

Si se habla de una jerarquía de ejecuciones en el proyecto, será el de la línea. A nosotros nos interesa la desconexión e infinitud del punto. Que el proyecto enhebre, hile, lo distante. Esta distancia no sólo proviene de la imagen; como ya hemos dicho, se trata de un prodigioso entrecruzamiento: “visión ciega, palabra muda”.

La ciudad, aparece en toda su fragmentariedad, en todo su despiece, a lo largo de todos sus tiempos, en la heterogeneidad de sus discontinuidades. Como consecuencia, sería preciso reparar en el actual aspecto movedizo de los entornos de nuestras periferias, franjas imprecisas entre los lugares que seríamos capaces de determinar y aquellos otros que sólo seríamos capaces de interpretar, proyectar, para así hacerlos nuestros.

Qué dirección lleva el agua cuando discurre por un terraplén, cómo se vadea una colina, o en qué sitio se prefiere buscar cobijo, son ideas-acciones (*eidolas*), que estaría bien incorporarlas a la hora de proyectar en estos lugares; o lo que es lo mismo, para pensar la ciudad. En este sentido, resulta paradójico, pero a la vez interesante, que cuando las infraestructuras se han convertido en un problema determinante para las ciudades, sea ahora, sin embargo, cuando estamos planteando una solución superpuesta, haciendo de la ciudad una infraestructura, y de ésta un lugar para la sociabilidad.

El proyecto público habla de aquella heterogeneidad: lo híbrido como continuo de la ciudad: ciudad pública. Mestizaje, heterogeneidad, híbrido. Construir el mapa, maquinar el edificio en la ciudad. ¿Ciudad en el edificio? Silueta del espacio, confin de la ciudad.

El proyecto se encuentra en una realidad texturada más que estructurada, y en la que lo que cuenta es el propio vacío espacial, la desarticulación, en fin, la presencia de objetos imprecisos, difíciles de catalogar, que, sin embargo, actúan como inevitables referencias para la arquitectura. La constatación de estos paisajes anómalos, pero que, como decíamos al comienzo, están por doquier en todas nuestras ciudades y países, provocan que los aceptemos como “habituales”, corrientes.

[No caben las metáforas]

2. Adiós a la metáfora

En efecto, lo propio de la metáfora es horizontalizar la idea, proponer un acercamiento restrictivo, casi mimético, en vías de la convencionalización. Como hemos explicado en el apartado anterior, puede proponerse una singular metáfora. Aquella desde la que se vacían las figuras. Aquéllas que llegan a ser, sólo por la acción que tiene destinos imprevistos. Sobre esto, cómo no, habría que dar cabida a la idea de “ausencia”, “vacío”, como medio de dirigirnos a “no se sabe dónde”. Entender el proyecto como un arrojo de acciones sobre un emplazamiento, o un enclave o derivado, y a merced de la literalidad de los nuevos programas.

La historia de siempre: arrojarnos, (proyecto como “arrojo”. Proyectar. “Yectar” igual a “arrojo”, en palabras de M. Cacciari).

Nuestro “Adiós a la metáfora”, es una interpretación sobre cómo ocurren determinados procedimientos creativos. Las casi imposibles, dramáticas e inverosímiles, acciones para obtener la obra de arte se alinean como experiencias en las que la literalidad de los procesos azarosos, dejaban entrever ese paso a través de ausencias y vacíos con los que dar a luz el artefacto, la pintura. (Véase en este sentido, las obras de J. Pollock, o también, todas aquellas obras que se sirven de vehículos no estrictamente figurativos). La idea de tiempo y transformación, o aquella otra sobre el tiempo y el movimiento. Los planteamientos de Claude Parent y P. Virilo, alejados de cualquier mecanismo metafórico, esbozan un espacio liberador para el desarrollo social, cuyas consecuencias, de ser aplicado en la arquitectura y la ciudad, serían muy interesantes. Aquella despedida, aquel adiós, posibilita la instauración de espacios, la proposición de arquitecturas, que adquieren su poderoso valor gracias a la immanencia con la que se exhiben.

Podría hablarse casi de un “retroceso” de la proyectación, que no jerarquiza una visión preferente sobre determinadas historias o acontecimientos pasados, sino que por el contrario, se origina desde la diferencia de los lugares, desde la singularidad constructiva de la propuesta, territorial o geográfica. Hemos dicho bien, no trascendencia, sino inmanencia. Desde este arranque sí puede hablarse de “grado cero de la arquitectura”. La arquitectura, en estos casos, construye sus propios referentes, es autorreferencial. Es otra faceta con la que se presenta su relación inmanente con los emplazamientos. Lugares, espacios, que debido a la diferencia con la que se observan, pueden considerarse proto-arquitecturas. O bien, arquitecturas que debido a la “originalidad” con la que son planteadas, podrían considerarse proto-lugares. Se produce una rica retroalimentación formal entre unas y otros. La heterogeneidad de las operaciones entre unas y otros, provocarían que las arquitecturas funcionen como paisajes, y viceversa. La arquitectura podría así construir sus propios referentes. Estas autorreferencias no se deberían al oficio o a la disciplina, sino que se derivaría de sus hallazgos.

Lo importante es reparar en los lugares, en las cosas. Parece como si en ese permanente reparo, se estuviera constituyendo un auténtico diccionario de términos. Es de nuevo el diccionario de la inmanencia. Palabras derivadas de qué es lo grande, alto, hacia dónde fugan estos espacios, qué geometría tienen las estancias, hacia dónde y cómo se nos proponen las miradas. Incluso cuando miramos, lo hacemos escleróticamente, deformando, ampliando o comprimiendo lo que vemos. Inmanencia es el concepto que epigrafiará la arquitectura y la enseñanza que vienen. El detalle desvinculado de sus antiguas relaciones, esta multiplicación de las medidas, plantea posiblemente el diseño como tatuaje; la ausencia de detalles. El rostro como textura, la apariencia desmedida de estas arquitecturas plantean otra singular referencia para el mapa del proyecto: la de la arquitectura y su efecto. Edificios de sensaciones, de apariencias efímeras. “El efecto” y con él, la entrada en la arquitectura, con notable retraso, de todas aquellas propuestas que desde “el arte como *mass-media*” se nos ha venido proponiendo desde los sesenta. El valor de algunas propuestas está en su permanente cambio de apariencia, o podríamos decir que se deben a su permanente cambio interior. La adaptabilidad, la deformación desconsiderada, los ensayos performativos de muchos arquitectos son otro desdiseño de la metáfora. No es organicidad. En todo caso simple deformación y, por supuesto, asombrosa apariencia.

El edificio se convierte en un mapa de realidades escandalosamente planteadas. Formalización desconocida, crecimiento potencial de las arquitecturas. Diseños que son gracias a su deformación y elongamiento permanente. En definitiva, la arquitectura como impredecibilidad. El proyecto sorprendido en su propia acción de llevarse a cabo. Sólo habría que colocar en el papel una serie de indicaciones, a modo de fuerzas, para que el proyecto hiciera el resto. Conectando, enhebrando, solapando, se va armando la realidad del proyecto. A estas indicaciones-acciones las podríamos llamar “mapear”. Mapear la ciudad, el lugar, el espacio público, las miradas, los programas. Pero es preciso inventar las herramientas para llevar a cabo estas operaciones. Todas las épocas las han tenido.

3. Materialidad. Ausencias. Herramientas

Hay proyectos que sólo pretenden construir el rostro, anticipar aquello que ya ha sido cara, faz, fotografía. Pretender el rostro debe tener otra intención que no sea aquella de describir lo que se ha realizado previamente. Indefiniciones, no conclusiones, son las inmediatas presencias de los innumerables balbuceos que se ensayan recientemente

en arquitectura. En este sentido, no es de extrañar que nuevas materialidades sean ensayadas a la hora de realizar diseños que intentan compatibilizar la realidad con el efecto, la aparición con la ausencia. Parece como si un nuevo tiempo de las patentes, como en los sesenta, se hubiera abierto para la arquitectura y para la ciencia.

Estamos en un momento de enérgicas búsquedas constructivas, de reiterados ensayos que intentan salvar las contradicciones entre materialidad e inmaterialidad, entre pesadez y ligereza, entre opacidad y transparencia, entre resistencia y reposo. Toda una larga serie de dualidades que son fruto de ese difícil choque que pretenden a veces los diseños. Este enfrentamiento no es otro que el de materializar algo que es sólo una idea.

No es preciso insistir en que no se trata de nuevas metáforas, pues las imágenes que se pretenden a veces se aproximan al descaro de las presencias nocturnas, o a las indescriptibles presencias arquitectónicas que se muestran en la ciudad contemporánea. Arquitecturas que son sólo reflejo de lo que ocurre ahí afuera.

Podría decirse que la arquitectura ha descubierto un nuevo espacio, mejor dicho, un espacio muy singular. El espacio de la noche. De nuevo se me aparece la referencia de aquel complejo mecanismo del “Gran Vidrio” de M. Duchamp. Pero aquello era arte, escultura, pintura. Experiencia indescriptible. Hablemos de arquitecturas; de la enseñanza.

Rostros, tatuajes, efectos para una gran ciudad que dialoga gracias a las distancias y al brillo de la noche. No ciudad apagada, sino noche diurna. Arquitecturas que son imaginadas en la indefinición, a través de su ausencia. A través de mecanismos con los que se pierden las distancias. Es la ciudad nocturna. ¿Se trata de un nuevo expresionismo? Lo que sí es verdad es que se trata de un nuevo espacio urbano.

La averiguación de una textura, la transparencia como cara, el contorno como piel, la piel tipográfica. También, edificios que son sólo contornos para que el entorno se mire en ellos.

Se ha hablado algo sobre estas arquitecturas “de la piel”, del forro, de la envoltura.

Arquitecturas plagadas de envolturas, que pese a lo que pudiera significar no protegen el interior, o lo segregan del exterior. Estos edificios plantean una envoltura que se desdobra, que se repliega, que se retrae para volverse a estirar. Que muestran el interior en un permanente intercambio con el exterior. Envoltura hecha interior, interior realizado de forros. Se trata de un singular esponjamiento de la piel. Una vez dentro, estamos en un continuo interior, o en un prolongable y permanente exterior, según se “vea”. Se trata de una literal virtualidad, de una porosidad que absorbe los significados de una ciudad lógicamente descoyuntada, con dificultades para alinearse con las calles o mirarse en los espacios. A veces estas arquitecturas parecen tautologías de sí mismas. Sólo así cabe hablar de rostro en arquitectura. La misma cara que debe exponer la enseñanza.

4. Espacios. Performance

Existen espacios para la visión. Asimismo, puede decirse que existe una visión del espacio. No se trata de un nuevo trabalenguas.

El espacio que pertenece a la perspectiva cónica demanda una visión jerarquizante, espacio fácilmente formulable, enunciable, predecible. Así como existe un espacio de lo cónico y formulable y describible, también, podríamos adjudicarle un tipo de mirada, una justa observación.

Pero, podemos formularnos la siguiente pregunta, ¿qué tipo de ojo, o mejor, qué tipo de mirada puede ayudarnos a conocer aquellas arquitecturas descritas hasta ahora?

Igual que se trata de una nueva y ampliada idea de arquitectura y de su enseñanza, puede imaginarse que necesitamos de un nuevo ojo, de una diferente observación.

El ojo que observe esta arquitectura es un aparato maquínico. Como explica Deleuze es necesario desplegar una "arquitectura del Ojo", que se correspondería con la posible figuración que tenemos de una envolvente. En efecto, esta arquitectura necesita instrumentos de medida acordes con sus descubrimientos.

Históricamente nos resulta grato recordar los aparatos inventados por N. Ladovski en su laboratorio del Vhutein, que como todo el mundo sabe fue el principal motor de propuestas para la arquitectura rusa.

Esta arquitectura "ampliada", esta enseñanza aumentada, necesita construir sus aparatos, pues sus edificios y proyectos no encajan en los moldes ni en los medidores de la arquitectura que habitualmente consumimos. Es importante que consideremos las repercusiones que esto tiene para imaginar nuestras arquitecturas, pues éstas no caben ni encajan en la visión de lo cónico, ni en la de la simple y opaca frontalidad de las relaciones modulares.

La arquitectura "ampliada" se despliega en demanda de una visión curva, convexa y multidireccional que una vez literalmente recorrerá los espacios así figurados, pero que otras procederá igual, para simplemente escanear aquello que es sólo transparencia, opacidad; así, la enseñanza. Los dispositivos para desplegar estas arquitecturas parten casi de un ojo de pez, deformante y aproximativo, esclerótico y miope, que pretende sólo una aproximación a un espacio por averiguar, que intenta obtenerse gracias al ensayo.

De estos nuevos aparatos y herramientas se sirven la arquitectura y la enseñanza, las nuevas, las ampliadas.

Tenemos, por tanto, un nuevo ojo y nuevos aparatos, llevemos a cabo la arquitectura. Desde luego de lo que estamos absolutamente convencidos es de que nos va a ser imposible desprendernos de ellos a partir de ahora. Aparatos de medir y construir que predicen un nuevo espacio, quizás ilimitado, sin medida, al que queda ligado el concepto de "ambiente" (*unwelt*).

Ambiente, lecho, cuenco por el que la arquitectura se despliega, se da a ver, se agarra, estira, extiende. Esta definición hace de la arquitectura y del lugar una especie de continuo de formas y de espacios a través de los cuales sería difícil la separación entre unas y otros.

Principal consecuencia de esta definición: queda alejada cualquier posibilidad de planteamientos duales entre arquitectura y territorio, y cosas parecidas, tan al uso durante los setenta. Quedan lejanas las relaciones dictatoriales entre arquitectura y paisaje, que axializaban los lugares y las arquitecturas, y con las que paradójicamente se argumentaban su relación con la historia.

La realidad es otra, la historia de las ciudades muestra otras realidades. Al margen de este recordatorio, otra consecuencia importante de este concepto de "*unwelt*", ambiente, es la idea de "despliegue". La arquitectura, según esta otra idea sería algo más parecido a una geografía que a un objeto, algo más cercano a la línea que al punto; así la enseñanza. Según esta idea, la arquitectura se desplegaría y concentraría siguiendo líneas de fuerza, de acuerdo con las situaciones. Se agarraría a la convexidad para extenderse por las concavidades.

[Arquitectura y lugar, todo uno]

Es a partir de esta idea desde la que es fácil declinar otra idea del lugar y de lo físico. A partir de ahora es posible formular en qué consisten los "no-lugares", pero de esto hablaremos en otro momento. Finalmente, podría decirse que tras estas consideraciones entre arquitectura y lugar, lo que aparece es el ambiente, fortalecido e interpretado, en una

complejidad que extiende el campo de lo arquitectónico y el de los paisajes. Paisajes inventados; siempre creímos que la arquitectura inventaba los lugares, a través de un ejercicio en el que nos lo daba a entender. ¿Qué si no, contenía la explicación sobre el puente y el río en el "construir, habitar, pensar"? Ahora lo tenemos confirmado. La arquitectura crea los lugares.

Pues bien, hecha esta consideración estamos en disposición de comprender cuál es el espacio que lleva a cabo una determinada arquitectura cuando se realiza, cuando se formula a través de sus proyectos. Espacios de la arquitectura y espacios del lugar son lo mismo. Puede decirse que en esta intención se contiene la idea de disolver interiores con exteriores, pero además, puede decirse que la idea de lo que pueden ser las coberturas, las delimitaciones, y los lenguajes de la construcción se metamorfosean y confunden.

La arquitectura es el lugar de la pulsación, de la tensión y el palpar entre medios y arquitecturas, entre presencias y ausencias. Es el lugar de las mutuas interferencias. Confusiones múltiples. Así, la enseñanza. Sólo desde este punto de vista es posible decir que "el nivel de la superficie es el de la profundidad". El espacio con-figurado en este interior-exterior de estas arquitecturas se averigua gracias a las interferencias entre uno y otro. Pero hay algo más. Llevar a cabo el espacio, construir estas propuestas, es performar la arquitectura, "performar" la enseñanza.

El espacio descubierto por el proyecto estará alejado de lo tipográfico, para pertenecer a aquello que en principio no tiene medida, ni formulación previa. Llegará a tenerlas en un paso posterior gracias a la interpretación. Puede que también gracias a la construcción. Trabajar con las manos, con lo extraño, dando entrada en el proyecto espacial a todo aquello "conveniente", es decir, que conviene, a un ambiente en el que se desenvuelve lo arquitectónico. Es la arquitectura "porosa". El espacio que la da a conocer no tiene figuraciones, las inventa. El edificio así construido es un dispositivo para los sujetos, para maquinar. En menor o mayor grado, nunca ha sido otra la intención de la arquitectura. Recuérdense aquellas "arquitecturas de la mirada" de los modernos.

El proyecto propuesto aquí, maquina más allá de la mirada. Habla de otras posibilidades empíricas. Espacios de lo topológico, de lo real, en una operación no limitativa, que habla de espacios de experiencias; así la enseñanza.

Campo del recorrido y campo de la visión no tienen por qué coincidir.

Aquí se trata de erigir una nueva arquitectura de la visión, y ni siquiera limitada a este sentido de la vista. Se abre para nosotros además del campo de la virtualidad, un nuevo sentido de lo espacial.

Estamos frente a una arquitectura que comienza a declinarse. Grado cero de la arquitectura. El interior-exterior de esta arquitectura habla de fenómenos, de disposiciones que encadenan lo físico al tiempo, la experiencia con el espacio.

El espacio siempre es la diferencia. Espacios de la movilidad, lugares de la quietud, tanto da. Estamos frente a una maquinación. Espacios de lo fenomenológico. Espacios de la experimentación. Habitar del sujeto. Es posible que estos espacios ni se dejen dibujar, prefigurar. Hay que maquinarlos, construirlos.

Se necesitan otras herramientas, otros medidores. Aparatos de medida para la experimentación, para la realidad. Lugares para la interpretación. Tenemos la herramienta, construyamos el mapa, tatuemos la ciudad. Todo es la misma operación. Singular operación esta de la enseñanza para la construcción de mundos.

José Morales es Catedrático de Proyectos, cofundador de la unidad "C" de Proyectos de la ETSA de Sevilla.

La formación del primer obrer@. Problemas pedagógicos

Anna Pla

“La inspiración es para *amateurs*, el resto simplemente nos manifestamos y vamos a trabajar” (Chuck Close)

Lo primero, sería asumir que la consideración de cualquier estrategia dirigida a la optimización de la enseñanza como obtención de resultados asegurados, cuando lo que consideramos es la formación de individuos capaces de producir calidad arquitectónica, es y será, muy probablemente desde su mismo inicio, fallida.

La Arquitectura no se enseña, la arquitectura se aprende.

Eso, me parece, es una premisa irrevocable. No es posible traspasar ningún método como fórmula garantizada y eficaz, ni mostrar a modo ejemplar precedentes a repetir. La arquitectura hay que pensarla y construirla interiormente y también, abstractamente. La arquitectura se practica, y es solo practicando como puede uno empezar a aprehenderla.

No existen recetas prescriptivas, sino estímulo, y más y más estímulo; y en el mejor de los casos, implementación de rigor en la construcción del desarrollo discursivo de un proyecto.

Se podría decir por tanto, que cada “estrategia de formación” es, ante todo, pura táctica. Y que lo que hay que cultivar, es el ejercicio continuo y la capacidad para detectar y aprovechar las oportunidades que un proceso técnico-epistemológico puede llegar a catalizar.

La primera distinción se establecería pues entre la educación como transmisión de conocimiento acumulado, y un modelo basado en el aprendizaje a través de una investigación desarrollada, como tesis relativa al conocimiento a la vez que técnica, para explotar un modo de proyecto que convertiría una herramienta o un efecto en categoría arquitectónica.

A priori, parecería claro que la introducción a los principios clásicos del conocimiento disciplinar más ortodoxo, es un primer paso inicial imposible de evitar. Sería este el paso que sienta aquellos fundamentos sólidos y necesarios para un desarrollo lineal, que marcaría una trayectoria cronológico-evolutiva, desde lo más simple a lo más complejo, siguiendo incrementos graduales de sofisticación y dominio, hasta llegar a poder considerarse uno como Arquitecto, es decir, como un profesional de la arquitectura, nada más.

Sin embargo, lo que el término arquitecto designa hoy, sería un objeto de debate en sí mismo. El hecho de que este término haya traspasado (en algunos entornos) el terreno estrictamente relativo de las prácticas de construcción material, de lo que entendemos por edificios u otras escalas más urbanas (por ejemplo Bill Gates, *Chief Software Architect*), señala una disolución de fronteras entre disciplinas y campos hasta hoy intransferibles e incompatibles.

Esta disyunción entre prácticas propias de la era de las telecomunicaciones y demás tecnologías sintéticas, y la concepción convencional, apunta a nuevos límites y nuevas aplicaciones disciplinares y, en consecuencia, supone el replanteamiento de lo que convencionalmente constituye los prejuicios con los que uno se inicia, seguramente sin ser consciente, en la práctica (sea cual sea su modo final) de la arquitectura.

Problema pedagógico_01: ¿Es por tanto la redefinición de la disciplina la gran pregunta que debemos hacernos?

“No dejes que los dilemas controlen tu vida, deja que los acontecimientos controlen tus dilemas” (Rem Koolhaas)

La arquitectura tiene que ver esencialmente con la concepción y construcción del mundo y de nuestro entorno más inmediato. Pero lo paradójico de esta práctica, es que uno se encuentra desde el principio y hasta el final dentro de este mismo entorno que uno intenta ordenar y generar. O, si se quiere, con el que uno debe mediar eficazmente como profesional y que tiene resultados directos y patentes en el contexto físico.

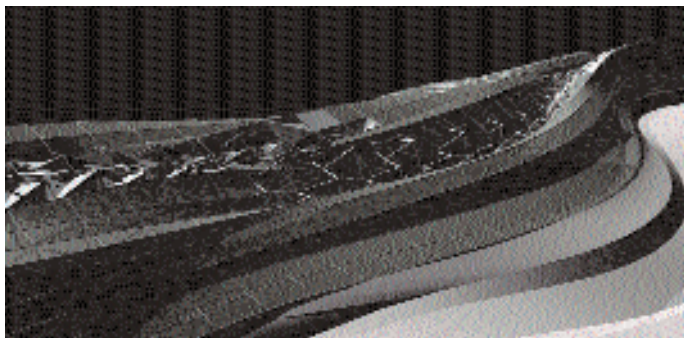
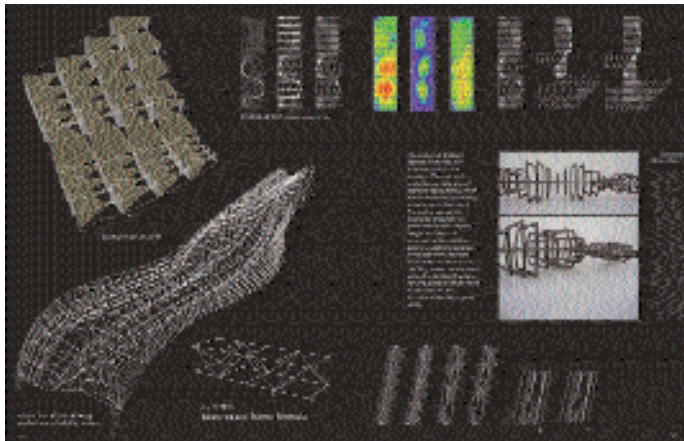
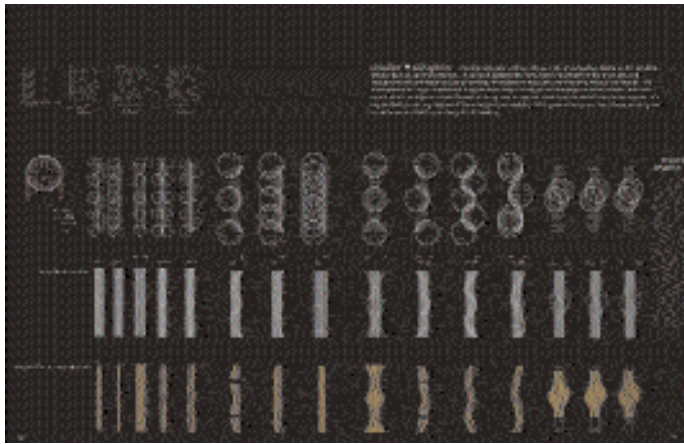
Es seguramente esta condición: la capacidad de pensar abstractamente una cosmología o sistema casi autónomo, su modo de implementación, y su resultante efecto/afecto dentro de los regímenes productivos y socio-culturales para luego pasar a ser los usuarios del mismo, lo que constituye uno de los mayores desafíos con los que como arquitectos nos enfrentamos. Y lo que esto conlleva es la concienciación de que el aparato social y productivo es a la vez el mismo que constituye el cuerpo relativo al conocimiento disciplinar.

Nuestro ámbito social, sus modos de organización, así como su aparato técnico y todos los demás aspectos de nuestro mundo material, han experimentado en los años más recientes cambios fundamentales e irreversibles. A pesar del carácter decisivo de tales evoluciones, que han establecido nuevas dinámicas en todos los campos, seguimos los arquitectos, parece, imaginando aún un paraíso armónico, donde una cultura elitista primaría, o debería primar, sobre los productos del capitalismo más salvaje, de la cultura popular, o de la globalización y sus efectos devastadores. Pero, hagamos una pausa y expongamos lo que podría ser nuestro problema pedagógico_02: ¿Quién necesita hoy a un “buen arquitecto” y, a quién le interesa aquella cosa llamada ‘buena arquitectura’?

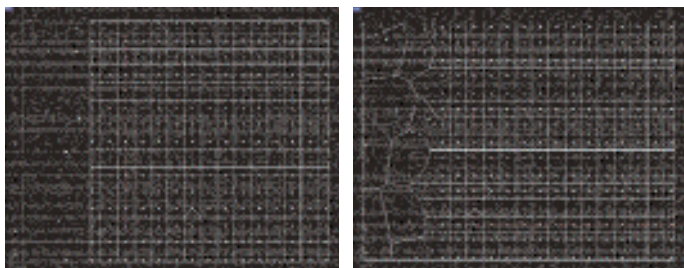
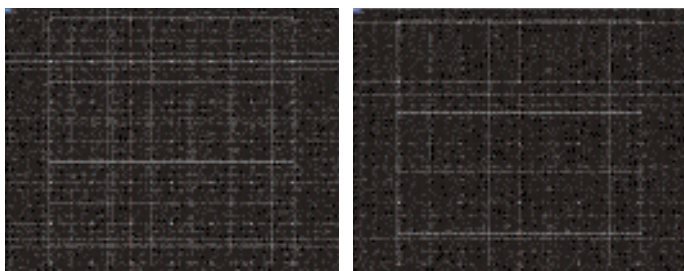
La cultura contemporánea está determinada por procesos de transformación a una escala y complejidad que nos sobrepasa y nos es cada día más difícil de estructurar. Los nuevos paradigmas culturales nos exigen inventar y desplegar una nueva posición operativa, y una nueva modalidad de relación con un entorno en constante evolución, problematizando la complicidad del arquitecto con los nuevos engranajes productivos. Si hemos abandonado la resistencia, renegado de la meta-criticalidad, sobrepasado la nostalgia, jugado a ser oportunistas, y aun así seguimos empeñados en la no alianza con la burocracia mas simplista o el comercialismo más servil; entonces: ¿cuál es nuestro rol? (problema pedagógico_03)

El debate abierto sobre el distanciamiento entre el mundo académico y el mundo “real”, nos sirve para situarnos ante la dicotomía teoría/praxis, abogando precisamente por disolver ésta y fusionar los dos polos, como manera de combatir el aislamiento que ciertas esferas académicas padecen (o del que se defienden).

Constituiría ésta una manera de entender la enseñanza como plataforma activa, desde donde elaborar una síntesis entre una práctica material y una social. Enseñar a pensar, tanto como enseñar a hacer, y viceversa, como alternativa a una enseñanza dogmática y grisácea de corte profesionalista y sin ningún contenido ni ambición teórica.



Ashley Wendela (PennDesign, University of Pennsylvania)



Rene Toet (Academie Van Bouwkunst de Rotterdam)

La enseñanza de la arquitectura debería ser capaz de problematizar el mundo en el que existe. Esto es, ponerse en constante relación discursiva con éste, intentando reestructurar las distintas fuerzas sociales, culturales y económicas que afectan a la arquitectura a través de sus códigos disciplinarios y mediante las herramientas que le son propias. Problema pedagógico_04: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento y la arquitectura?; ¿Qué hay que hacer para re-pensar y organizar su conocimiento específico?

El mundo ha cambiado. Adaptarse o morir. La formación, entendida y practicada como búsqueda y desarrollo de un rol propio y renovado, para reformular desde la base cuáles son los temas, problemáticas y herramientas relevantes a aplicar para la construcción de un proyecto arquitectónico contemporáneo, nos fuerza a explorar los nuevos procesos metodológicos y los emergentes paradigmas a los que estos cambios apuntan.

BioTech_Soft-Tech. Tooling architecture

El impacto de las tecnologías de la información digital y de los avances en las telecomunicaciones, junto con los procesos abiertos por las nuevas industrias de la biotecnología, representan una transformación epistemológica sin precedentes. Este es un paradigma que emerge con los primeros acontecimientos electrónicos y los descubrimientos realizados en el campo de la ingeniería genética, y que supone una transformación que puede perfectamente equipararse a la sufrida a principios del siglo pasado como corolario de la revolución industrial, y que tiene consecuencias igual de traumáticas.

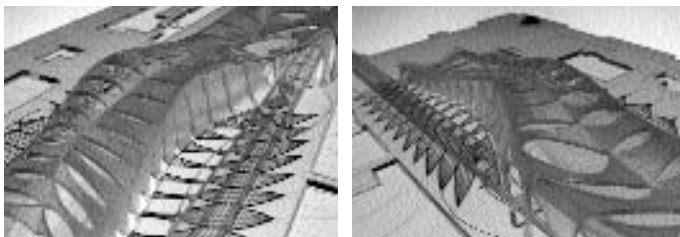
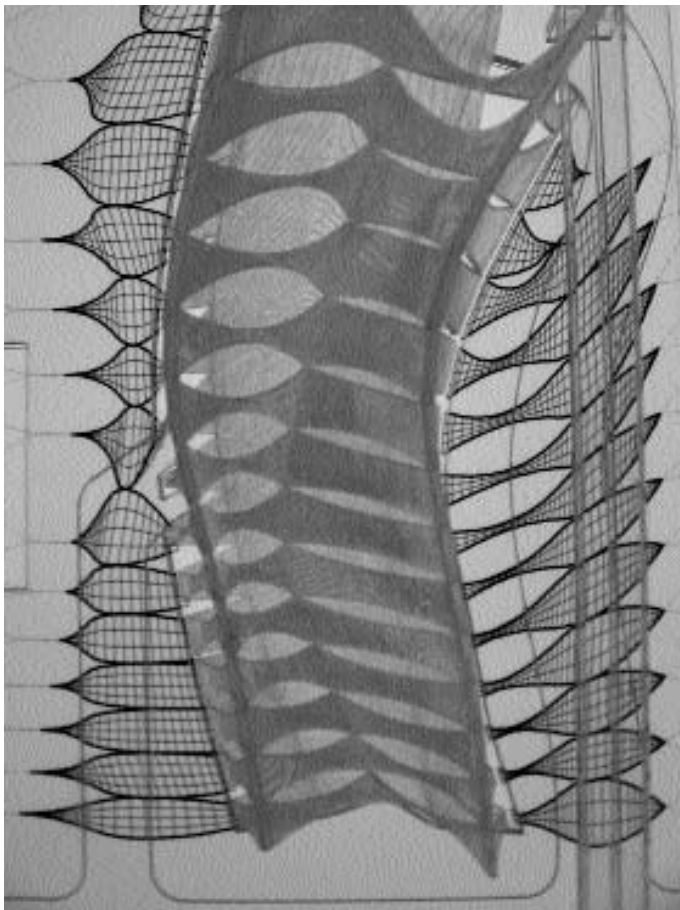
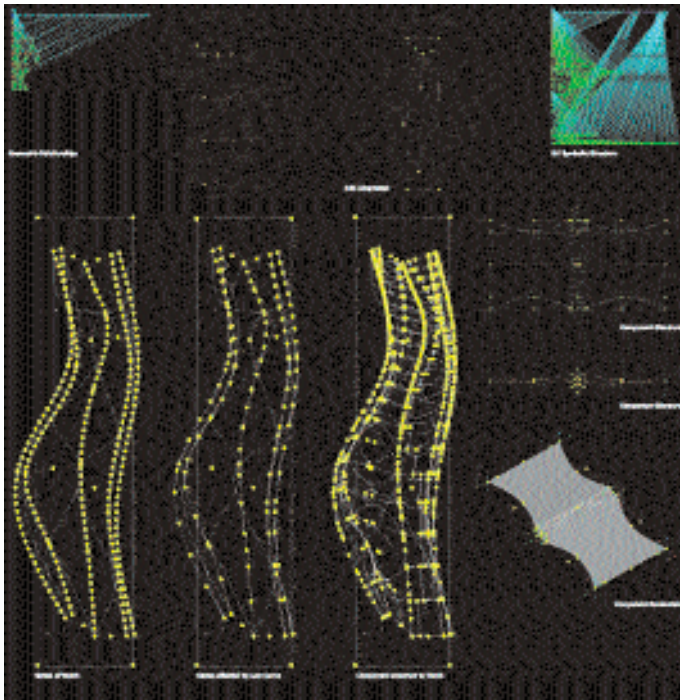
Es imposible que la arquitectura, y el proceso de su concepción y desarrollo, no se vean afectados por un avance tecnológico de tal grado, que afecta directamente a todos los modelos establecidos de conocimiento. Es aquí donde cabe exponer lo siguiente: ¿Cómo se adapta la arquitectura a una evolución tecnológica de tal calibre? (problema pedagógico_05)

Constituye ésta, una nueva condición en la que se concibe el proceder técnico como catalizador del proceso creativo. Esto conlleva un enfoque radical en la exploración del uso de los nuevos medios y de sus efectos, así como la creación de metodologías específicas de la producción digital y de los cambios fundamentales que esta nueva tecnología nos brinda.

La introducción de la computación en la arquitectura marca un punto y aparte definitivo. La cultura del ordenador ha exportado una terminología propia, que ha sido importada al mundo de la producción arquitectónica de manera irrevocable. Prácticas experimentales (¿o meramente nuevos modos de práctica?), que buscan activar la relación entre “el pensar y el hacer”, se centran en la elaboración y aplicación de un nuevo repertorio técnico, que permita poner en práctica tentativas dirigidas a la cimentación de una esfera de debate e investigación capaz de sintetizar la Programación con la investigación formal-material.

Lo que en los años 90, surgió como resultado de los primeros ejercicios en la producción arquitectónica mediante medios digitales, es a principios del siglo XXI, un hecho más que asumido.

La incorporación de tipos alternativos de geometrías y modelos matemáticos ha ido instaurando una nueva concepción de forma arquitectónica - una visión orgánica, termo-dinámica, informacional, n-dimensional- que ha emergido paulatinamente y ha ido acotando su propio dominio. Más importante no obstante, es el hecho resultante de tales procedimientos, que sitúan al ordenador y las ciencias de la computación (*Soft-Tech*) a nivel de mecanismo de formación social y material. No se trata pues, de que la tecnología formatee a la arquitectura burdamente, sino que “tecnología y cultura”, están inevitablemente entrelazadas, como parte de un mismo entramado.



Ryan Keerns (PennDesign, University of Pennsylvania)

Si el discurso se inicia con una exacerbación de la forma-organicista, es a través de la teoría de sistemas como se ha ido cediendo terreno a la concepción de una forma-organizativa. Las formas responden a procesos computacionales, y son producto de la ejecución simultánea de múltiples secuencias de lógicas combinatorias que producen ensamblajes relacionales (ya no métricos), en los que se intensifica hasta el extremo la función de la variable.

Frente a la noción cibernética de sistema, el foco se desplaza hacia valores sistémicos de rendimiento, prestación e integración. Los sistemas son dinámicos y actúan como intensificadores de efectos, parametrizando no exclusivamente relaciones formales, sino también factores relativos a cuestiones ornamentales, atmosféricas y/o ambientales.

Estos órdenes parámetro-cualitativos, suponen la aparición de lo que de alguna manera, constituye una especie de nueva fenomenología que va formando al mismo tiempo, nuevos modos de expresión contemporánea.

Cuestiones tradicionales de tipología se ven reevaluadas desde la noción de Prototipo; la composición (o de-composición en sus distintos modos), queda sustituida por ideas de organización; y el fetichismo de lo orgánico, reaparece en una nueva versión de "orgánico inteligente", que se vale de modelos biomórficos para estructurar y computar morfologías informadas.

Problema pedagógico_06: ¿Es la vida computable?, ¿es la vida reducible a códigos binarios_0/1? Cualquier forma de materia viva es irreducible. Pero igual de cierto es que la naturaleza es un ente irrevocablemente tecnológico en sí mismo.

Más allá que con similitudes puramente estructuro-formales o simplemente estéticas, las analogías biológicas y la morfología tienen que ver con la organización de patrones de comportamiento altamente específicos. Y es a través del puente que se establece entre morfología y tecnología, y a la distinción entre las mismas, como se vincula este nuevo organicismo, a un también nuevo, industrialismo.

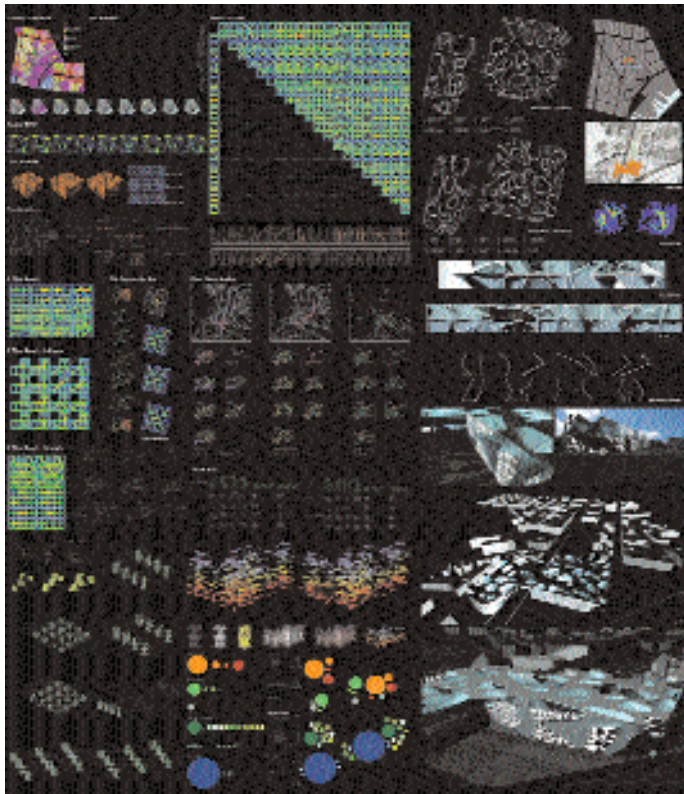
Las dinámicas de producción virtual, han evolucionado hasta convertirse en *softwares* plenamente generativos. Las posibilidades de fabricación digital abiertas por los actuales modos de *output*, han alterado irreversiblemente las relaciones entre sistema y flexibilidad, lo múltiple y lo singular y las dinámicas crecientemente flexibles de no-estandarización.

Existiría por último, el problema del cómo elaborar un juicio de valor. La gran incertidumbre causada por el rechazo hacia las teorías del movimiento moderno aún subyace, y no es tan evidente el cómo construir una distancia crítica, ya que todo lo expuesto ha ocurrido con gran rapidez, de manera simultánea, y en una gran variedad de esferas y escalas.

Frente a cualquier automatismo fruto de una aplicación demasiado alegre de las nuevas tecnologías, propondríamos un modo de construir y sistematizar el conjunto de valores epistemológicos específicos para el "primer-obrero-digital", y dotar de intencionalidad rotunda (casi política) a sus procesos.

Se trataría de concebir la arquitectura como una más de las manifestaciones de la cultura contemporánea. Una práctica capaz de "idear" ensamblajes técnico-materiales, y no sólo centrarse en la aplicación de convenciones protocolarias.

Se trataría también de adoptar una actitud pragmática y optimista, que se aventurara a que el concepto "Arquitect@", surja como el producto no-anticipado de procesos altamente intencionados, y aún así impredecibles. O la puesta en marcha de una nueva especie de "arqui-poiesis".



Kwei Cheng (PennDesign, University of Pennsylvania)



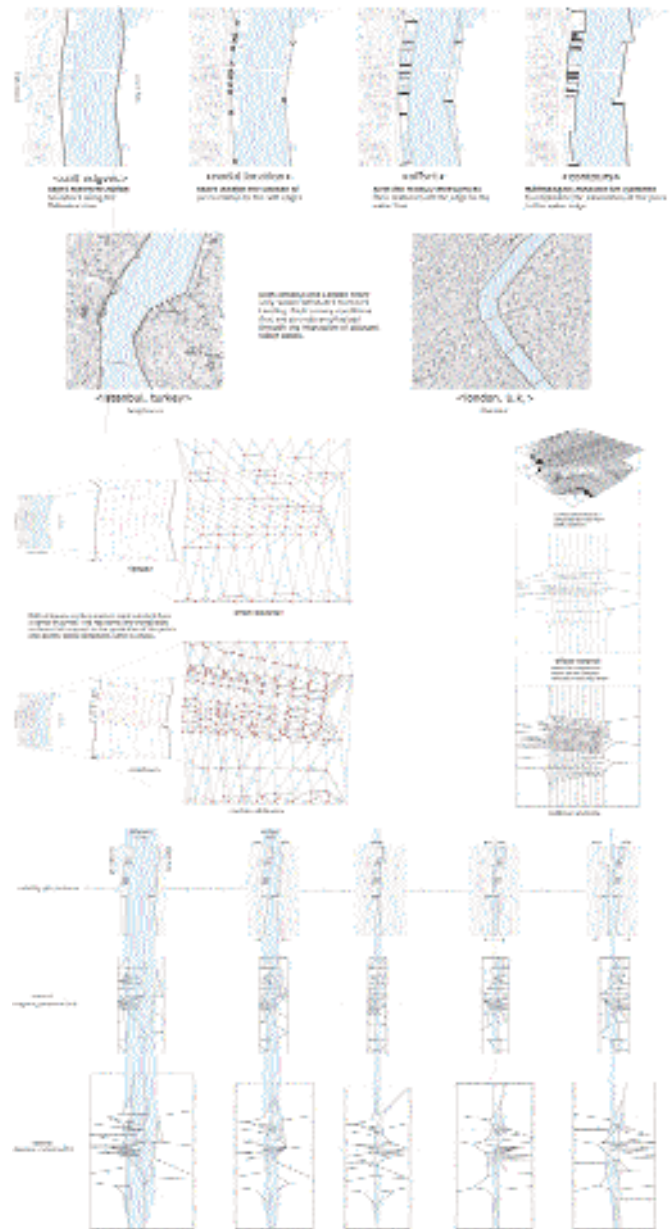
Lily Trihn (PennDesign, University of Pennsylvania)

Graphic Non-Standards_Protocols for Systemic Formats

Este material es fruto de varios cursos de proyectos trimestrales, llevados a cabo por alumnos en su tercer y cuarto año durante el curso en PennDesign, University of Pennsylvania, y en la Academie Van Bouwkunst de Róterdam.

Los proyectos se estructuran y agrupan bajo distintos módulos geométricos básicos que son a la vez líneas argumentales y metodológicas que implícitamente engloban, cada una, un repertorio técnico propio, junto con sus respectivos conjuntos fenomenológicos resultantes.

El nombre del proyecto global responde a la elaboración de un documento colectivo que intenta sistematizar y proponer taxonomías operativas, que aglutina toda una serie de técnicas —tanto analíticas como generativas— que han ido conglomerando entre todos los alumnos de las distintas escuelas. Todos ellos, forman una biblioteca-archivo que contiene información —dimensional, relacional, normativa, asociativa y de adaptabilidad—, y que hemos construido mediante el uso de *softwares* variados en combinaciones oportunistas, enfocándonos en los modos inteligentes de integración entre ellos, y en la



Kemal Muskara

producción de condiciones prototípicas multiescales. El material físico, está formado por archivos digitales, que se ordenan y almacenan en un *database* colectivo que los alumnos comparten, y que hacen crecer continuamente. La comunicación entre los alumnos —tanto dentro de una misma, como entre las diferentes escuelas— se efectúa a través de una cuenta de correo electrónico *Gmail*, que nos sirve a todos para mantener un intercambio continuo, e ir elaborando una metodología cada día mas robusta.

* Agradecimientos a Verónica Arcos, Teaching Assistant del curso '*Protocols for Systemic Formats*', PennDesign, University of Pennsylvania, 2006.

Anna Pla Catalá es arquitecta, licenciada en la *Architectural Association School of Architecture* de Londres, becaria *La Caixa/Fulbright* en el curso de post-grado *MsAAD, GSAPP-Columbia University of Nueva York*. Forma parte de claustro de profesores de las universidades *PennDesign, University of Pennsylvania* y la *Academie Van Bouwkunst de Róterdam*, donde también dirige proyectos de investigación. Colabora como profesora de proyectos invitada en: *ESARQ-UIC, IaaC, Elisava Escuela Superior de Diseño* y el *Berlage Institute de Róterdam*.

Sobre la enseñanza de la Arquitectura

Manuel Gallego Jorreto

Los cambios sociales, económicos y culturales producen nuevas visiones de la arquitectura, nuevas actitudes ante ella. Las nuevas demandas van a provocar formas diferentes de la práctica profesional y a su vez reajustes en la enseñanza para intentar aproximar la profesión a la nueva realidad social. Así nacen los nuevos planes de estudios que intentan corregir errores del pasado y adecuarse a las demandas del presente. Esto que dentro de la generalidad es una obviedad, con frecuencia lo olvidamos y hablamos de crisis al referirnos al momento de nuestro análisis. Como si fuese la única, cuando se trata de ajustes constantes, cabría decir crisis permanentes.

Basta recordar el Movimiento renovador de la Bauhaus de los años 20 del siglo pasado o en los años 50, el pensamiento del TEAM X en plena reconstrucción europea, después de una guerra y en una sociedad llena de cambios donde al tiempo que se cuestiona la validez de los viejos principios, se reconsideran nuevas técnicas y se replantea el papel del arquitecto en la sociedad. Se volvía querer acercarse al presente. Cuando en los años 70 en España se reflexiona sobre la práctica profesional y sobre la enseñanza de la arquitectura, con la masificación universitaria ya evidente y con los primeros síntomas del mundo del consumo anunciándose, aparece otra vez la crisis de adecuar la enseñanza a lo que nos parece que necesita la sociedad y siempre y en cada momento con una arquitectura con unos determinados valores en alza. Esto ocurría en la España ideologizada predominante y ocurre hoy en pleno consumismo. Voces autorizadas lo han denunciado siempre y a veces ocurre que con su lucidez traspasan las circunstancias, acercándose a visiones más profundas de la arquitectura. Con este planteamiento, entiendo que para hablar de la enseñanza debemos reflexionar también sobre la arquitectura lo que supone hacerlo tanto conceptualmente como desde su práctica.

La Arquitectura

La pérdida de la ideología en la sociedad abarca tanto a la profesión como a la enseñanza y al alumnado. Ha provocado una ausencia de crítica y una aceptación del orden en que estamos inmersos, acompañando muchas veces de una entusiasta adscripción a todos los síntomas que de él se derivan y que afecta al proceso de construcción del espacio en que vivimos. Así, con frecuencia se trasladan estos síntomas a la arquitectura, aceptándose como sinónimos de actualidad y de postmodernidad, y se incorporan a las arquitecturas como simples y banales traslaciones literales: complejidad, dinamismo, rupturas, desorden, caos, collage, flujos, pieles, texturas, tramas, pixelados, etc. Todo un repertorio de envoltorios y de ideas que destruyen y subvierten paradigmas, rompen con los tradicionales soportes y valores de la arquitectura, deslizándola a veces hacia posiciones nuevas próximas a las instalaciones artísticas; creando con su insistencia un manierismo del lenguaje acorde con un conservadurismo complaciente con lo que acontece. La atención a los elementos definidores de la apariencia sobre otros significados incrementa su carácter objetivo quizás un tanto narcisista y autista de la obra de arquitectura.

Por el contrario, acompañando esta situación se produce una renovación de la expresión de la arquitectura y aparece una nueva libertad formal rompiendo todos los tabúes heredados. Consecuente con

todo ello, con la propia producción de una arquitectura tantas veces indiferente al contexto social y vital en el que se inserta, y no me refiero a un contextualismo formal, sino a la referencia con el hombre que la usa. Ya que se fundamenta sobre "lo singular" de sus arquitecturas, representadas por las imágenes de un gran espectáculo mediático. Es como si éste, el hombre, dejase de enunciarse como sujeto, anónimo pero protagonista, y pasase este papel primordial al cliente.

Siendo lo más definidor de la situación la pérdida de valores argumentales de esa arquitectura en donde todo es válido si su imagen resultante es atractiva, y mejor si es espectacular dentro del lenguaje de valores plásticos mediáticos.

Pero al mismo tiempo coexiste con otra arquitectura crítica y beligerante con lo que le rodea, comprometida con los usuarios, con el espacio donde se implanta, y con su realidad construida. Que reflexiona sobre el nuevo papel del creador en nuestra sociedad y se interroga sobre las posibles dimensiones disciplinares intentando acercarse críticamente a la nueva sociedad y donde la libertad formal conquistada también se utiliza para liberarse de las modas y dependencias del consumo cultural.

Los extraordinarios medios de que disponemos hoy, demasiado condicionados por un exacerbado consumismo cultural nos permiten vislumbrar e imaginar su potencial creativo abriéndonos puertas a un sorprendente mundo lleno de sugerencias atractivas y turbadoras.

Con todo ello se ha conseguido un panorama complejo y diverso donde comparten el éxito crítico arquitecturas con postulados a veces contradictorios. Un panorama en que la libertad parece conquistada a costa de la pasión y de la firmeza de las convicciones.

La práctica profesional

La producción de la llamada arquitectura culta aparece más ligada a los medios de difusión cultural y con una aceptación social nueva. La arquitectura del consumo con el crecimiento inmobiliario y las nuevas técnicas de mercado adquieren en nuestro país una nueva dimensión, planteada tomando como excusa las demandas sociales y al margen de ella.

La actividad profesional tanto en el proyecto, como en la gestión y la construcción se ha hecho más compleja, exigiendo la participación de varios profesionales, muchos de ellos arquitectos, con lo que su actividad se diversifica de acuerdo al papel que desarrolle en el proceso. Las nuevas tecnologías y la proliferación de normativas, demandan profesionales especializados. La informatización de los estudios de arquitectura cambia su organización. Las nuevas relaciones con el cliente, con las empresas constructoras y con otros profesionales colaboradores han dado una forma y orientación nueva al trabajo profesional.

Nunca tantos profesionales han participado en el proyecto y en su ejecución. Nunca ha sido tan necesario el equipo en el desarrollo de un trabajo y paradójicamente nunca ha sido tan anulado bajo la presencia de un autor que actúa como marca o franquicia del producto.

Por otra parte la proliferación de arquitectos salidos de un número cada vez más importante de Escuelas de Arquitectura provoca en sus zonas de implantación una saturación de la demanda de trabajo lo que hace que muchos profesionales se orienten a otras actividades

relacionadas con la arquitectura con el dibujo o la imagen, el mundo editorial, la fotografía, la gestión, etc. ampliando así aun más su campo de trabajo.

La actividad profesional ha perdido su antigua unidad. A la libertad de arquitecturas o construcciones producidas, se une una complejidad y diversidad de la actividad profesional. El mundo del mercado y el de la imagen hacen que parezca que la profesión también pretenda diluir sus límites hacia un mestizaje con otros medios de expresión artísticos transformándose en algo nuevo.

La enseñanza

Dentro de este panorama tan complejo, la enseñanza de la arquitectura se va acomodando a las nuevas necesidades. De forma consciente y reglada a través de las modificaciones de los planes de enseñanza o de reajustes parciales con asignaturas que quieren aproximarse a lo que se demanda y también, de una manera menos reglada y más espontánea, a través del ejemplo constante de la nueva arquitectura divulgada a través de publicaciones y de los cambios que en los contenidos didácticos los profesores van introduciendo en sus materias, reflejo de su propia evolución. De algún modo el debate sobre la arquitectura y la práctica profesional con su ambigüedad, confusión y complejidad se traslada a las escuelas de arquitectura.

A la proliferación de centros públicos: Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura se ha incorporado un número cada vez mas elevado de centros privados con organización docente propia y diversa. La oferta docente se ha ampliado y no sólo por esta variedad de las opciones: pública y privada, sino por el número de posibilidades que cada una ofrece a través de cursos, cursillos, master, talleres, etc. que se imparten.

Parece que el alumno se ve obligado a continuar siéndolo después de finalizar sus estudios y esto mas por una exigencia social, la de ampliar su currículo para poder competir, que por la conciencia de la necesidad de ampliar conocimientos específicos.

Relacionado con esta apertura y diversificación de opciones está la movilidad del alumno a través de los programas de intercambio europeos así como la movilidad del profesorado, que aunque tropieza con la falta de flexibilidad de las universidades públicas, cada vez se tiende más a corregir esta situación. La evolución profunda y lógica sufrida por la enseñanza con todos los medios informáticos ha cambiado no sólo los instrumentos de producción de imágenes sino los medios de información y comunicación. Nunca se ha tenido tanta facilidad para comunicarse e informarse y es evidente que no siempre se utilizan estos medios en todas sus posibilidades. Son los centros de enseñanza uno de los lugares idóneos para su exploración, cosa que no sucede siempre.

Ocurre que una utilización simple e inadecuada de ellos conduce a una confusa y ambigua información, producto de una incorporación indiscriminada de datos, consecuencia de la facilidad del acceso a ellas y así, como ocurre con tanta frecuencia, de un instrumento de conocimiento deviene en un instrumento de apropiación superficial, de copia. Esta atención a lo periférico de los temas, a la incorporación de datos añadidos, a lo envolvente y a la imagen, síntoma recurrente en la cultura de hoy, llena con frecuencia de banalidad la enseñanza que se vacía de contenidos y significados si no se confronta con un riguroso análisis crítico

Hay que añadir a lo ya dicho que algunos de los problemas que padecemos hoy en la enseñanza de la arquitectura vienen de atrás. Basta recordar el insuficiente número de profesores en relación con el número de alumnos para una correcta atención pormenorizada, o bien la insuficiente preparación del profesorado y su falta de reciclaje y evaluación permanente, o la deficiente preparación con

la que accede el alumnado a las Escuelas de Arquitectura, o la tan repetidamente denunciada falta de flexibilidad de la Universidad pública en su organización académica y administrativa, temas que con pequeñas variantes son defectos casi endémicos de la enseñanza pública española de los últimos años.

Pero en los problemas de la enseñanza actual por encima de otros temas hay que referirse a aquellos que afectan de forma nueva al cuerpo disciplinar de la arquitectura y que giran en torno al orden social y económico en que vivimos inmersos, así como de la cultura global de la llamada “era de la información”. A la variedad, complejidad, ambigüedad de las arquitecturas y roles del arquitecto sucede un profundo vacío conceptual disciplinar. Un complejo panorama de ideas y propuestas dispares a veces contradictorias se reparten entre los centros de enseñanza.

Desde planteamientos donde el espacio pierde su corporeidad física, siendo imaginable ya sin materia y donde la luz y los acontecimientos que en él pueden suceder son virtuales, donde el tiempo pierde conciencia real —tiempo atemporal— o donde el espacio de intercambio y de comunicación no es físico y su dimensión no es espacial. Reflexiones todas surgidas de síntomas reales ya entre nosotros hasta aceptar la absoluta validez de cualquier argumento como soporte de la arquitectura, cuyo carácter tectónico y su valor de uso pierde todo el interés en comparación con la importancia de su imagen y cuya preocupación conduce a una profunda y casi obsesiva investigación formal. Preocupación por la imagen que pasa a ocupar un primer lugar, muchas veces excluyente en la arquitectura, y como consecuencia en la práctica profesional y en la enseñanza.

A la par de todo esto se acepta con cierta normalidad que la tecnología no sea promovida por una necesidad para resolver lo irresoluble hasta el momento, y para conseguir mayor libertad y bienestar y sí, sin embargo, que surja sólo y simplemente como un elemento promotor de una ampliación de mercados, y donde se olvida que la necesidad, en su sentido más general, es el acicate que provoca la energía necesaria para que los hombres sean capaces de transformar el orden de la materia, es decir: construir.

Es decir, una arquitectura conservadora complaciente con el sistema que conduce a la eliminación de la crítica en la enseñanza.

Al mismo tiempo, coexiste con una visión ecológica preocupada por el medio, que reflexiona e investiga sobre todo el significado de una arquitectura sostenible, apareciendo como el germen de la actitud crítica más importante de la situación actual.

Ya con muy poca presencia en los circuitos culturales más populares a pesar de la globalización de la información, está la arquitectura producida en el tercer mundo y aquella marginal a la cultura oficial, arquitectura donde la palabra necesidad no es precisamente un eufemismo. Siendo además esta arquitectura de profunda actualidad ya que representa la otra cara de la moneda del sistema en que estamos.

Después de la enumeración de algunos aspectos que configuran la situación actual de la enseñanza, cabría plantearse lo deseable: una enseñanza en la que el eje fuese la creatividad, en todos sus aspectos y en todas sus asignaturas. Así mismo, que fuese más abierta y libre, donde tengan acogida las aportaciones tanto de alumnos como de profesores en un continuo proceso de creación: aprendizaje-enseñanza, y donde la diferencia entre profesor-alumno se cimentase sobre su autoridad intelectual y ética. La autoridad necesaria para el desarrollo de la disciplina académica.

Escuelas que enseñasen realmente una disciplina profesional, que les permitan ser útiles socialmente al mismo tiempo que les abre la mirada hacia el significado de un mundo poético. Escuelas de Arquitectura como centros de racionalidad crítica y sensibilidad.

Pensamientos todos llenos de utopía y voluntarismo que aunque representan principios deseables, se diluyen en su propia generalidad. Pero que adquieren su verdadero significado a través de la acción concreta de la enseñanza y en sus vértices y actores directos de esta acción: el profesorado.

Como persona dedicada a la arquitectura e implicada en la enseñanza voy a hacer unas anotaciones personales sobre cómo entiendo la acción de enseñar como un acercamiento al acto comunicativo que subyace a todo sistema de transmisión de conocimientos. Hay muchas maneras de hacerlo, que empiezan por despertar el interés indispensable en todo aprendizaje, ya sea con la provocación o con la complicidad que conduzca a un sensible descubrimiento de la emoción, formas distintas que se acompañan de actitudes diversas de los profesores.

No voy a hablar de estrategias y sí de actitudes. En realidad voy a reflexionar brevemente sobre por qué enseño, subyaciendo la idea que vengo sosteniendo de que la enseñanza depende de la idea que se tenga de la arquitectura.

A mí me interesa aprender. La enseñanza supone un aprendizaje porque hay que explicar algo y ello precisa antes tenerlo claro. Por tanto es como un entrenamiento que exige un esfuerzo. Esta afirmación es muy evidente, pero depende en gran medida de lo que se enseña. Así puedo explicar un problema, y dar un método para su solución, puedo explicar una materia y transmitirla a otros. Se enseñan métodos de análisis, se enseña la racionalidad y eficacia en la construcción, se enseña a usar la arquitectura. Todo lo racional puede enseñarse y se debe aprender pero ¿cómo explico la emoción ante la arquitectura? ¿Cómo explico la creación?

Hay un componente racional que se puede razonar y entonces se enseña lo que uno sabe pero, ¿y de los otros componentes? ¿Las poéticas, las autobiografías ligadas a las experiencias personales intransferibles? En estos casos explicarlas podría tener un efecto contrario. Contar y hurgar en este mundo, a la vez que resulta incomodo y perturba, saldría deformado por la proximidad a uno, ya que el intento de explicación suprimiría la intuición y lo instintivo, difícil o imposible de racionalizar. Podría incluso ser negativo porque llenaría el razonamiento de lagunas, incongruencias y hasta contradicciones, haciendo tambalearse todo el entramado racional del profesor. Indispensable en todo posicionamiento crítico. Por todo esto, la reflexión requiere, para entendernos, precisar algo: ese algo es cómo entendemos la arquitectura. De ello dependerá lo que enseñemos y lo que aprendamos. Pretender contar lo que se entiende por arquitectura brevemente no tiene sentido. El arquitecto lo cuenta cada vez que hace una obra. Otro intento resulta una pedantería.

Sin embargo recuerdo que la arquitectura es ante todo una actividad del hombre “arte u oficio” encaminada a resolver problemas espaciales para satisfacer necesidades. Está íntimamente ligada a la acción de construir para acomodar el espacio y adaptarlo a un nuevo deseo ya sea el espacio personal o colectivo o el territorio. Modifica el paisaje, lo transforma y lo crea.

Y esto es un proceso continuo, constante e inacabado y en éste proceso va llenando de significado las formas resultantes y va creando su propia poética del espacio. En el proceso adaptativo del hombre, la cultura, su capacidad para crearla y para acumularla con experiencias aparece íntimamente ligada a él.

La arquitectura está ligada a la vida. Es una acción realizada para vivir mejor. La arquitectura surge siempre por una necesidad a la que se responde inventando una solución. Es una construcción. Esa es su realidad. Pero la arquitectura es algo más. No toda construcción es arquitectura, porque no toda es capaz de sugerir y reunir esa

extraña cualidad que la hace capaz de transmitirnos y de comunicarnos sensaciones placenteras y de albergar acontecimientos sociales y personales.

Las necesidades no son suficientes para producirla, no son el único motor que les da energía. Existen otras razones inmateriales, como convenciones sociales, de grupo y personales que nutren también la acción y que provocan ese deseo de traspasar su funcionalidad, de ir más allá. La arquitectura es un algo concreto pero siempre quiere ser algo más. Desde ese sentido podemos decir que tiende a lo imposible.

Entendida así la labor del arquitecto, su actividad, oficio o profesión, será en primer lugar la de entender los problemas que va a resolver, que supone una reflexión crítica sobre las causas.

Esto le conduce a estar atento para definir las necesidades que debe satisfacer y a desarrollar una capacidad de percepción sensible, que afine el modo y el cómo intervenir en el proceso de cambio y de transformación del espacio. Saber descifrar el orden en que están inmersas las cosas para saber en qué se cambia con la acción o con la decisión tomada. En definitiva conlleva estar alerta a la comprensión del mundo que le rodea. Alerta para escuchar sus sugerencias. Proyectar en parte es esto y ver las potencialidades ocultas de las cosas, del espacio, de las acciones.

Así desarrolla su creatividad y su capacidad de dar respuestas.

Por eso se está aprendiendo siempre. Siempre queriendo ver el lado oculto de la realidad. Por eso se entiende el proyecto como una forma de conocimiento, de un tema, situación o problema y de descubrimiento, digo, haciendo referencia a la emoción que acompaña al proceso crítico de analizar y conocer, en el que interviene la intuición y hace que las respuestas aparezcan nuevas y personales.

Se descubre el mundo, una parte o una faceta de él, cada vez que se crea. Esa percepción nos produce alegría y libertad. Cabría pensar que además el profesor aprende de sus alumnos enseñando.

Esto es posible porque se aprende de todo y de todos, pero si fuese solamente esta interesada relación la que guía al profesor sería muy pobre, y lamentable si el motivo es ir a inspirarse directamente de las ocurrencias de sus alumnos.

La relación de la cual hablo y que me interesa está ligada a la actitud. A la actitud creativa del que enseña y del que aprende y por eso creí necesario dar mi posicionamiento respecto a la arquitectura.

Porque el que enseña ayuda a descubrir el mundo de la arquitectura a otros, los acompaña y los guía, no en la medida de darle respuestas sino al contrario, en su capacidad de sugerirle preguntas. Porque así les inicia en el camino de seguir aprendiendo, les inculca la actitud a aprender. Para ello el profesor debe de estar alerta para descubrir en los trabajos del alumno, sus sugerencias, sus posibilidades, para explicárselas, aclararle el camino y darle confianza en sí mismo para la siguiente andadura.

Este esfuerzo por descubrir la capacidad del alumno en sus balbuceantes trabajos es un esfuerzo creativo. Similar a la acción de proyectar. Al enseñar el maestro descubre, impulsa y reafirma la capacidad de otros. Les inicia en el camino de enseñarles a ser ellos mismos. Por eso se dice que sólo merece la pena aprender aquello que no se puede enseñar. Se está hablando de descubrir y enseñar actitudes. Se enseña mejor cuando uno es consciente de que aprende al tiempo. Cuando al explicar una cosa también se la explica a sí mismo y algo nuevo se le aclara. Es cuando se llena de intensidad la explicación. Cuando se participa del descubrimiento del camino, entonces la actitud es más tensa y rica.

Manuel Gallego es arquitecto y catedrático de proyectos de la ETSA de A Coruña, donde reside y trabaja.

Una conversación académica con Steven Holl

Enrique Moya-Angeler



Steven Holl impartiendo clase a sus alumnos de la Universidad de Columbia en su despacho de Nueva York, marzo de 2007 (Fotografía de Enrique Moya-Angeler)

El año pasado celebró usted su veinticinco aniversario como profesor en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Columbia impartiendo el taller de proyectos en el curso de Post-graduado. Supongo que habrá habido muchos cambios desde 1981 en su experiencia como docente.

Después de llevar un año enseñando, Kenneth Frampton sugirió que yo fuese el encargado de rediseñar el programa del taller de proyectos del primer semestre (el curso de post-graduado dura tres años). Impartí el taller de verano con algunos experimentos que originaron un cambio en la totalidad de los talleres del curso. Estaba tratando de introducir elementos fenomenológicos como el movimiento del cuerpo a través del espacio, elementos tectónicos

como la materialidad de las cosas y tratando de eliminar todos esos a priori instalados en la mente de los jóvenes arquitectos que venían a realizar un master en arquitectura. Venían de diferentes universidades y traían un bagaje funcional y postmoderno muy diverso sobre la arquitectura. Ese taller era una manera de limpiar y lavar sus mentes. De alguna manera, la idea era de desaprender lo aprendido.

A cada estudiante le pedía que escribiese un sueño o un pensamiento sobre un escenario en el que se desplazaba. La primera tarea consistía en construir su sueño con elementos lineales, luego con elementos superficiales y luego volumétricos. Cada una de las maquetas debía estar contenida en un cuadrado. La segunda tarea consistía en combinar las tres maquetas en una.

Fue un cambio radical comparado con lo que se venía enseñando en los talleres de primer año del curso de post-graduado. Causó una enorme protesta por parte de los profesores que llevaban más tiempo en la universidad. Por otro lado, los estudiantes estaban completamente excitados. El programa que diseñamos se mantuvo durante cinco años. Después de tres años dirigiendo el primer semestre, empecé a impartir el taller del último semestre del Master, donde todavía sigo.

Muchos de los estudiantes que vienen a realizar un programa de post-graduado en la Universidad de Columbia son ya arquitectos licenciados. Este año, por ejemplo, tengo dos estudiantes que tienen sus propias oficinas. Uno de ellos tiene diez empleados. Por lo tanto, otra de las claves en un curso de post-graduado es la de elevar la discusión a un nivel filosófico y no sobre la práctica.

En los últimos cuatro años, he basado mis talleres sobre la arquitectura de la música. El último año estaba basado en Béla Bartók como compositor. La clave es encontrar una manera de estudiar, de explorar, de experimentar sobre arquitectura en un taller de proyectos sin recurrir a información establecida a priori por el pasado.

El taller dura trece semanas. Las primeras dos, las empleamos para investigación en la que los estudiantes presentan dicha investigación a sus compañeros y de la que todos aprendemos. Las siguientes dos semanas les pido que construyan una analogía. Construyen una pieza de música. Es realmente un ejercicio de imaginación. No hay escala ni programa. Solo hay un límite: el volumen de espacio y la capacidad de articular y describir una conexión entre las disciplinas de arquitectura y música.

¿Cómo son capaces los estudiantes de producir una analogía de la música?

Cada estudiante propone y realiza sus propias investigaciones en las que tienen la posibilidad de encontrar y experimentar con geometrías, espacios, materiales, luz. Luego cuando enfocamos el programa, ya han sido capaces de realizar experimentos sobre analogías. Esta investigación es la manera que empleamos para lavar el territorio y crear unos cimientos que son una mezcla de analogías de la música con formas, materiales y posibilidades desconocidas. Luego les doy el solar. El lugar y sus circunstancias son realmente el punto de partida en arquitectura.

Por eso intento no cargar con un vocabulario de un proyecto a otro. Cada vez que comienzo un nuevo proyecto espero resolverlo con una nueva forma, nuevas geometrías y una nueva situación. Y le pido igual a mis estudiantes.

En la primera parte del taller, ellos experimentan con analogías que quizás sean el comienzo de pensamientos especiales. Luego el sitio, las circunstancias, el viento, el sol, el movimiento urbano, el flujo de la gente, las calles, la historia, todas tienen que venir a jugar un papel importante.

En los últimos años, muchos profesores que imparten su mismo taller en otras unidades docentes, piden a los estudiantes que investiguen sobre arquitectura a través de otras disciplinas como biología, genética. ¿Es diferente a lo que usted propone?

Doy la bienvenida a la idea de incorporar otras disciplinas. Yo también lo he hecho antes con el fin de crear un germen al pensamiento. Pero el problema es a menudo un problema de la escala. No puedes tener algo en la escala molecular y después cambiarlo a la escala humana.

De todas formas, creo que es importante la investigación experimental. Si uno no está abierto a intentar nuevos experimentos docentes no debería enseñar.

Usted enseña un día por semana durante tres horas. ¿Es bastante para transmitir su conocimiento?

Una vez a la semana es suficiente. A parte de las clases regulares hay dos evaluaciones, una a la mitad del semestre y la otra al final, en la que los alumnos exponen sus trabajos a un jurado de críticos que desconocen sus proyectos. El propósito es experimentar con ideas y causar la controversia de los críticos. Porque cuando entran en conflicto entre ellos o con los estudiantes todos aprendemos cosas.

Creo que es muy válido utilizar un jurado porque después de todo si tenemos la fortuna de construir el edificio, éste va a estar delante de mucha gente que nunca lo ha visto antes. Con poder hablar, persuadir y discutir sobre lo que uno está haciendo ya tienes la mitad de la batalla ganada de lo que significa ser arquitecto. Yo no pido a los estudiantes que presenten un concepto totalmente racional. Les animo a que articulen su discurso tanto en las revisiones como en las evaluaciones en las que analizamos críticamente sobre lo que están intentando realizar, no sobre extrañas nociones de lo que la arquitectura supuestamente debe ser.

¿Cómo organiza el taller?

Tengo un ayudante que va tres veces por semana, y que como además trabaja en mi oficina mantengo un contacto diario sobre el taller. Divido el taller en equipos. Tengo normalmente unos doce alumnos divididos en seis equipos. La razón por la que les pido que trabajen en el equipo es porque la arquitectura es un experimento y una experiencia de colaboración. Los alumnos se auto-obsesionan tanto que es crucial que agreguemos una mezcla de colaboración.

Llevo enseñando muchos años y sé que la docencia puede ser estéril si no se imparte adecuadamente. El papel del profesor de la arquitectura no es la de convertirse en su consultor psicológico. Mi papel consiste en elevar la discusión arquitectónica a un nivel filosófico.

Una de las técnicas docentes es la de la repetición sistemática como técnica de aprendizaje ¿Cómo evita usted que sus alumnos repitan sus estrategias arquitectónicas?

Nunca permito que eso ocurra en mi taller de proyectos. Puedes repasar mis veinticinco años como docente y observar el trabajo que realizaron mis alumnos durante el taller y comprobarás que la imitación se acerca a cero. Mi filosofía es que cada sitio y sus circunstancias son únicos. Los estudiantes son únicos y necesitan imaginar sus propias ideas. La clave es conseguir un pensamiento original de los estudiantes. Esa es mi misión como docente. La repetición no conduce a nada en el taller. Sólo disponen de trece semanas. Durante tan corto periodo no quiero que los estudiantes reproduzcan mis ideas como manera de operar mi taller.

Conozco algún profesor que enseña de esta manera, los alumnos copian su estilo o técnicas como evidencia de su taller. Discrepo totalmente. La única manera de obtener un pensamiento verdadero es cuando uno tiene algo delante de sus ojos y no está seguro de ello.

La palabra pedagogía proviene del griego. Etimológicamente significa liderar al niño. ¿Es esa la relación que tiene con sus alumnos?

Recuerde que estoy enseñando un taller en el último semestre de un curso de post-grado. Obviamente desarrollaría otra estrategia si enseñase en el primer año de una carrera de arquitectura. Los trato a todos como arquitectos y por lo tanto la discusión entre alumno y profesor se sitúa al mismo nivel.

¿Usted tiene una carrera llena de éxitos como arquitecto, qué necesidad tiene usted de emplear su tiempo en la docencia?

Una de las razones por las que he enseñado durante todos estos años es por que tengo la esperanza de que estoy devolviendo algo de lo que he obtenido durante mi carrera profesional como arquitecto. Lo que intento provocar a través de mi docencia es expandir el horizonte mental. Creo que es lo más importante que se debe hacer en un curso de posgrado como el de Columbia

Además, el dar clase no me cansa. Enseño solamente un semestre al año. Lo llevo haciendo desde hace bastante tiempo y sé que es perfecto para mí. La enseñanza es una carretera de doble sentido. Yo también recibo una carga eléctrica. Es un intercambio perfecto.

Todos los miércoles de nueve de la mañana a dos de la tarde trabaja en su estudio. De dos a seis enseña en la Universidad y posteriormente regresa a trabajar unas horas más al estudio. ¿No se cansa? No, al contrario. Sé que una dar clase una tarde a la semana durante trece semanas es perfecto. No toma tiempo; al contrario. Estoy muy agradecido de enseñar en una escuela de arquitectura como la de la Universidad de Columbia. Es la mejor manera de mantener mi mente en alerta y me permite crear la atmósfera necesaria para establecer una discusión filosófica.

¿Hay similitudes entre su despacho y su taller de proyectos?

De hecho nuestra oficina aspira más a un estudio-taller como en Columbia que a una oficina convencional. Al contrario, necesito ese golpe que me da la academia, que me permite guardar mi levitación y poder hablar de la filosofía.

Usted está hablando de la posibilidad de operar su oficina como un taller en una escuela de arquitectura. Por el contrario, ¿puede su taller comportarse como una oficina?

No desearía eso. Sé que algunos profesores enseñan de esa manera. Un amigo está enseñando de esa manera. Él tiene 22 estudiantes que tienen como tarea en la asignatura de proyectos la construcción de casas prefabricadas para los pobres. Es muy respetable lo que hace. Sin embargo, las preguntas filosóficas son también urgentes. Necesitamos poesía tanto como necesitamos pan. Deseo trabajar en las cuestiones filosóficas y elevarlas al nivel de la necesidad. El construir una analogía, elaborar un concepto o una idea poética sobre él provoca la integridad del proceso. Construir un edificio es una batalla; todas las personas involucradas están constantemente intentando tirar hacia su lado. Uno necesita la fuerza de un concepto poético. Y eso es lo que intento transmitir a mis alumnos.

El foco de su actual taller está en la arquitectura para la educación. El edificio que enseña. ¿Cómo pueden los edificios desempeñar un importante papel didáctico en el proceso educativo?

Si usted va a visitar y experimentar la Escuela de la Arquitectura de la Universidad de Pratt, en Brooklyn, Nueva York, se dará cuenta que ese edificio funciona en sí mismo como una herramienta didáctica. El proyecto es una extensión de una condición existente. Más que una extensión lo que hicimos fue la unión entre dos edificios existentes. Podemos producir un edificio ultra moderno y conectarlos profundamente con el pasado. Puedo enseñar algo a los estudiantes de esa escuela a través del edificio. No estoy tomando una sola pieza de la forma o del estilo de lo existente. En la obra que realizamos todo está expuesto. Cada vez que alguien entra y experimenta ese edificio público estoy dando indirectamente una pequeña clase. Aunque más importante que la enseñanza es quizás poder realizar un edificio

público que se pueda experimentar, especialmente si se trata de una escuela de arquitectura.

Usted es conocido por utilizar la acuarela como una herramienta para proyectar. ¿Les pide a sus alumnos el empleo de acuarela como medio de comunicación?

De ningún modo. Nunca les pido a mis alumnos que utilicen mi misma técnica. Tienen mil maneras aceptables de comunicar sus conceptos. No estoy buscando una técnica repetible. Estoy buscando pensamientos originales. No enseño técnicas. La arquitectura está por encima de la técnica.

Recuerdo muchos talleres de proyectos que se basan exactamente en enseñar una determinada técnica.

Esto es lo que falla en la arquitectura actual: esa euforia desmedida de la técnica en vez del pensamiento. Necesitamos elevar la disciplina de la arquitectura al nivel del pensamiento filosófico.

¿Exige a sus alumnos el uso de maquetas en detrimento de las visualizaciones en tres dimensiones a través del ordenador?

Una de las cosas interesantes cuando uno está trabajando con la luz es que te das cuenta que ningún programa en un ordenador puede modelar la luz correctamente. Puedes conseguir una simulación pero no obtendrás nunca las propiedades reales de la luz. La manera que los materiales se comportan en el espacio en la escala humana es simplemente diferente a la que se puede visualizar en una pantalla de ordenador. Y es exactamente eso la parte más misteriosa y más emocionante de arquitectura.

¿Usted les da las herramientas, atajos?

No hay atajos. La arquitectura toma tiempo. El lugar para construir arquitectura está en la oficina. Ahí es donde está la presión, donde uno tiene que entender un detalle y cómo relacionar los materiales. En un curso de post-grad, especialmente el de la Universidad de Columbia en donde la gente tenía ya experiencia del campo profesional, hay que extender la imaginación al extremo. Eso significa que tienes que dudar de todo lo que haces. Los estudiantes tienen que trabajar con duda e incertidumbre. Tan pronto como sepas que es la arquitectura estás taponando muchas posibilidades.

Entrevista y traducción Enrique Moya-Angeler. Nueva York, marzo de 2007.

Steven Holl es arquitecto, diplomado por la Universidad de Washington, realizó un curso de post-graduado en la *Architectural Association* de Londres, profesor titular en la Universidad de Columbia de Nueva York.

Enrique Moya-Angeler es arquitecto licenciado por la ETSAM, completó sus estudios con un curso de post graduado en la Universidad de Columbia donde además trabajó como ayudante de profesor.

“De algún modo, la pregunta podría ser: ¿cómo preparar a alguien para hacer lo que todavía no ha sido hecho?”

Luis M. Mansilla. “Aprender es dibujarse en el mundo”. *La formación del arquitecto. Quaderns d'architecture i urbanisme*, Colegio de Arquitectos de Cataluña. Barcelona 2005

Una aproximación a la arquitectura del paisaje

Ana Bonet

El objetivo del trabajo aquí presentado consiste en facilitar una aproximación a la disciplina de la Arquitectura del Paisaje desde tres ámbitos: el ámbito docente, el ámbito de investigación y el ámbito profesional. Se trata de poner de relieve los autores, los lugares, los textos y los proyectos que constituyen los referentes de esta disciplina. La organización de toda esta información requiere una técnica precisa. Se opta por el diagrama por ser abstracto, mudo, e invisible; por ser también generativo y proyectivo, abierto, extrovertido; y por ser preciso.

El diagrama realizado es un procedimiento de valoración gráfica de los múltiples datos recogidos que nos permite descubrir nuevas relaciones entre ellos no conocidas de antemano. El diagrama se convierte así en una máquina muda para generar nuevos contenidos. Se plantea como un sistema abierto que permite incorporar información adicional nueva según avanza la investigación. Este no es sino una instantánea del proceso de aproximación biográfica y bibliográfica a la disciplina de la Arquitectura del Paisaje. El arranque del diagrama parte de dos textos: *Recovering Landscape* (James Corner, 1999) y *Landscape Urbanism Reader* (Charles Whalldheim, 2006), que posteriormente ha ido completándose con información adicional publicada en internet. Surge un incipiente listado de autores, con repercusión tanto en el ámbito docente como en el productivo, esto es, de investigación y profesional.

Tras establecer un “código gráfico” en el ámbito de la producción, que identifica los textos con círculos y los proyectos con cuadrados, se procede a incorporar anillos concéntricos, cada vez que dicho texto o proyecto es nombrado en la bibliografía consultada (fuentes). Otros códigos identifican la labor docente, a nivel de profesor, conferenciante o director del programa, desempeñada por cada autor en los distintos centros. El resultado final es un conjunto de entradas con un valor gráfico asociado. La información que destila el diagrama es variada. En primer lugar, pone en evidencia una importante “transferencia de recursos” entre América y Europa principalmente en el campo de la docencia y en el sentido Europa-América. Las universidades americanas incorporan a menudo a profesionales europeos. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito profesional; tan sólo se plantea con las ocasiones que los grandes concursos ofrecen a equipos multidisciplinares de diversas localizaciones.

En segundo lugar, el diagrama permite identificar qué lugares son clave en el “ámbito docente” de esta disciplina. Las titulaciones que ofrecen las escuelas GSD y PennDesign en EEUU son las que reúnen de forma mayoritaria a los actores considerados como relevantes de la disciplina. Ambos recogen la mayor parte de entradas gráficas y su profesorado ha resultado ser responsable de mucha de la producción destacada en el diagrama. Otros centros relevantes tanto en Estados Unidos y Europa se recogen igualmente en el diagrama.

Por último, dentro del “ámbito de la producción”, el diagrama identifica los textos y proyectos básicos de la disciplina. Ambos grupos quedan claramente jerarquizados en el diagrama. Surge de ella una clasificación función del número de anillos que lleva asociado, que corresponde con el grado de importancia del texto o proyecto. En el grupo de los textos, se aprecia que los más relevantes, es decir, aquellos que han sido nombrados por más fuentes, son los más antiguos, años 60 y 70, pertenecen al ámbito de Estados Unidos, y sus autores

han estado vinculados a alguna de las universidades destacadas.

El diagrama pone de relieve tres textos: *The Landscape of Man*, *Design with Nature* y *The Granite Garden: Urban Nature and Human Design*.

En el grupo de los proyectos, también se da una jerarquía importante, aunque los más relevantes no son los más antiguos, ni están limitados al ámbito americano. Si bien Central Park, Nueva York, de F.L.Olmsted y C. Vaux, de 1871 lo está, la propuesta de OMA para el concurso del Parque de la Villette, París, 1983 y de la Terminal de Yokohama, Japon, de FOA, 1996, son proyectos más recientes y pertenecientes al ámbito europeo. De la lectura atenta del diagrama se puede ir obteniendo la clasificación del grupo de textos y del grupo de proyectos en función del número de anillos asociados que corresponde con el número de veces que han sido nombrados por las distintas fuentes consultadas.

Organización del diagrama

La información se organiza del siguiente modo. Las “columnas” diferencian tres ámbitos: el ámbito docente a la izquierda, la relación de personas (autores) en el centro y la producción tanto de investigación (textos) como profesional (proyectos) a la derecha. Las “filas” organizan por orden alfabético la información biográfica de cada autor, y llevan asociado un código de color en función del lugar donde trabaja cada autor, diferenciando Europa y América. El listado está jerarquizado: se destaca en negro (sobre gris) los autores con producción asociada y/o docencia relevante. La producción se organiza de modo cronológico. El criterio gráfico identifica el grupo de textos con círculos, y el grupo de proyectos con cuadrados.

El ámbito docente se ha limitado a la formación de postgrado, es decir a la titulación de Máster de Arquitectura de Paisaje (MLA). Cuatro líneas recogen la labor docente en distintos centros. Se diferencian las Facultades de Diseño de la Universidad de Harvard (GSD Harvard) y de la Universidad de Pennsylvania (PennDesign) con líneas propias, de la información conjunta de otras escuelas en EEUU y Europa, con dos líneas respectivamente. Se han identificado tres niveles docentes: el nivel de “profesor”, marcado con un círculo lleno, el nivel de “conferenciante”, marcado con un círculo vacío, y el nivel de “director del programa”, marcado con un círculo lleno doble. Junto a éstos símbolos figuran el período y el centro al que pertenece o perteneció.

El diagrama se ha realizado atendiendo a distintas fuentes de información, desde la aportada por las propias universidades relativa a antecedentes históricos, profesorado, y bibliografías recomendadas; bibliografía y referencias en artículos y textos de relevancia, así como de determinados organismos estatales; y por último, los resultados de distintas convocatorias de premios y concursos, en el ámbito europeo y americano. A todas estas fuentes se han añadido otras, que puntualmente han resaltado alguno de los proyectos o textos, y que por afectar a un número limitado de ellos no se ha especificado.

Ana Bonet es arquitecta por la ETSAV (1999) y profesora de proyectos en la Universidad CEU-Cardenal Herrera desde 2004. El artículo desarrollado es el resultado del trabajo de investigación dirigido por Juan Herreros durante el curso 2005/2006, “Arquitectura y Naturaleza”, dentro del programa de doctorado Teoría y práctica de proyecto del Departamento de Proyectos de la ETSAM.

Tópicos, obviedades y otras cosas siempre olvidadas

Juan Herreros

La gestión académica de la novedad

Escribir sobre la formación necesaria del arquitecto hoy exige hacerlo de los temas nuevos que rodean la disciplina transformando o ensanchando visiblemente su campo de acción. Estos temas pueden agruparse en tres categorías: la asociada a la PRÁCTICA PROFESIONAL, la derivada de la incorporación de los GRANDES ASUNTOS DEL PRESENTE y la puramente instrumental servida por las NUEVAS HERRAMIENTAS DE PROYECTO. Dediquemos un párrafo de presentación a cada una de ellas:

- La práctica profesional hoy trasciende en numerosas ocasiones la acción de proyectar y construir desbordando la figura del proyecto hacia otros escenarios y actividades estratégicas, organizativas, programadoras, teóricas, que si bien pueden culminar en la construcción lo harán a través de procesos, conversaciones, negociaciones, expertos y casualidades que para nada se remiten a la práctica histórica del proceso cliente-encargo-proyecto-construcción.
- No hay mucho que explicar sobre hasta qué punto el momento presente está marcado por una serie de asuntos que se hacen eco permanente de la información recibida y las inquietudes proyectadas desde todos los ámbitos de la esfera social, cultural y política. Nos referimos a la escala desbordante de fenómenos como el crecimiento de las ciudades (ya objeto de una Bienal de Venecia) con sus alteraciones sociales asociadas, las catástrofes, el cambio climático, las migraciones o la pobreza, pero también la transformación del mundo operada por las nuevas tecnologías o los nuevos campos abiertos por la ciencia. Todos ellos rondan a la enseñanza —no solo de la arquitectura— exigiéndola actualización de sus compromisos y colaboración en su desarrollo.
- Los nuevos sistemas informáticos y de gestión de la información permiten manejar cantidades enormes de datos a la vez. Ello deriva en consecuencias muy directamente ligadas a la práctica del proyecto. Desde un potencial geométrico de gran complejidad hasta la gestión de información geográfica pasando por la posibilidad de prescindir de figuras que parecían eternas —el croquis como origen de todo proyecto, el proceso descendente de escalas en la definición, el diseño arquitectónico como líder indiscutible que hacía subsidiarias a las disciplinas “colaboradoras”, etc.—.

Esta presentación no pretende descubrir nada que no sepamos sino ordenar un panorama desde el que reflexionar sobre la manera más pertinente de introducir estos aspectos en la formación del arquitecto. Y decimos “formación” para referirnos a los estudios de arquitectura en su conjunto superando el periodo de ensayo que suele acompañar la gestión de las novedades en la enseñanza según la cual, los temas nuevos tienen primero carácter de especialidad —cuántos masteres o postgrados hay hoy sobre sostenibilidad, arquitectura del paisaje, diseño avanzado o urbanismo estratégico?— para filtrarse desde allí a los temarios e intereses de las fases de grado o licenciatura hasta adaptar la figura del arquitecto necesario que queremos formar, previamente a su especialización opcional. Y todo ello porque

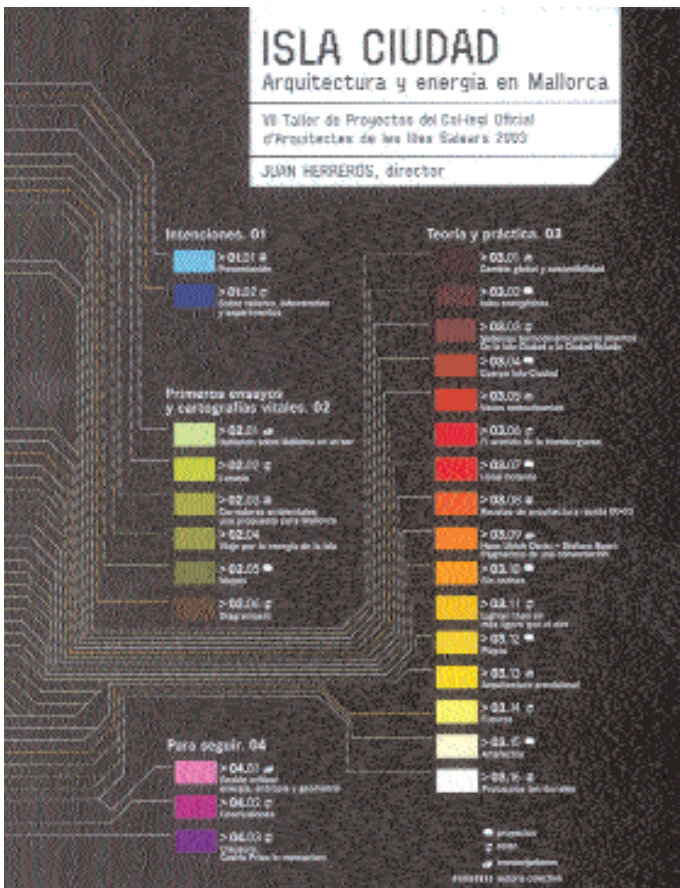
lo que está en juego es la capacidad de los arquitectos de generar confianza y aportar un soporte pertinente desde el que participar en la transformación de nuestro entorno, tanto físico como intelectual, pues si bien la arquitectura ha demostrado una capacidad elocuente de darle forma al cambio y con ello a las contradicciones del mundo actual, no podemos limitarnos por más tiempo a un papel, tantas veces desempeñado entre el lujo publicitario y el profesionalismo más banal, tan subsidiario de las fuerzas que realmente lo ordenan y manejan.

Investigación-Anticipación-Producción

Es imposible estar —formar parte verdadera— en el mundo hoy sin participar de las conversaciones colectivas que lo describen, interpretan y proponen las novedades necesarias para su transformación. Tales conversaciones son la esencia de lo que llamamos “investigación”, a la que añadimos el apellido “científica” para remitirla al entorno necesariamente colectivo en el que se produce. La existencia de una “comunidad” entretenida en tales menesteres es vital para dotar a cualquier sociedad de soporte competitivo —activo, productor— cuya cara opuesta es la dependencia en todos los ámbitos. La arquitectura no puede escapar a esta exigencia y la construcción de tal comunidad es una responsabilidad ineludible en el mundo de hoy. Decir que la Universidad es el lugar natural para que tal actividad se establezca y florezca resulta una obviedad pero no está mal recordarlo para reconstruir su esencia como la doble actividad de consumo de información por parte de los estudiantes —formación— y producción del conocimiento necesario para que tal información se renueve y no solo adapte sino que en la medida de lo posible, vaya por delante de los acontecimientos. “Anticipación” es la gran cualidad que recorre el sentido de la Universidad a la sociedad y no al revés, anulando el criterio que entiende la Universidad como el lugar en el que se transmite lo que ya se sabe para sustituirlo por el que interpreta que allí se produce lo que va a ser necesario.

Hablar de anticipación es necesario en arquitectura porque es urgente invertir la corriente de interés que desde el proyecto se tiende hacia todos los datos que puedan ser suministrados por las disciplinas ajenas a la arquitectura desde las más teóricas hasta las más científicas pasando por el mundo del arte y cualquier especulación activa. Dicho de otro modo, la fascinación de corte un tanto nostálgico que se percibe hoy en la manera de mirar lo que se produce en otros campos para hacer de ello un uso que muchas veces es solo metafórico o una simple transposición, otorga al proyecto una condición parásita de tales entornos a los que nada devuelve. Y si no hay intercambio de conocimiento podemos decir que casi todo lo que llamamos investigación en nuestro medio posiblemente sea solo un simulacro de tal actividad.

Por tanto podemos concluir que si la investigación es el gran motor de la sociedad —nunca llegaremos a nada en este país sin ella, no nos quepa duda— resulta alarmante la escasa producción de conocimiento —sentido crítico respecto de la propia arquitectura al menos— que las escuelas de arquitectura ponen al servicio de los demás, empezando por la propia comunidad universitaria.



Universidad y Escuelas

La Universidad, como su propio nombre indica, es un medio interrelacionado, un ecosistema que junta personas de campos diversos que comparten inquietudes o medios necesarios para construir ese mundo anticipado. Las Escuelas de Arquitectura son solo “una facultad más” participando de la gran aventura pero su aislamiento en la comunidad científica es una constante en casi todos los campus.

Atendiendo a nuestras escuelas y siendo conscientes de su prestigio merecido, merece la pena comentar cuánto vivimos una situación paradójica entre el éxito evidente de una enseñanza concebida como un duro entrenamiento basado en la simulación de situaciones reales y la dificultad para desarrollar en la proporción deseable el papel correspondiente de centro de discusión y puesta a punto de novedades necesarias para mantener un vínculo eficiente —productor de conocimiento— con la sociedad. No hay crítica incómoda en ello pues el camino recorrido e través de la masificación y la falta de medios ya

es digno de los mejores elogios pero una vez probada la capacidad formativa, no queda tiempo para poner en marcha una nueva etapa en la que no nos conformemos con producir profesionales súper-capaces y adaptados. Instancias muy por encima de nosotros deben asumir esa responsabilidad, empezando por la de la instrucción crítica de los alumnos, aún escasos de formación teórica y de capacidad para superar el modelo exclusivo del arquitecto que proyecta y construye con una carga heroica de responsabilidad que aunque ya anacrónica se mantiene celosamente defendida como distintivo de clase.

Talleres-Laboratorios-Unidades docentes

La propia palabra “Taller” —y sus equivalentes *Unit* en el mundo anglosajón, *Studio* en Estados Unidos— remite a un modelo “productivo” en el sentido de que mientras se aprende se hace algo que no son solo las prácticas individuales de los alumnos (como ocurría en los talleres clásicos de pintura) sino un proyecto colectivo de mayor rango, dirigido por los profesores y en el que éstos tiene un implicación que va más allá de lo personal. Entender el taller como un lugar productivo supone asumir que hay dos mundos paralelos, el de la formación y el de la gestión del conocimiento. Quizás, la moda de designar a los talleres recientemente como “laboratorios” se deba inconscientemente a la necesidad de introducir un carácter experimental ensayístico que admita el fracaso como parte del proceso exploratorio más allá de la sistemática persecución de unos resultados que nada quieren saber de los procesos que nos llevan hasta ellos. Pero hay algo más, tenemos en nuestro país una figura básica organizativa de la universidad que se denomina Unidad Docente, esto es la agrupación de personas con intereses comunes en un proyecto docente. Al margen de que su aparición y puesta a punto tenga más cometido burocrático que realmente académico, se podría tomar literalmente la sugerencia implícita a su denominación para plantear el interés de dotarlas de un programa a medio o largo plazo como células de experimentación y prueba de opciones pedagógicas. Con una proporción suficiente de sólida tradición que asegure el grueso de la formación, podrían ser las Unidades Docentes los lugares de evolución y de la investigación asociada a la arquitectura y su enseñanza. Y, según hemos comentado al proponer la existencia de una comunidad receptora, una comunicación intensa y propositiva de tales riesgos y resultados sería sin duda la única forma de hacer avanzar nuestros sistemas pedagógicos.

Aprender-Discutir

Quizás es el momento de plantear la pregunta clave: ¿Creemos en la enseñanza o, como diría Cedric Price, en el aprendizaje? ¿Creemos en la figura del alumno que aprende o incluso en la del profesor que genera la situación del aprendizaje desde una posición tangente o descentrada, que no quiere ser modelo ni referencia sino activador de un escenario en el que confluyen inquietudes e intereses coincidentes entre ambos agentes? En arquitectura, el proyecto —su enunciado— es para los alumnos el objeto central de su preocupación, pero desde el punto de vista del programa docente, no es otra cosa que un ejercicio, un pretexto operativo que actúa como soporte del auténtico “temario” que no debería ser otro que las “Técnicas de Proyecto” y sobre esto deberíamos debatir hoy porque asumir que existe algo que puede ser denominado así supone creer que hay métodos de trabajo —técnicas— que pueden ser enseñados y aprendidos. Dicho de otra forma, que enseñar a proyectar no es enseñar “arquitectura” sino una práctica concreta en permanente evolución que tiene cuerpo metodológico, instrumentos y sistemas de evaluación de los resultados.

Otra pregunta inquietante: ¿se puede —o se debe intentar— enseñar a proyectar? Suena simple pero se complica cuando sabemos

que proyectar no es solo componer, trazar o distribuir. Que la elección de los instrumentos o las referencias, el papel otorgado en cada caso a la formación crítica o los soportes teóricos de cualquier disciplina, el apoyo buscado en el mundo del arte contemporáneo o la ciencia en desarrollo, etc., son decisiones conscientes y voluntarias que hacen de cada proyecto una situación única que debe ser planeada y dotada de una estrategia específica en función de las oportunidades ofrecidas, los objetivos deseados o las limitaciones convocadas. A este conjunto de decisiones y el establecimiento de un sistema coherente para hacerlas compatibles y eficaces lo hemos denominado en nuestra práctica docente y profesional "el proyecto del proyecto". Bajo tal denominación se propone a los alumnos hacerse con los conocimientos necesarios e inventar las herramientas inexistentes, ya sean recursos informáticos o artilugios relacionales —mapas, diagramas, conceptos con sus unidades de medida asociadas y sistemas de representación característicos— con los que mezclar referencias dispares, inventar programas, aislar variables (solo forma, solo programa, solo materia...), trabajar a través de la redescipción con diferentes léxicos, o a través de parámetros concretos, establecer sistemas de toma de decisiones, ensayar en definitiva intuiciones e intereses hasta dar con el descubrimiento intensamente perseguido y no por ello menos sorprendente o satisfactorio cuando se logra o, simplemente surge ante nuestros ojos como por arte de magia.

El proceso descrito recorre el camino de cualquier protocolo de investigación. Éstos, siempre basados en la existencia de un método, recorren las fases de "descripción e interpretación" del estado de la cuestión que permita hacerse las preguntas adecuadas, establecimiento del "proyecto" y los sistemas de exportación —comunicación— de sus resultados fuera del ámbito de su desarrollo para hacerlo no solo útil sino también mejorable fruto de la confrontación y la crítica.

Lancemos otra pregunta: ¿Qué enseñar? La formación del arquitecto en España oscila entre el entrenamiento cuasi-militar para afrontar situaciones ya conocidas con medios establecidos aún a sabiendas de que tal simulación es tan falsa como la distancia lógica que existe entre el aula y el estudio profesional por un lado, y la pura invención de una realidad inexistente de dudosa operatividad por otro. La primera abunda en la escisión entre teoría y práctica y se produce apoyada en una mínima discusión que apenas va más allá de la búsqueda de una utilidad profesional que si ha funcionado bien hasta ahora, puede dejar de hacerlo pronto según veíamos al comienzo de este texto. La segunda entrena maneras de mirar y operar de riqueza y ambición contrastada pero a menudo desconectada de una realidad respecto de la que termina siendo exageradamente distante hasta sentirse "incomprendida", haciendo inútil su potencial mientras se pierde en la elaboración de pseudo-conceptos científicos, sociológicos u operativos.

Revisión de paradigmas o cosas que estaría bien que ocurrieran

La pugna entre ambos programas es un debate crucial aún pendiente por no disponer de territorios de coincidencia y diálogo pero nada sería más torpe que insistir en las diferencias en lugar de buscar las utilidades complementarias de uno y otro. Quizás, después de un tiempo de exploración convenga ya recoger algunas conclusiones y entender que una astuta mezcla entre ambas posiciones puede dar los mejores logros pues no parece difícil establecer un sistema de corriente alterna que recorriendo continuamente el espacio de una a la otra las convierta sucesivamente en soporte y destino de cada paso o decisión. Realidad y utopía, presente y futuro, reflexión y anticipación pueden funcionar en el programa docente al que nos referimos como acción y energía simultáneas en las que basar el proyecto contemporáneo alejándolo del tedio académico para pasar a una acción que debería

encontrar los mejores ecos en nuestros departamentos. Ahora podemos volver a hablar del "proyecto como investigación" o del "proyecto del proyecto" e imaginar cómo puede ser, pues está claro que remitiéndonos a las tres categorías de novedades enunciadas al principio y empeñados en la puesta a punto de profesionales capaces de gestionarlas, podemos concluir que estamos obligados a dar cabida a una reflexión que merece atención antes de que otros lo hagan por nosotros. La primera se refiere a la evidencia de que hay en ciernes formas diferentes de ser arquitecto y que no es solo una cuestión de aumento de asignaturas especializadas sino de mantener el proyecto como figura central aunque no siempre se manifestará tal y como lo conocemos ahora, lo que abre una discusión fenomenal sobre el "formato" que puede parecer tan dramática para los más nostálgicos como la superación del lienzo pudo serlo para el mundo del arte. Para ello, voy a repetirme, estaría muy bien disponer de espacios para la discusión sobre lo que enseñamos y cómo lo hacemos; estaría muy bien que el proyecto fuera entendido como una investigación y alrededor de su enseñanza se desarrollaran programas auténticos de búsqueda de novedades para compartir con nuestros cercanos, el resto de la comunidad universitaria y desde allí a la sociedad que pudiera recibir de nuevo el mensaje de que la arquitectura existe en tanto que servicio necesario.

Juan herreros es Profesor Titular de Proyectos de la Escuela de Arquitectura de Madrid donde dirige la Unidad H a la que pertenecen los profesores Ángel Borrego, Andrés Jaque y Covadonga Martínez Peñalver. Previamente fue responsable de la Unidad Q con Federico Soriano, Cristina Díaz Moreno, Efrén García Grinda y Pedro Urzáiz y la asistencia de Nieves Mestre y Nerea Calvillo, después de haber compartido sucesivos escenarios docentes con Iñaki Abalos desde 1985 hasta 2003 en la misma escuela. Ha enseñado también en las escuelas EPFL de Lausanne, Architectural Association de Londres, Columbia de Nueva York, Princeton de Nueva Jersey y IIT de Chicago. Actualmente dirige el módulo de Arquitectura y Naturaleza del Master de Proyectos de la Escuela de Alicante y el taller experimental del Master de Vivienda Colectiva de la Escuela de Madrid en los que cuenta con la colaboración de los profesores Andrés Jaque y Uriel Fogué. Las ideas expresadas en el texto han sido destiladas en paralelo a las sucesivas colaboraciones de todos ellos a lo largo de casi 25 años de docencia.

"La enseñanza de la Arquitectura, a diferencia de otras titulaciones universitarias, se enclava en una Escuela, palabra que etimológicamente viene del término latino schola, que significa ocio. Y es que el ocio es uno de los fundamentos de la cultura occidental. Afirmación comprensible desde la disyuntiva ocio-negocio, y desde un planteamiento que identifica el ocio con el trabajo intelectual"

Elisa Valero. *Ocio peligroso. Introducción al proyecto de arquitectura*. General de ediciones de Arquitectura. Valencia, 2006

Sobre la formación del arquitecto

Andrés Perea

Las metodologías deductivas, utilizadas en lo que llamaremos “Enseñanza de la Arquitectura”, se fundamentan en la transmisión unidireccional entre el educador y el educando. Transmisión de información y experiencias propias que inevitablemente van lastradas, si no de ideología sí del filtrado, tanto de las fuentes como del contenido y continente del material pedagógico. Aún en el supuesto de total neutralidad del mentor, es inevitable que esa enseñanza sea condicionada por el perfil personal y profesional del educador.

El proceso informativo propio de las metodologías deductivas es esencial en la educación, y especialmente en la Universitaria, pero lo es en la medida en que los contenidos se procesen, almacenen y sean accesibles en un contexto de máxima entropía, de manera que en lo que el alumno debe ejercitarse pedagógicamente es en la eficacia para acceder a la información por sí mismo. La figura del profesor impartiendo clases magistrales debe situarse en el limitado marco de una exposición y posicionamiento cultural del profesor respecto de la materia que expone.

Las metodologías inductivas, aquellas que inducen del proceso escolar y del contexto del material pedagógico, se liberan mejor de adherencias ideológicas y sustituyen el protagonista del proceso (del educador en las pedagogías deductivas al educando en las pedagogías inductivas). Se trata de que el alumno aprenda. ¿Qué es lo que el alumno aprende? Aprende fundamentalmente prácticas ceñidas a modelos o tipos de referencia. Se aprende a resolver ecuaciones de segundo grado, se aprende a construir oraciones en determinados idiomas, etc.

En materia arquitectónica el alumno aprende a resolver espacio y forma de una tipología residencial, a construir con hormigón armado, resolver una escalera sin cabezada, etc., y lo hace sobre la práctica proyectual según temario y procedimiento, instruido por el tutor que en estas metodologías deviene un protagonista subsidiario.

Para los que, como yo, entendemos el ejercicio de la arquitectura como un trabajo creativo, pedagógicamente, se trataría de habilitar creadores para la sociedad (el concepto de creatividad al que me refiero es tan amplio como el que se enmarca desde la interpretación sobre modelos y tipos conocidos hasta la más amplia especulación en el territorio de lo desconocido). Pero la condición creativa no es objetivo (ni creo que sea alcanzable) de las metodologías deductivas ni de las inductivas. Los creadores ni se enseñan ni aprenden. Los creadores se forman.

La formación del arquitecto como creador debería ser, el objetivo del proceso docente de las Escuelas de Arquitectura.

La pedagogía constructivista se refiere a la formación del educando como el proceso en el que el alumno arma su “constructo” profesional, concepto que se refiere a la facultad que se adquiere para responder de forma acertada (y creativa, añadido) a los estímulos, sean estos del tipo y procedencia que sean y por supuesto aunque no hayan sido ensayados, ni siquiera previstos, en las prácticas de aprendizaje.

En esta metodología, el educando ha derivado de protagonista pasivo de la enseñanza o protagonista activo en el aprendizaje, a ser el objeto, el material pedagógico del proceso.

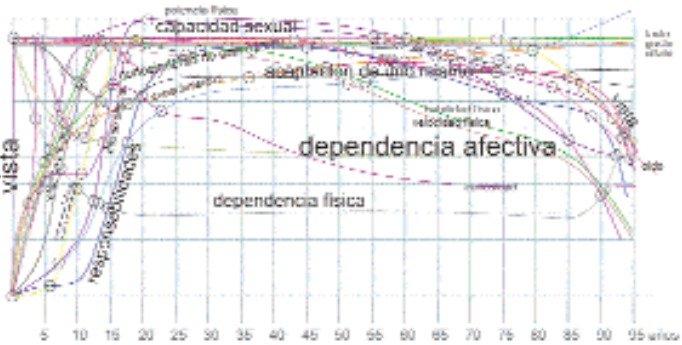
La formación de un educando debe producirse en dos entornos esenciales, el de la máxima libertad y el del contexto humano, social, etc. del alumno. El educador, pedagógicamente habilitado, ocupa un difícil pero fascinante rol como vigilante y asesor del proceso. Y el proceso pedagógico es el material evaluable del currículum, en tanto que el resultado es un dato secundario de carácter estadístico escolar antes que del expediente del alumno. El educador, como parte de ese proceso formativo, también es el mismo objeto de la pedagogía y se forma paralelamente y en la misma medida que el educando.

El constructivismo pedagógico constituye una escuela fiable y experimentada que dispone de técnicas solventes para su aplicación en todo tipo de disciplinas y niveles educativos. Estas técnicas desconían de la eficacia de los programas docentes, y muy especialmente de la repetición de estos programas. Lamento constatar el exiguo número de profesores de proyectos arquitectónicos que tienen formación pedagógica y de cómo esa carencia se suple, finalmente, con un extraordinario entusiasmo y carisma a través del cual, y sobre todo completado por una comunicación transversal entre alumnos, éste se forma de algún modo o parcialmente. El alumno aprende a aprender.

Resumiría hasta aquí que la formación del arquitecto debería disponer de un banco de datos, eficientemente procesado para su fácil accesibilidad, al que el alumnos y enseñantes accederían en cada caso, según interés. Los “enseñantes” intervendrían en el proceso deductivo como asesores o consultores a disposición del proceso.

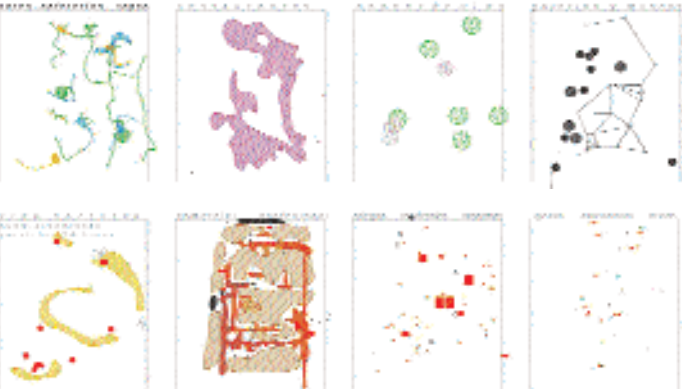
Las Escuelas programarían prácticas disciplinares (especializadas o interdisciplinarias) donde el alumno se ejercitaría en la resolución de los problemas técnicos (proyectuales, constructivos, medioambientales, etc.). Finalmente el alumno sería enfrentado a un contexto (comprometido con su tiempo y complejidad real) compartido con su tutor, sobre el cual armaría con material propio el perfil de respuesta productiva (o constructo si se quiere) que ello sería objetivo, proceso y fin en sí mismo. De este modo no existen profesores o tutores especialistas, ni asignaturas como compartimentos estancos. Es preciso replantear no sólo programas y criterios de evaluación, sino los roles de los expertos en determinadas áreas disciplinares y su participación necesaria en todo el proceso. En cierto modo demandaría que los educadores los son colegiadamente de un proyecto común, del que son parte cualificada desde la disciplina que dominan. Ante una perspectiva de este tipo entra en crisis no sólo el modelo de arquitecto a formar (coherentemente con los extremos de libertad y contexto que reivindicaba cada educando, construiría su propio perfil) sino los sistemas de evaluación y capacitación, y consecuentemente en crisis el propio territorio de la Arquitectura, de la que la arquitectura actual no saldrá ilesa ante los pronunciamientos que se enuncian, desde los jóvenes profesionales, ya incorporados al ejercicio profesional o en trance de hacerlo desde su ilusionada creatividad y libertad.

El Proyecto Fin de Carrera es, o debería ser, lugar de debate y evaluación sobre los procesos docentes de una Escuela de Arquitectura. En este país es especialmente interesante esta práctica docente

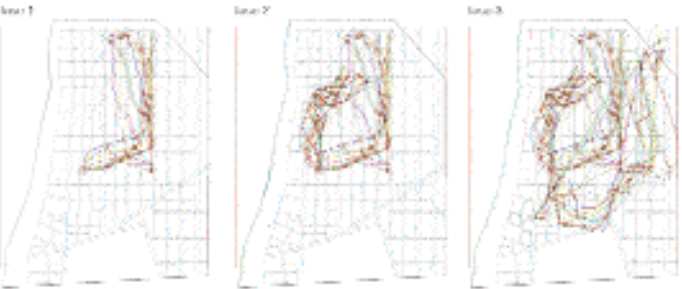


capacidad sexual	olfato	aceptación de uno mismo
deseo sexual	tacto	conocimiento de uno mismo
habilidad física	gusto	conocimiento del mundo
velocidad física	vista	curiosidad
potencia física	oído	dependencia afectiva
relación conocidos	responsabilidad con otros	espiritualidad

Diagrama representación del individuo genérico por su evolución en aspectos físicos y psíquicos a lo largo de su vida, en base a un trabajo conjunto con una profesional de la psicología. Diagrama base de la intervención. Importancia de los puntos de cruce (encuentro)

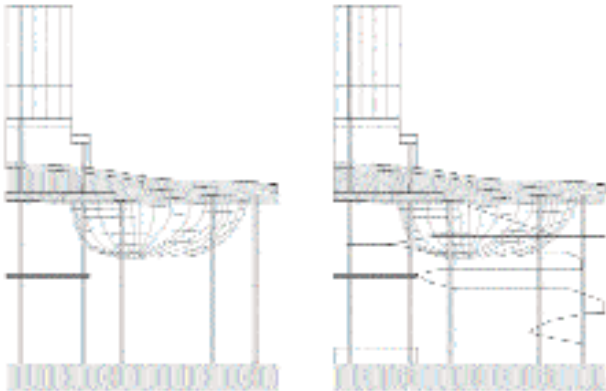


Toma de datos del Barrio Salamanca (Madrid). Análisis de programas existentes superpuestos al trazado reticular del Plan Castro. Estudios demográficos e históricos. Edad media elevada, y escasez de espacios públicos de encuentro

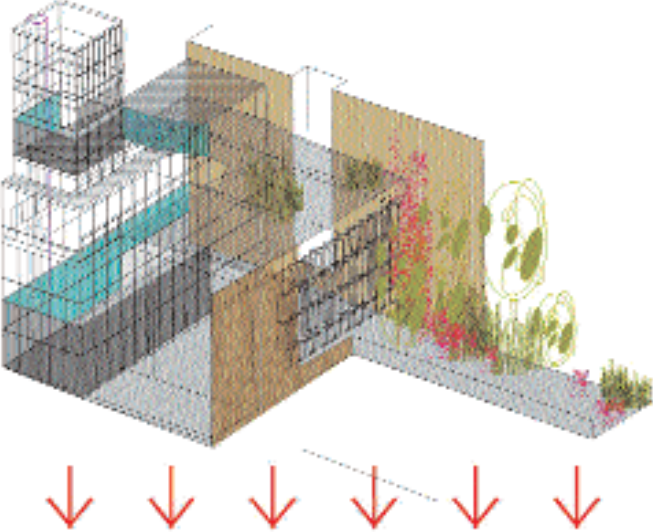


Extensión de la intervención desde el Centro, y en base al diagrama. Superposición a la retícula de programas actuales del Barrio Salamanca de una nueva red de recorridos entre los patios de manzana, basados en cualidades físicas y psíquicas de los individuos.

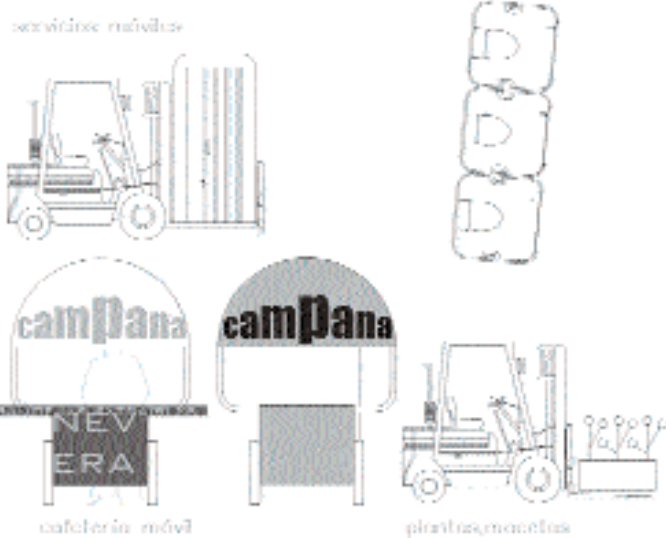
Conformación del edificio. El paisaje permanente: la estructura y sus columpios



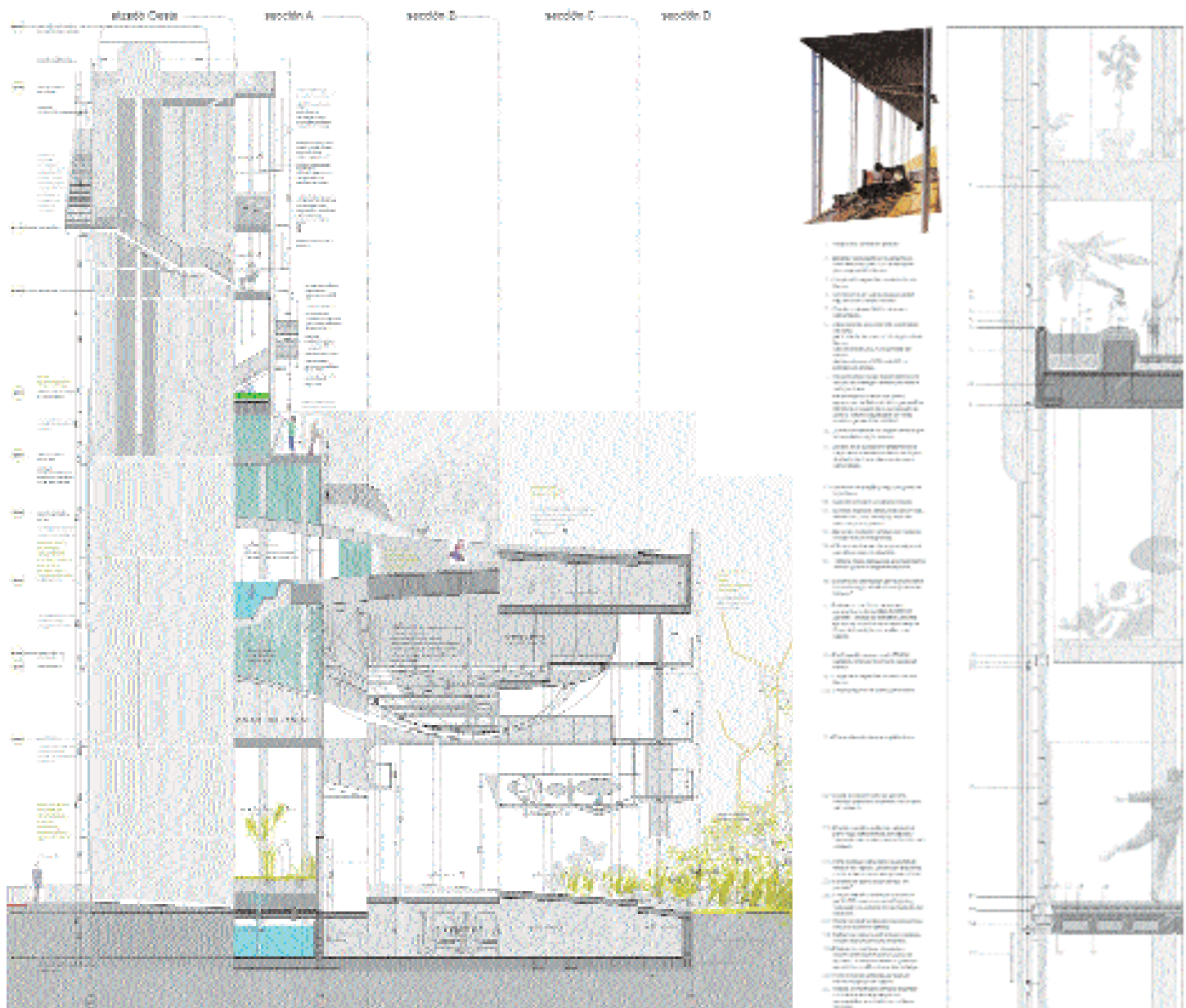
El edificio parque: jugar con el agua, la vegetación y los cerramientos



Los programas: los móviles y texturas



Conformación del edificio germen:
 a) la estructura
 b) la piel y la vegetación que lo hacen entender como edificio-parque
 c) los servicios móviles que dan los programas



Secuencia de secciones del Centro de Reactivación Intergeneracional, entre la c/ Claudio Coello y el patio de manzana.
Sección constructiva por fachada Norte

por cuanto concierne al perfil politécnico que define el ejercicio profesional y por tanto los programas que lo capacitan. Esta multidisciplinidad incrementa el grado de complejidad de la pedagogía y, obviamente, de su verificación final. Sólo en aquellas Escuelas en que esta complejidad se manifiesta en el proceso y análisis del PFC, se muestra en toda su intensidad también la eficacia pedagógica de los programas y sistemas que los desarrollan y las condiciones de entorno e que se llevan a cabo (número de alumnos, medios, capacidad pedagógica del estamento docente, etc.). Para que ello ocurra debe liberarse el proceso de redacción de un PFC de los vínculos que habitualmente preméditan el método de profesional a titular.

Es preciso, diríamos, un estado de liberalidad alta de tutores, candidatos y tribunal. Algunos centros estresan los procesos y a los intervinientes en la producción del PFC para moldear al titulado, de modo que pueda vestir el traje metálicamente unívoco del arquitecto profesional al que el centro se adscribe, y lo consiguen ciertamente al precio de un más que dudoso e incierto resultado formativo de

acuerdo, en mi opinión, con el modelo del arquitecto decimonónico de perfil romántico, y para unas relaciones productivas (cliente, arquitecto, constructor) hoy superadas por el incremento de entradas de otros agentes y vínculos que dimanan de las formas de vida, estructuras sociales, económicas y productivas de nuestra contemporaneidad. Es preciso desde este horizonte describir de otro modo el proceso docente que concluye en este corolario esencial del mismo que es el Proyecto Fin de Carrera.

El Proyecto Fin de Carrera es un instrumento pedagógico esencial para que el educando forme el mismo al profesional capaz de desarrollar y hacer fiable y viable en el sector productivo, el contenido creativo con el que propuso su trabajo. Quizás sea la oportunidad más constatable de los resultados de una metodología pedagógica y en lo que a mí concierne, la que se ocupa de la formación del creador.

Andrés Perea es arquitecto, profesor del Departamento de Proyectos de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.

Estrategias mestizas

Camilo Restrepo Ochoa

Realidad 1 / Momento 1

En casa, a 1.800 m sobre el nivel del mar, viendo la TV. La ventana esta abierta, la temperatura es de unos 20 °C. No hace frío, no hace mucho calor. Afuera, el viento sopla, se mueven los árboles, se ven animales en el jardín, muchas plantas, árboles de diferentes tamaños y una variedad infinita de verdes. El sol sale a las 6 a.m. y se pone a las 6 p.m. todos los días del año. El tiempo y el clima es igual, sin variaciones radicales. Afuera, el ruido de la ciudad, la gente camina, pasa de un lado a otro. Nada nuevo. Lo usual. Un día cualquiera en una ciudad cualquiera.

Imagen

En la TV están presentando un programa de entrevistas, con personajes que la productora del programa, o el dueño del canal informativo seguro considera interesante escuchar, o los quiere hacer relevantes, importantes. Algunos de ellos jóvenes, algunos mayores, todos van teniendo su cuarto de hora de fama, un momento de exposición mediática. Cada uno gesticula de una manera, y expresa su postura y sus maneras de ver el mundo. Presenta sus problemas, sus inconvenientes, sus beneficios, sus conquistas y rara vez se atreve a presentar sus fracasos.

Hay algo sospechoso en estas imágenes: todas son misteriosamente similares. Todos los personajes que se ven en la pantalla, por la manera de vestir y de comportarse dan la impresión de ser arquitectos, aunque son diferentes físicamente y vienen de lugares diversos, tienen un comportamiento similar, bastante similar. Pareciera como si hubiesen asistido a un centro de educación de etiqueta, de buenos modales y refinamiento. Sus movimientos son tan estudiados, que ya dejan ver la prefiguración y el alistamiento para este momento, su elocuencia no es de manera natural, se diría que su pose es excesiva. Se ve es un poco sobre actuado. Todos quieren llamar la atención con lo que hacen.

Algunos se ven mejor vestidos, incluso hasta mas elegantes. Se deja ver en ellos una educación que podríamos decir: expresan un estilo particular, basado posiblemente en una tradición acumulada de muchos años. Seguro son el orgullo de sus padres y profesores. Han hecho la tarea. Transmiten con su personalidad y comportamiento todos los valores y el estilo que les fue inculcado durante años de formación y practica.

No se alcanza a percibir que tan críticos son con el medio que los rodea, ni dejan entrever una posición clara y concisa frente al mundo. Y como una buena imagen televisiva, la mediación hace que los personajes se presenten como seres inmunes al mundo, se ven perfectos, figuras a seguir, incluso son vistos como líderes carismáticos de ambiciosos movimientos reformadores (en el mejor de los casos) o conservacionistas.

Por decirlo de otra manera: para los ojos del sistema predominante y para la escala de valores de las sociedades a las que pertenecen, el lugar al que han asistido para educarse ha cumplido las expectativas, ha sido exitoso el proceso educativo impartido, se podría decir que dentro de los propósitos de su institución, estos han sabido continuar con la tradición, extenderla, han logrado conservar el sistema operativo o las maneras de comportarse y actuar. Algunos dirían que ellos son buenos alumnos, pues aprendieron la lección. Ellos mismos son líderes portadores de los ideales sobre los cuales fueron

educados y están en capacidad de transmitir esos patrones comportamentales e intelectuales una vez más. Algunos dirán y aseverarán con vehemencia: si se ha adquirido reconocimiento ¿No es preciso replicar el modelo educativo que los llevó a tan alta distinción?

Audio

Desde la habitación donde se ve la TV, se oyen voces, es una conversación sin caras, no es posible identificar quienes son, pues no se ven. No hay contacto directo con los que hablan. Se hace un esfuerzo inmenso por entender de que hablan, y después de mucha concentración y grandes dosis de empeño, se empieza a oír (a medias) lo que de verdad dicen. Ellos sólo hablan entre sí. Dentro de la conversación, de la cual no se forma parte), se escuchan varias palabras que se repiten constantemente: experimentación, estilo, participación, sostenibilidad, economía, sociedad, tecnologías, etc. Es llamativo como continuamente estos términos salen a flote en la conversación. Aunque se intuye que el tema principal de esa conversación no va de esos temas, parecen ser temas relevantes para estos personajes.

Como no es posible oír bien, hay que asistir “irresponsablemente” a la imaginación y a reemplazar o a “mal interpretar” los temas que se escuchan. En pocas palabras, acomodar lo que ellos dicen a nuestro antojo de acuerdo a la necesidad del momento. Dar cuerpo a lo que se alcanza a escuchar. En ese esfuerzo por entender una conversación de la cual no se forma parte, se insertan palabras que cubren los baches, se trata de dar sentido a una información que se recibe fragmentada. Llenar los vacíos. En el afán de tapar huecos, de llenar los silencios y de interpretar lo que no se oye nítidamente, se construye un nuevo contenido. Por momentos es posible seguir la conversación durante un periodo más o menos continuo y no precisamente porque haya comunicación en múltiples vías. Una vez armado el rompecabezas, del audio recibido con nuestra intervención “tapando huecos” de manera antojada aparece la necesidad de refutar algunas de las ideas que se escuchan a la distancia. Se emiten comentarios y opiniones, nadie escucha. Se hacen preguntas y nadie responde, nadie reclama, ni opina nada. Sería interesante que realmente hubiese comunicación, desafortunadamente solo se oye, no hay relaciones multidireccionales.

Realidad 2 / Momento 2 / Disociación 1: Canal

Se descubre que la emisión de imágenes y el audio pertenecen por momentos al mismo canal. Pero el mensaje emitido no se recibe en el mismo espacio tiempo. No es codificado por el mismo dispositivo. Pues el audio llega a través de un equipo el cual no controlamos y que no esta localizado en el mismo espacio donde recibimos la imagen. La imagen llega sin el sonido correspondiente y se oye con retraso. Se descubre con sorpresa que los gestos que se ven en la TV corresponden por momentos con el audio del vecino. Se ven las imágenes. Se escucha el audio a la distancia. Tampoco se sabe con absoluta convicción si el vecino ve esto por medio de un ordenador con conexión a Internet. (medio por el cual el podría enviar y recibir información y participar de el programa). No se sabe si el vecino se comunica. Aquí solo se recibe la información con retraso y la imagen y el audio llegan disociados.

Hay que introducir una variable que se pasó por alto: en cualquier momento los canales pueden ser cambiados. El tiempo que puede durar la atención en ese canal es incierta. El contenido: variable e inestable. En algún momento sucederá que el audio y la imagen recibida no se correspondan ¿Estamos preparados para ese momento?

Realidad 3 / Momento 3 / Disociación 2

El audio que se recibe se mezcla con el sonido de la calle, de la naturaleza alrededor y con el ruido del lugar. El mensaje recibido ya es otro. No llega de primera mano, no es puro y transparente. Ya está distorsionado y sucio por la distancia. Por nuestra intervención de llenar los vacíos con nuestros intereses y opiniones. Tampoco se está en el estudio de grabación, ni se recibe la señal en vivo. Es en definitiva una retransmisión llena de interferencias.

Al mismo tiempo, la imagen en la pantalla de la TV también se distorsiona. No es fidedigna ni confiable. El mensaje que se emitió desde el estudio de TV no llega completo. Pues los reflejos del exterior en la pantalla, no dejan ver del todo la imagen que allí se proyecta. Hay una mezcla entre realidad localizada e imagen transmitida. En la pantalla se reflejan los árboles que rodean el lugar de la habitación, los vendedores ambulantes, el comercio informal, la gente en la calle y los colores del entorno, la realidad física próxima. En el cuerpo, se sienten los olores locales, la temperatura del ambiente, la humedad del aire, etc. No es fácil diferenciar que está sucediendo en la realidad cercana reflejada en la pantalla, ni es clara la percepción que se tiene del entorno y la realidad de la información que llega vía TV.

Realidad 4 / Distorsión 1 / Situación 1 / Des Localización 1:

Los arquitectos y la arquitectura – La práctica

Los arquitectos aún operan con las mismas respuestas prefiguradas, independiente a estímulos reconocidos y previsibles o imprevisibles y desconocidos: técnica constructiva, organización tradicional de programas, estilo e historia, tradición, en pocas palabras diseñar bajo códigos prefigurados, operar por carpetas de archivos heredadas, poco flexibles. En el mundo actual bajo las reglas de juego del capitalismo muy pocas veces los estímulos que recibe el arquitecto son para ser respondidos de manera prefigurada, salvo las excepciones en las cuales “la acumulación de capital es tal, que se convierte en imagen”.¹ Para el arquitecto tener mayor capacidad operativa, es decir, ser más libre y encontrar nuevos espacios de acción este no debe operar a partir de grandes y ambiciosos discursos. De hecho, el marco que definía los tipos de actuación de la arquitectura y el arquitecto, ya no existen como nos lo enseñaron. No es un misterio saber que la arquitectura ya no versa más sobre el “diseño del espacio”. Sino de la capacidad que se tiene para introducir pequeñas estrategias de gestión, producción, uso y activación de los diferentes espacios.² El arquitecto es un intermediador.

Realidad 5 / Distorsión 2 / Situación 2 / Des Localización 2:

Las Escuelas de arquitectura

No hay una diferencia muy notoria entre cuestionarnos por la enseñanza de la arquitectura y cuestionarnos por la práctica de la arquitectura. Son campos comunes. Son un mismo cuerpo a edades distintas.

¿En qué se educan los arquitectos? ¿Qué deben saber hacer? ¿Si el medio sobre el cual actúan es hoy ambiguo, incierto e inestable? Las escuelas de arquitectura independientemente de su localización geográfica o su capacidad de movilizar atención mediática, tienen y buscan un tipo de arquitecto-producto, y por ende algunas tienen su colección de arquitectos o tendencias. Buscan diferenciadores o algo que las caracterice y las haga visibles. Se hacen todo tipo de acciones. Algunas se hacen visibles por su nombre o apellido: Algunas se

autoproclaman Institutos de arquitectura “avanzada”, otras confían en la filiación ideológica de ser Escuelas Politécnicas, otras se llaman así mismas Asociación y otras dicen reconocerse como laboratorios. Pero el grueso, la masa, aquel grupo anónimo, como las personas u objetos que salen en el *background* o fuera de la escena principal de una foto de turistas se llama simplemente escuela de arquitectura. Y ahí estudiamos la mayoría de los arquitectos del mundo. En escuelas anodinas. Ahí dictamos clases. Por lo menos esa es la condición a la cual pertenezco y en la cual trabajo y resido.

Pero paradójicamente independiente de las escalas de relación la mayoría de inconvenientes son comunes a casi todas las escuelas. Una certeza inconveniente compartida por casi todas las escuelas, es que confían en que sus logros o reconocimiento son sus virtudes y su carta de presentación: Una serie de arquitectos reconocidos ex-alumnos de sus aulas, una nueva metodología de aproximación a los proyectos, en definitiva un nuevo aire a la práctica y/o a la academia. Se construye un nombre, una marca. Por lo general estos reconocimientos, se construyen en un momento específico, bajo condiciones particulares: el estado social del momento, ambiente político, relación economía-cultura, etc. Este medio produce un arquitecto específico en un momento específico.

Paradójicamente aquel nuevo aire que ésta introdujo en su momento se convierte en una retroalimentación nociva para la institución. Y es ese éxito el que termina asfixiando y haciendo de ésta una institución oxidada y caduca. Pues las escuelas se mantienen aferradas al modelo educativo que les dio resultados y pierden su capacidad de emergencia. Que quede claro, no pretendo aquí pregonar que las escuelas sean surfistas del momento, siempre en la última ola. Simplemente no legitimizar ninguna conquista o reconocimiento haciendo de ésta la carta de navegación invariable y petrificada de la escuela o la ciudad.³ Independiente del significado del nombre o su trayectoria y localización también podríamos mirar las escuelas de arquitectura bajo tres situaciones:

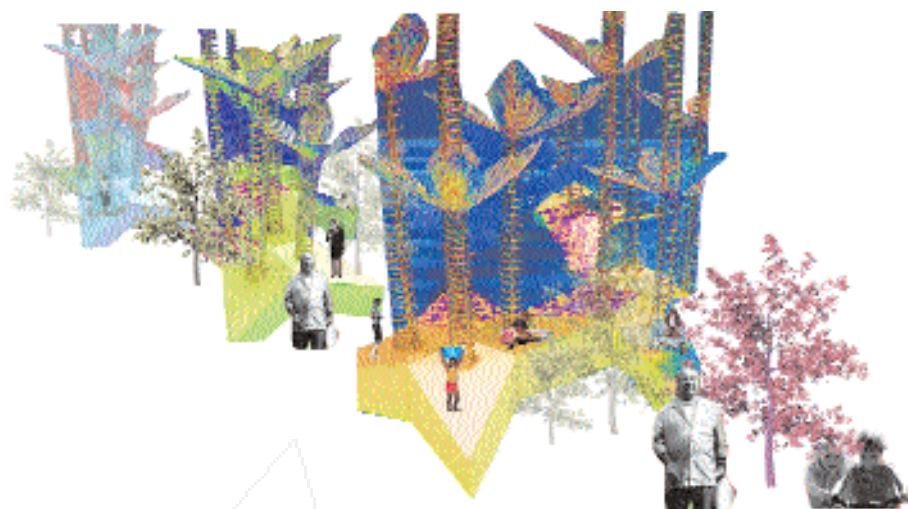
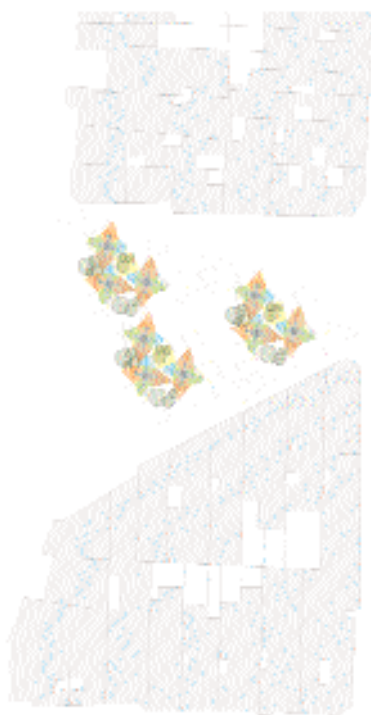
1. Escuelas que en algún momento de la historia o del presente han aportado o aportan personajes o “estilos” a la arquitectura, bien sea escrita o construida. Son escuelas que construyen “tradición reconocida”, arquitectura oficial: Arquitecturas y arquitectos con pedigrí.
2. Aquellas que de acuerdo a la tendencia técnica o instrumentación del momento son capaces de inscribirse y dicen “experimentar” con lo que la colección del momento les propone o promete. Es decir métodos constructivos, instrumentos técnicos (ejemplo: la computación o la robótica), incluso metodologías. Vale la pena aclarar que éstas tienen una capacidad financiera y de recursos monetarios altos. Muchas de ellas están localizadas en los centros de pensamiento e intercambio intelectual. Tienen la capacidad de movilizar grandes grupos de alumnos y profesores. Algunas veces producen “arquitectos de pedigrí” o al menos es eso lo que sus directivas desean.
3. Las escuelas que no tienen ninguna de las características anteriores. Las mismas del anónimo *background*. Desconocidas, fugaces, sin rostro reconocible. Aisladas y marginales. Pero paradójicamente emergentes. De nuevo, a la cual pertenezco y sobre la cual escribo a continuación.

Realidad 6: Disociada / Distorsión 3: Estado marginal / Situación 3: Emergente / Des Localización 3: Periferia de la periferia / Mestizaje: Estrategias de formación en la periferia

El mundo es un lugar donde la globalización no es para todos, el acceso geográfico y de contacto es restringido y posible sólo para algunos. Tener un curso de proyectos en una universidad en Medellín, Colombia, plantea una serie de distorsiones. Operamos así por que nuestro mundo es un lugar incierto. Es una economía y existencia de la supervivencia:

Dispositivo para lavaderos comunitarios

Profesores: Felipe Mesa y Camilo Restrepo Ochoa. Estudiantes: Verónica Betancur Jaramillo, Santiago Cadavid Arbeláez y Julián Salazar Pérez (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia)



Zona de descanso

Zona de lavado

Zona de juego (cascata)

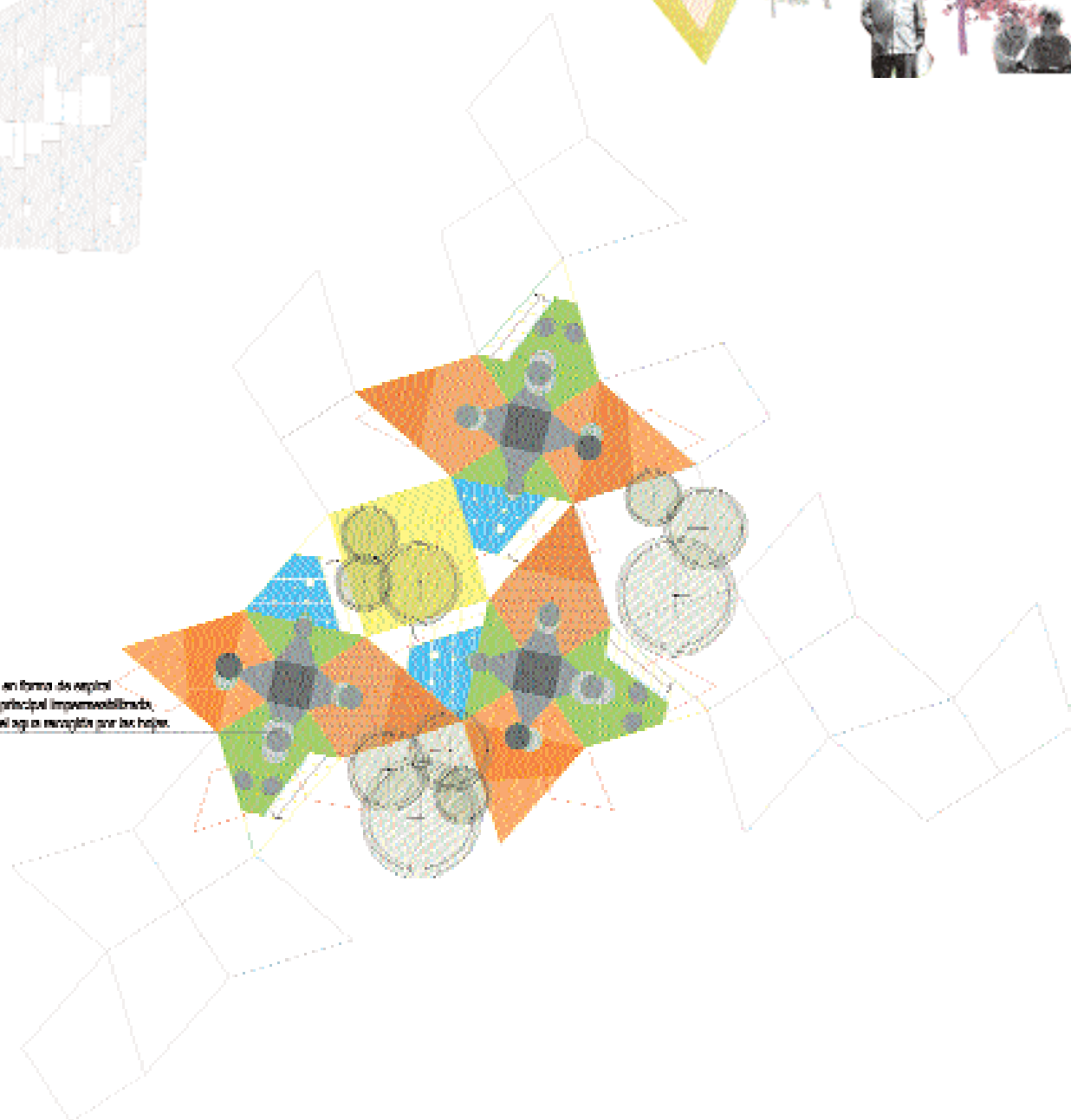
Corque de juego

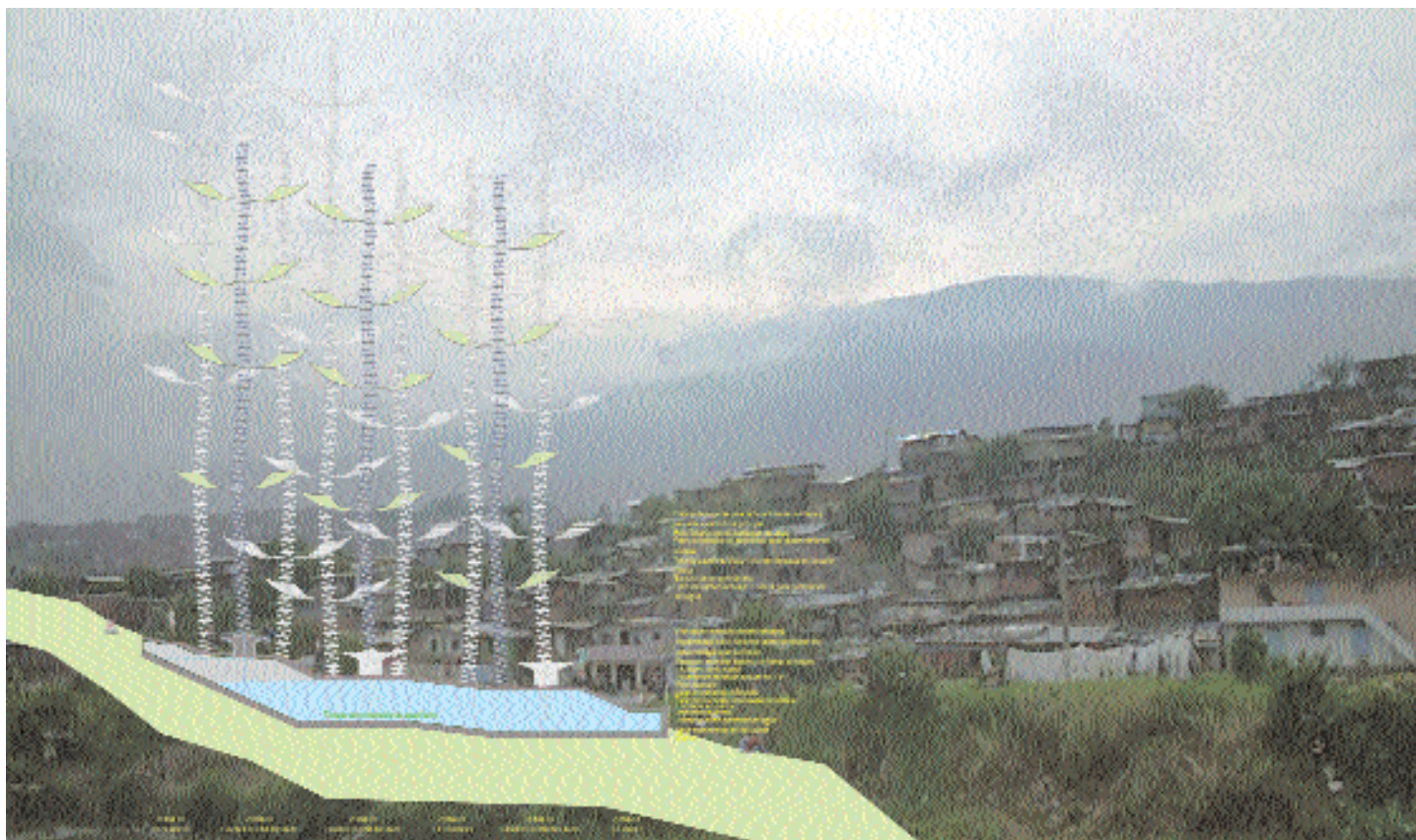
Zona de agua

Zona de lavado

Estructura metálica externa en forma de espiral
Estructura metálica interna principal impermeabilizada,
funciona como conducto del agua en recepción por las hojas.

Potencialidad de crecimiento





1. Tenemos que gestionar nuestro ingreso a casi cualquier país con dos o tres meses de anticipación, es decir hay que pedir visa para visitar otros lugares. Por el estado político y social del país, no recibimos muchos visitantes del exterior, haciendo que finalmente, nuestro contacto directo con el mundo sea reducido. Intercambio igual a cero.
2. El estado sociopolítico es un conflicto permanente, estamos en guerra no declarada.
3. No hay revistas de arquitectura, ni publicaciones especializadas.
4. La arquitectura es un bien de lujo. No hay un equilibrio medianamente sostenible entre los ingresos económicos de las clases sociales.
5. La cultura de lo público está surgiendo a raíz de la experiencia urbana de Bogotá y en estos últimos años de Medellín. Pero no es una entidad asumida culturalmente.
6. La sociedad encuentra en los países industrializados (USA y Europa) los ideales culturales y sociales a seguir, no en su entorno próximo.
7. Vivimos en muchos tiempos a la vez: Sociedad fordista, campesina, post-fordista, feudal, moderna y contemporánea, urbana y liberal. Hacemos uso de herramientas tan disímiles como los tiempos simultáneos que vivimos. Debemos responder a todos los tiempos y variables al mismo tiempo. Una sociedad de simultaneidades paradójicas.

Proponer estrategias de formación dentro de este marco es pensar obligatoriamente en maneras de entender la arquitectura y reconocer otros campos de acción del arquitecto. Otras maneras de hacer y gestionar el espacio, de construir resistencias y nuevas herramientas. La información que recibimos, como la de la pantalla y el audio en la TV se hace mezclada, muy mezclada, y en el afán de entender lo que pasa con el audio y las imágenes presentes en el entorno y en la TV se concluye que escoger no es una opción. El objetivo de nuestras estrategias de formación es hacernos (alumnos, profesores y arquitectos)

conscientes de que la realidad es mestiza.⁴ Y la manera de operar sobre esas realidades debe también serlo así. Cambiamos permanentemente los canales de audio y de imagen, disociamos y aceptamos ese estado como nuestro material y campo de trabajo. No dejamos de lado las instituciones base de la arquitectura tales como el dibujo, la construcción y las diferentes entidades necesarias para llevar a cabo un proyecto. Pero es preciso un cambio de enfoque, de objetivos. Nuestras estrategias van encaminadas a encontrar: Acuerdos Mestizos. Puntos de encuentro entre entidades disímiles, diferentes, disociadas y contradictorias. Para luego revertirlas sobre diferentes campos sociales e introducir nuevas dinámicas.

Estrategia 1: Cada proyecto de arquitectura es una oportunidad para hallar nuevas maneras de definir la arquitectura. Pequeñas estrategias de acuerdo a los retos que cada situación o momento demanda. Estrategias formadas a partir de intereses momentáneos que pueda tener el arquitecto. Operar a partir de ideas o intereses con fecha de vencimiento, ideas arquitectónicas como cajas de leche. Productos perecederos. Las ideas como los productos, si no se usan se pudren, se vencen.

Estrategia 2: Cada momento y encargo tiene su set de ideas, herramientas. Operar con fragmentos y darles sentido. Mestizar. Así como en la pantalla o en el audio se mezclan (sin elección) diferentes realidades, incoherentes entre sí, que se presentan como un nuevo mundo, así debe actuar el arquitecto. El arquitecto es un editor.

Estrategia 3: No se trata de dar sentido coherente, se trata de encontrar maneras de hacer visible algo que nunca habíamos creído posible, y que mediante la gestión de la arquitectura pueden facilitar otros tipos de desarrollo socio-espacial. La arquitectura que aparece es porque es necesaria, no es suntuaria.

Estrategia 4: Las ideas no tienen autor, no son de nadie, las cosas no son del dueño, son del que las necesita. Navegamos como piratas

por diferentes terrenos. Producimos *Frankensteins*. Arquitectos hechos de pedazos: A partir de la combinación de muchas inteligencias, y de muchos errores, libres, sin estilo, sin compromisos con la historia, sin pedigrí, sin una raza definida: mestizos.

Estrategia 4: La única información que consideramos nuestra es la del entorno medioambiental, y por ende operamos en pro de su conservación y protección.

Estrategia 5: La arquitectura es una actividad / disculpa para transformar el mundo. Lo relevante no es qué dice la arquitectura, sino qué dice el mundo y qué es capaz de leer e introducir la arquitectura en esas realidades.

La mejor estrategia es no confiar en la estrategia, es formarla permanentemente.

Notas

- 1. Operaciones de renovación urbana o proyectos donde se busca una “imagen” antes que un edificio o situación espacial. Estas son operaciones resueltas de manera previsible y codificada.
- 2. El espacio y su noción se ha ampliado: Espacio político, social, económico, tecnológico, público, privado, científico, mercantil, económico, industrial, participativo, sostenible, etc. El arquitecto opera sobre estos campos y con las herramientas y metodologías que estas entidades han creado. El arquitecto debe operar como un economista, como un biólogo, un político, etc. Debe hacer uso de los materiales de observación, investigación y comunicación que estos profesionales usan: tablas, laboratorios, gráficas, pinzas, lupas, etc.
- 3. Los ejemplos en los últimos años son muy representativos: Barcelona y sus escuelas con el “diseny” catalán y el reencauche del estilo moderno. Ya no parece ofrecer nada diferente a la misma receta que se usó durante los “dorados años olímpicos y post-olímpicos”. O el caso “en formación” que empieza a mostrar Madrid. Los proyectos y sus sistemas de representación son sospechosamente similares. No se trata simplemente de una coincidencia temporal. También ya empieza a aparecer una explotación consciente de un estilo, en muchos casos acelerado por la proliferación de revistas “oficialistas”. O el caso de las escuelas inglesas más notorias, donde la fijación por las herramientas digitales como cortadoras láser, o maquetadoras de sólidos, no hacen sino producir el mismo tipo de documentos, formas. Sospechoso ¿no?
- 4. A diferencia de la hibridación, donde se selecciona qué mezclar, el mestizaje es violento e impuesto. Es el choque entre varias entidades, donde todas ponen todo lo que tienen, y el resultado es una mezcla de todo lo aportado. No hay edición ni selección.

Camilo Restrepo Ochoa: Medellín, Colombia 1974. Es Arquitecto de la Universidad Pontificia Bolivariana UPB, 1997 y Master en arquitectura, urbanismo y cultura urbana de la Universidad Politécnica de Cataluña UPC 2005. Es profesor del taller de proyectos 6 en la UPB desde el año 2000. En la actualidad dicta el taller de proyectos: Acuerdos Mestizos (<http://acme071mde.blogspot.com/>) en compañía de los arquitectos Miguel Mesa Rico y Felipe Mesa Rico. Ha sido conferencista en algunas universidades de Medellín y España. Tiene su estudio JPRCR arquitectos asociado con J. Paul Restrepo Santa María, en Medellín, Colombia. Ha trabajado en socio con Plan B arquitectos (Felipe Mesa Rico) con el cual ejecutaron el nuevo Orquídeorama para el Jardín Botánico de Medellín.

Formación + estrategia

Jose Fernández-Llebrez Muñoz

Afortunada o desgraciadamente, no somos los arquitectos los únicos que tenemos que decidir acerca de nuestra propia formación. Este hecho, como es lógico, contempla aspectos negativos y positivos. Si por un lado puede generar cierta frustración o impotencia el hecho de no ser completamente autónomos en

aquellas decisiones que nos atañen de manera directa, por el otro, además de la aportación de un punto de vista externo, puede resultar hasta desinhibidor —y no es irresponsabilidad sino resignación optimista— saber que los eventuales errores (más que probables) quedan diluidos en una relativamente

confortable solidaridad compartida. Como es sabido por todos, se trata del poder ejecutivo el encargado de dar la última palabra sobre la política nacional de formación universitaria. Esta circunstancia, más legislativa que académica, es algo que a menudo se suele pasar por alto, si bien en ella reside gran parte del éxito o el fracaso del futuro de un colectivo profesional, en este caso el nuestro. De hecho, personajes destacados de nuestro mundo académico, como la arquitecta y catedrática Carmen Jordá, opinan que el prestigio social alcanzado por los arquitectos durante las últimas décadas del siglo pasado ha tenido una relación directa con los planes de estudios del momento, o lo que es lo mismo, con la formación académica promovida desde los respectivos gobiernos, si bien es cierto que, por aquellos tiempos, el número mucho más reducido de escuelas de arquitectura y de arquitectos en general facilitaba las labores de coordinación a la hora de trazar estrategias comunes. No obstante, centrándonos en el papel desempeñado por nuestro colectivo, cabe plantearse si, más allá de brillantes reflexiones que abordan aquellos aspectos sometidos a debate dentro el mundo universitario, quizás la verdadera discusión acerca de cuál debe ser la formación de los futuros arquitectos no requiere de un planteamiento más general y participativo que el estrictamente endogámico. El propio Kenneth Frampton, dentro de su archiconocido libro *Historia crítica de la arquitectura moderna*, en su capítulo dedicado a la arquitectura mundial y la práctica reflexiva, incluye a España entre los cuatro países donde él considera que el nivel de la arquitectura contemporánea supera el standard del panorama internacional. Lo más interesante para el caso que nos ocupa reside precisamente en que, una de las razones argumentada como fundamental para este logro, es el grado de protección que los colegios de arquitectos han proporcionado a la profesión. Y los colegios, en esencia, no son más que un grupo de personas que se unen para, además de coordinar su común ejercicio profesional, defender sus intereses con más fuerza. En definitiva, el espíritu general podría resumirse con el sencillo juego de palabras del título del presente texto; frente a “estrategia de formación”, “formación más estrategia”. Esto es, procurar la óptima preparación académica paralelamente a la defensa de los intereses profesionales, asumiendo que esta relación interdependiente pasa por coordinar los esfuerzos y trabajos de los distintos estamentos o colectivos de la profesión (académicos y extraacadémicos). En otras palabras, y manejando un enfoque más pragmático, se trataría de observar y analizar permanentemente la realidad profesional de la calle para, a partir de la convergencia de esfuerzos mencionada, saber reaccionar de la manera más adecuada a las variaciones y, consecuentemente, ser capaces de interactuar con estos cambios, procurando que el papel desempeñado por arquitectos y estudiantes en el conjunto de la

historia sea en todo momento el de protagonista y no el de mero espectador. De modo tímidamente similar como Arthur Schopenhauer diferencia dentro de *La suerte de los mortales* “lo que representamos”, “lo que tenemos” y “lo que somos”, en nuestro caso y entre otras posibilidades, podríamos distinguir entre: un grupo de cuestiones inherentes a reflexionar acerca de los métodos docentes propiamente, su idoneidad con los medios técnicos y tecnológicos disponibles y las posibles distorsiones que pueden producirse entre ellos; otro grupo que podría incidir acerca de los valores del proceso docente susceptibles o no de evolucionar paralelamente al resto de cambios sociales, en mayor o menor medida, como por ejemplo el concepto de “autoridad” (sinónimo en este caso de admiración y confianza) que, a juicio del arquitecto y profesor de la Escuela de Alicante Juan Caldach, debe experimentar el alumno hacia el buen docente para facilitar el éxito del proceso de la transmisión de conocimientos; y por último, quizás sea muy procedente reflexionar acerca del grupo de cuestiones que plantean esa necesaria coherencia, ya reiterada, que debe darse entre nuestra profesión y la realidad social. En este sentido, se trata de reflexionar acerca de toda una serie de preocupaciones que, a modo de preguntas tan incómodas como necesarias, circulan desde hace tiempo entre nuestro colectivo. ¿Tiene sentido la amplia formación académica del arquitecto frente a la mayoría de empleos que vienen desarrollándose en la práctica diaria que la infravaloran o desaprovechan? ¿Hasta cuándo seremos capaces de mantener aquellas competencias profesionales que de una manera tácita ya se encuentran prácticamente transferidas? ¿Hay alternativa a que la auténtica labor de proyectista —la que parecen dirigir sus esfuerzos las escuelas de arquitectura— recaiga sobre una pequeña minoría? ¿Cómo está afectando por tanto el efecto de la globalización a nuestro ámbito profesional? ¿Cuál es el futuro de los estudios de arquitectura pequeños o medianos? ¿Estamos de acuerdo desde el colectivo con la masificación de arquitectos en el mercado laboral? ¿Realmente el mercado necesita tantos arquitectos? ¿O es en las escuelas de arquitectura donde está la masificación? En cualquier caso, sí parece claro que la revisión de aquel artículo que Coderch titulaba “No son genios lo que necesitamos ahora”, sigue teniendo un mensaje de lo más interesante y pertinente hoy en día. Sin embargo, si su preocupación era incidir acerca de la necesidad de contar con buenos arquitectos en la práctica cotidiana frente a brillantes pero puntuales manifestaciones arquitectónicas de carácter representativo, resulta más inquietante pensar que, hoy en día, un gran porcentaje de arquitectos difícilmente tienen o tendrán la posibilidad de desarrollar de manera cotidiana, sencillamente una arquitectura propia.

Jose Fernández-Llebrez es arquitecto y desarrolla su tesis en el Dpto. de Proyectos de la ETSA Valencia.

Carta del Presidente a todos los colegiados



Estimado compañero:

Me dirijo a ti en un momento de especial trascendencia para el ejercicio profesional, en el que confluyen diferentes causas de preocupación por los cambios e incertidumbres que han aflorado en nuestra práctica cotidiana en 2006 y, muy especialmente, los que tendrán lugar durante el transcurso del año 2007. El **Código Técnico de la Edificación** entrará plenamente en vigor un año después de su promulgación, lo que nos supone una implicación integral en su completo desarrollo mediante el conjunto de sus documentos de aplicación, incluido el DB-HR Protección frente al Ruido.

A esta legislación de tipo técnico se suma la trascendental evolución del denominado **Proceso de Bolonia**. Pese a las garantías que nos ha ofrecido el Ministerio de Educación y Ciencia, el último documento de trabajo presentado por éste con fecha 21 de diciembre de 2006, no hace entrar en un periodo de incertidumbre ante la sustitución del actual Catálogo de títulos universitarios oficiales por un Registro de Universidades, Centros y Títulos y en cuanto a la existencia de unas directrices propias y específicas del título de arquitecto. En este contexto, el Consejo Superior y las Escuelas de Arquitectura han presentado al Ministerio una Propuesta de Directrices Propias conforme al Libro Blanco del título de grado en Arquitectura presentado ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En estos momentos, además de estas dos grandes cuestiones referentes

al **ejercicio y la formación**, nos encontramos ante una avalancha legislativa de proporciones inéditas: a la normativa del Ruido se suman la Ley del Suelo y Valoraciones, la Ley Contratos del Sector Público, la Ley de Sociedades Profesionales, el Estatuto de los trabajadores autónomos, la reforma de la Ley de Defensa de la Competencia, el Real Decreto de Certificación Energética, el Real Decreto de Condiciones Básicas de Accesibilidad, las relaciones especiales de carácter laboral de algunas profesiones y la comunicación del Ministerio de Economía y Hacienda a los Colegios Profesionales sobre eliminación de baremos de honorarios, además de la transposición de las Directivas Europeas de Reconocimiento de Títulos y de Mercado Interior... y algunas otras. El motivo de esta carta es reclamar tu atención sobre este **cambio en los modelos** de normativa, regulación del ejercicio, titulación y otros, que requieren de un especial seguimiento por parte de los Colegios y el CSCAE procurando que se produzcan en las mejores condiciones para cada profesional en su despacho.

En este sentido hemos adaptado al uso de vivienda los Documentos Básicos del CTE, hemos planteado las enmiendas y correcciones al mismo y hemos promovido una intensa campaña de cursos, formación y publicaciones, y hemos propuesto reformas al texto del DB-HR y a su régimen transitorio de aplicación, así como también a los proyectos de Ley del Suelo y Valoraciones, de Contratación del Sector Público y de Sociedades Profesionales.

Esta importante presión legislativa viene a coincidir con la demanda urgente de una respuesta adecuada a los problemas de sostenibilidad que atraviesa España y el clima de preocupación por la **ordenación del territorio y el urbanismo**. Creo que desde nuestro sector profesional estamos actuando con prontitud y eficacia, colaborando en la medida de lo posible con la administración y rechazando las actuaciones que nos perjudican. Al pedirte un esfuerzo de colaboración, además de las que puedan aparecer en este escenario cambiante, también quiero anunciarte otras medidas que están en marcha:

1. Después de casi un año desde la entrada en vigor del CTE, aún no se ha publicado la corrección de errores. Dada la trascendencia de este asunto en la aplicación del Código, creemos que es fundamental que esta corrección de errores se haga pública lo antes posible, y así se lo hemos transmitido al Ministerio de Vivienda.
2. Por otro lado, hemos solicitado al Ministerio de Vivienda la inclusión de los Documentos de Aplicación al Uso Residencial Vivienda (DAV) en el registro de Documentos Reconocidos.
3. Además de los cursos sobre el CTE ofertados por los Colegios, en unos meses estará disponible una plataforma de formación *on line* que permitirá acceder a esta formación a un mayor número de arquitectos. En ese sentido, estamos colaborando con las Administraciones Locales en la organización de cursos específicos para técnicos al servicio de la administración.
4. En la adaptación del CTE para facilitar su aplicación a los arquitectos, en breve estará disponible un Pliego de Condiciones Técnicas actualizado a las exigencias del Código Técnico, además del resto de los Documentos Básicos adaptados al uso residencial. A esto se sumarán los trabajos realizados desde los Colegios en lo que se refiere a otros documentos del Proyecto (memoria, plan de control...).
5. El Ministerio de Medio Ambiente está tramitando la Ley de Residuos en la Construcción. Desde el Consejo se han presentado una serie de alegaciones al texto, y estamos a la espera de conocer el contenido final de la misma.

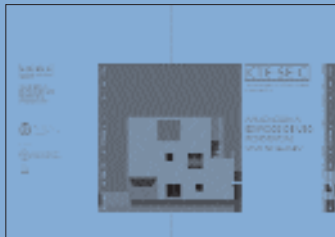
6. En relación con Defensa de la Competencia y en concreto en el tema de baremos de honorarios, estamos colaborando en los trabajos del Consejo de Arquitectos de Europa (CAE) para elaborar, a nivel europeo, un esquema de información sobre costes basado en las experiencias existentes.
7. Con el CAE también colaboramos en la redacción de guías de transposición de las Directivas europeas sobre contratación pública, mercado interior de servicios y reconocimiento de cualificaciones profesionales.

En un año de tantos cambios hay que trabajar con inteligencia para disminuir los efectos del torbellino legislativo en la marcha de nuestra práctica cotidiana. Tenemos los instrumentos para ello y hemos demostrado nuestra voluntad de permanente colaboración con las distintas administraciones, tanto en materia de arquitectura, como de urbanismo, desde las esferas pública y privada, desde el ejercicio libre y asalariado de jóvenes y mayores. La idea de que estamos en un camino irreversible para mejorar la **calidad, competitividad y sostenibilidad** de nuestro trabajo debe despejar las dudas sobre la idoneidad de las reformas en curso, que van a tener la **colaboración de los Colegios y el CSCAE**, si son adecuadas. En caso contrario, no dudes que se adoptaran todas las medidas que sean necesarias. Con esa idea solicito tu máxima comprensión y colaboración y te traslado la seguridad de que desde los Colegios y el CSCAE estamos haciendo el máximo esfuerzo para respetar el marco de formación, ejercicio, servicios y garantías, que son necesarios para mantener el alto nivel de exigencia y excelencia de la **profesión de arquitecto** en España.

Un cordial saludo

Carlos Hernández Pezzi (Presidente)
Madrid, febrero de 2007

1. Código Técnico de la Edificación



Monografía CTE

La implantación del Código Técnico continúa. El 29 de marzo será de aplicación obligatoria el resto de los Documentos Básicos de Salubridad y Seguridad Estructural, que engloba a su vez Acciones en la Edificación, Madera, Fábricas, Acero y Cimientos, a los que habrá que añadir el correspondiente a Protección contra el Ruido, si se cumplen los plazos del Ministerio. El DB-HR, Protección contra el Ruido, cierra el Código Técnico y afectará, de manera importante, a los detalles constructivos del proyecto. La justificación del cumplimiento de las exigencias cambiará, ya no se comprobará por elementos constructivos aislados, sino conjuntamente se validará la solución constructiva techo, suelo y tabiquería, adquiriendo suma importancia el encuentro de estos elementos. Habrá un método simplificado, basado en un catálogo de soluciones constructivas de cumplimiento certificado u homologado por el Ministerio, y un método general apoyado por un programa informático. Desde el Consejo se están haciendo grandes esfuerzos para que, en caso que el Ministerio decida su publicación en el BOE antes del 29 de marzo, el periodo de transitoriedad para su aplicación sea mínimo de 12 meses desde la existencia del catálogo de elementos y el programa de cálculo. Para ello se ha preparado un documento de alegaciones conjunto con el Foro de la Edificación.

Cursos *on line* sobre el CTE

La entrada en vigor del CTE ha supuesto un gran cambio que radica tanto en la magnitud del mismo, por verse sustituidas con su aprobación todas las normas básicas existentes, como en el enfoque adoptado: un código por objetivos o prestaciones, superando así las antiguas normativas prescriptivas. La difusión y formación adecuada de todos los agentes implicados se ha convertido en un objetivo primordial del CSCAE a fin de garantizar el éxito del potente marco reglamentario propugnado por el mismo. Para completar esta iniciativa formativa, el CSCAE ofrece en los próximos meses una nueva alternativa para la difusión del CTE entre los arquitectos, a través de las ventajas que ofrece la formación *on-line*. Este curso se estructura en dos niveles de profundización que abarcan desde un conocimiento de las principales modificaciones del nuevo texto legal respecto a la normativa básica hasta la aplicación del mismo en ejemplos prácticos. El objetivo del curso *on-line* es el siguiente:

- Suministrar una base teórica sobre el contenido del CTE, así como el alcance de sus principales modificaciones en la práctica profesional.
- Aportar un conocimiento suficiente sobre los documentos básicos que permita la lectura transversal de los mismos y su aplicación completa en un proyecto.

La metodología del curso se fundamenta en el estudio por parte del alumno a través de la documentación aportada completando dicho estudio con una serie de tutorías virtuales. Posteriormente se podrá verificar el nivel de conocimiento mediante unos tests de autochequeo. Por último se podrá realizar un examen final cuya

superación supondrá, junto a la acreditación de un progreso de la actividad en la web superior al 80%, la entrega de un título de aprovechamiento. La primera fase está orientada al conocimiento en profundidad del contenido del CTE y en la segunda fase se tratará de manera más exhaustiva los contenidos.

Plan de Formación

El Plan de Formación del CTE inició en diciembre pasado la Acción 4, dedicada a la impartición de cursos monográficos sobre cada Documento Básico. Se han programado 125 cursos, a solicitud de 16 colegios, para celebrarse en 25 ciudades del territorio nacional, con gran interés y participación por parte de los colegiados. Algunos de los cursos pueden ser todavía solicitados por los colegios, y el calendario de fechas disponibles se encuentra en GestCAT. La Acción 4 tiene una duración prevista hasta el próximo mes junio, pudiéndose repetir tantas como se solicite.

Servicio de consultas sobre el CTE

El servicio de consultas sobre el CTE disponible *on line* para los Colegios, en la web de acceso restringido www.gescat.es, ya ha generado un cuerpo doctrinal de aplicación al CTE de referencia tanto para los Centros de Asesoramiento Tecnológico, como arquitectos de visado.

Pliego de Condiciones

A través del convenio firmado con el IVE (Instituto Valenciano de la Edificación), a finales de febrero tendremos disponible un exhaustivo el Pliego de Condiciones Técnicas y de Seguridad y Salud adaptado al CTE. Próximamente se informará oportunamente

por el Consejo o por el Colegio correspondiente sobre la forma de adquisición de dicho Pliego.

Modelo actualizado de certificado final de obra

El CSCAE y el Consejo General de Colegios de Aparejadores y Arquitectos Técnicos han elaborado de común acuerdo un modelo actualizado de Certificado final de obra ajustado a las prescripciones del Código Técnico de la Edificación. Para ello se mantiene el formato establecido en su día por Orden del Ministerio de la Vivienda de 28 de enero de 1972, introduciendo las correcciones mínimas necesarias para su plena adaptación a los términos del CTE. Este modelo se ha remitido a los Colegios de Arquitectos como "modelo recomendado", y al Ministerio de Vivienda para su debido conocimiento.

Normas UNE y convenio con AENOR

El Consejo ha procedido de nuevo a reclamar al Ministerio de Vivienda la conversión a normas públicas, con el rango reglamentario que corresponda y publicación en el BOE, de aquellas normas técnicas de titularidad privada a las que el CTE hace expresa remisión confiriéndoles carácter obligatorio o de conocimiento necesario para el debido cumplimiento de las exigencias básicas correspondientes. Esta reclamación afecta sobre todo a diversas normas UNE, que actualmente sólo están disponibles mediante compra a AENOR. Por otro lado, el CSCAE está tramitando la firma de un convenio con AENOR para poner a disposición de todos los colegiados la totalidad de las normas UNE y sus actualizaciones a un precio reducido.

2. Decreto de Certificación Energética de Edificios

El pasado 31 de enero, se publicó en el BOE el Real Decreto 47/2007, de 19 de enero, sobre el procedimiento básico para la certificación energética. Su aplicación será obligatoria a partir del 1 de noviembre de 2007, y tendrá carácter voluntario desde el 1 de mayo al 31 de octubre de 2007. Esta normativa está en el marco de convergencia europea amparada por la Directiva 2002/91/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre 2002, que establece la

obligación de poner a disposición de los compradores o usuarios de los edificios un certificado de eficiencia energética. Se aplicará a los edificios de nueva construcción, con un ámbito de aplicación similar al DB-HE 1 para los casos de reforma o rehabilitación. La emisión de certificados se realizará a nivel de proyecto y obra terminada. En el certificado se obtendrá el consumo energético anual, esto es, consumo eléctrico, y la emisión anual de CO₂

de los procesos de combustión. De esta manera, el edificio obtiene una clasificación energética en función de su eficiencia. Su acreditación se conseguirá mediante el uso de un programa informático de referencia. El propuesto en el decreto es la versión oficial del CALENER, cuyo método se basa en la comparación del edificio con otro de referencia que cumple con las condiciones normativas, evaluando si alcanza la misma o superior

eficiencia energética. De este modo obtenemos el correspondiente certificado de nuestro edificio. En la actualidad el mencionado programa informático no se encuentra a disposición pública. El Real Decreto sitúa a las Comunidades Autónomas como organismos de control externo. Para lo cual tendrán que establecer los oportunos procedimientos de inspección, registro, validación y renovación de los certificados de eficiencia energética.

3. Legislación en Tramitación

Ley de Sociedades Profesionales y Ley de Contratos del Sector Público

El Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España, en coordi-

nación con la Unión Profesional, ha presentado a los Grupos Parlamentarios una propuesta de enmiendas al Proyecto de Ley de Sociedades Profesionales.

Se está tramitando la nueva Ley de Contratos del Sector Público, estando abierto el período de enmiendas hasta el mes de febrero. El Consejo ha remitido una serie de enmiendas destina-

das a mejorar la redacción del texto en lo que se refiere a los contratos de servicios profesionales propios del sector de la arquitectura en relación con las Administraciones Públicas.

4. Asamblea General del CSCAE, modificación de los Estatutos Generales

La Asamblea General del Consejo Superior se celebró el pasado 24 de noviembre de 2006 en Madrid. En ella, además del Programa de Actuación y el Presupuesto del CSCAE para 2007, se aprobaron dos propuestas de modificación puntual de los Estatutos Generales de los COAS y su Consejo Superior promovidas por la Unión de

Agrupaciones de Arquitectos y Peritos Forenses: al Art. 17., sobre las Uniones de Agrupaciones, y al Art. 47., sobre calificación de infracciones deontológicas. En ambos casos se trata de una adición, que completa ambos artículos. Estas modificaciones se han remitido al Ministerio de Vivienda para que pro-

ceda a su elevación al Gobierno para su aprobación y publicación oficial. La Asamblea General mostró su preocupación por las últimas informaciones relacionadas con la adecuación de las profesiones colegiadas al Derecho de la Competencia, en particular las dudas planteadas a cerca de los baremos orientativos de honorarios elabo-

rados por los Colegios. En consecuencia se aprobó la creación de un grupo de trabajo en el CSCAE para el seguimiento de este tema en busca de una solución que satisfaga los objetivos de interés general que hoy cumplen los baremos y que no tengan efectos incompatibles con la normativa nacional y europea sobre la libre competencia.

5. Actividad Internacional

XX Bienal Colombiana de Arquitectura

La XX Bienal Colombiana de Arquitectura se celebró en Bogotá del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006, y contó con la participación del CSCAE mediante una delegación encabezada por el Presidente y el montaje de una la exposición "15 edificios bioclimáticos en España" en el Planetario de Bogotá. La delegación española también participó en las sesiones del V Encuentro de Arquitectura Iberoamericana, cuyos objetivos eran la creación de una "Comunidad Cultural de Arquitectura Iberoamericana", la práctica común de un sistema de formación continua en el marco del Programa

UIA-CPD, la presentación de un programa común en el próximo Congreso de la UIA en Torino 2008 y la defensa de una convocatoria próxima de la Bienal Iberoamericana en Colombia. En este encuentro se acordó redactar la "Declaración de Bogotá", que fue firmada por los presidentes de la Sociedad Colombiana de Arquitectos y del Consejo Superior, respaldada por todos los integrantes de la delegación española y representantes de Colombia, Uruguay, Brasil, Perú y México. El objetivo fundamental de este manifiesto es "crear un Foro Iberoamericano de Arquitectura como espacio de encuentro y debate de ideas y propuestas".

XXIII Asamblea FPAA

El Presidente del Consejo Superior y el arquitecto Fabián Llisterri, este en representación del Consejo de Arquitectos de Europa (CAE), participaron en la Asamblea de la Federación Panamericana de Asociaciones de Arquitectos (FPAA). En esa Asamblea se presentó la "Declaración de Bogotá" como resultado final del Encuentro Iberoamericano para que la FPAA apoyara su contenido fundamental.

Directiva Mercado Interior de Servicios (SIM)

El 12 de diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo

aprobaron la Directiva 2006/123/CE relativa a los servicios en el mercado interior. Los servicios de arquitectura quedan incluidos en el ámbito de aplicación de la Directiva, que tiene como objetivo suprimir el máximo número posible de barreras legales y administrativas en el mercado interior de servicios europeo y, por otro lado, establecer un cuerpo normativo con obligaciones dirigidas a las administraciones de los Estados miembros para que cooperen en la realización del mercado interior y en la aplicación de la Directiva. La transposición al ordenamiento jurídico de cada Estado Miembro debe realizarse antes del 28 de diciembre de 2009.

6. Derecho de la competencia y relaciones profesionales

Aunque en el Consejo de Arquitectos de Europa se sigue dando cobertura a los honorarios orientativos, la mayoría de las organizaciones miembros se

decantan por mecanismos que sustituyen a los baremos. El objetivo fundamental de este Consejo es, por tanto, encontrar un sistema de información

basado en la estimación de costes de nuestro ejercicio profesional. Este sistema deberá satisfacer las exigencias de interés general (información a

administraciones y a clientes) y, al mismo tiempo, debe ser aceptable para las autoridades nacionales y comunitarias de competencia.

7. Sostenibilidad y Medio Ambiente

Concurso Ecobarrios 06

El día 24 de enero tuvo lugar la reunión del Jurado del Concurso Ecobarrios 2006 en la sede del Consejo Superior. En la reunión se analizaron pormenorizadamente las 90 propuestas presentadas en las dos modalidades del con-

curso: la modalidad A para nuevas ideas y Ecobarrios del futuro y la B para Ecobarrios construidos o en proceso de construcción. La reunión estuvo presidida por el Ilmo. Sr. D. Carlos Hernández Pezzi, Presidente del Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España

que actuaba como Presidente del Jurado. Y los siguientes miembros:

- Ilmo. Sr. D. Carlos Sánchez Reyes, Presidente de la Organización de Consumidores y Usuarios.
- Sr. D. José Luis Gómez Ramiro, Gerente de la Empresa Municipal de la Vivienda y Suelo de Madrid.

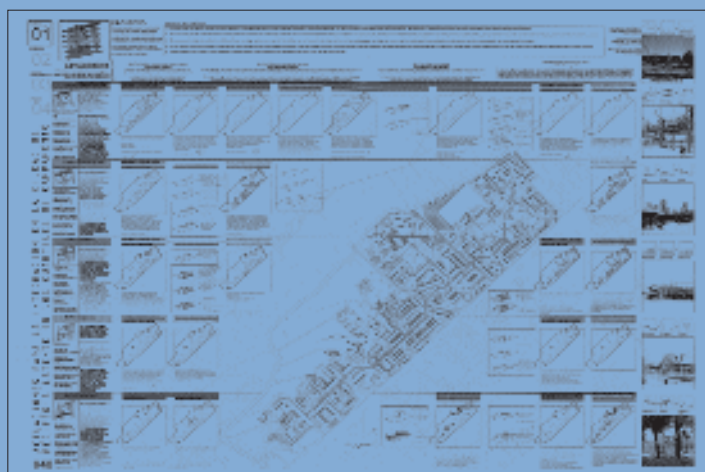
- Sr. D. Javier Parro Cuesta, Director Técnico de la Confederación de Cooperativas de Vivienda de España.
- Sra. Dña. Marta Rodríguez Gironés, Técnico del Área de Urbanismo y Vivienda de la Federación Española de Municipios y Provincias.

- Sra. Dña. Margarita de Luxán García de Diego, arquitecta designada por el Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
- Sra. Dña. Izaskun Chinchilla Moreno, arquitecta designada por los concursantes.

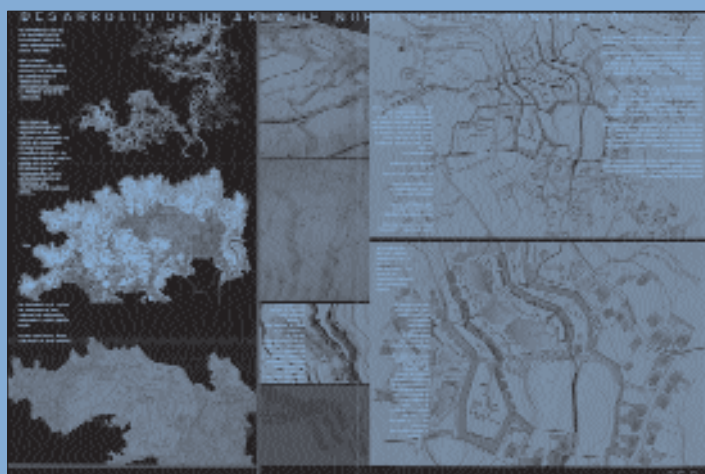
Como Secretario del Jurado, con voz y voto, actuó el Sr. D. Carlos Vidal Sanz Ceballos, Secretario General del Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España. Tras largas deliberaciones el fallo del Jurado ha sido el siguiente:



Primer Premio. "El Canal de Castilla. Proyecto de consolidación y regeneración urbana en el Canal de Castilla a su paso por Villaumbrales, Palencia". Ignacio Ruiz Rodríguez



Segundo Premio. "Actuación para la integración en la ciudad de periferia latente en los cuarteles de Campamento". Raúl Recuero Samboal



Tercer Premio. "ARTABRO. Desarrollo de un área de nuevo tejido-generación". Rogelio Vázquez Escudero, María Ríos Carballeira y Olalla Señorans Varela

Modalidad A

Propuestas e ideas sobre los ecobarrios del futuro.

- Primer Premio. Por unanimidad del Jurado:
Nº de registro 009. "El Canal de Castilla. Proyecto de consolidación y regeneración urbana en el Canal de Castilla a su paso por Villaumbrales, Palencia". Sr. D. Ignacio Ruiz Rodríguez, arquitecto.
- Segundo Premio:
Nº de registro 048. "Actuación para la integración en la ciudad de periferia latente en los cuarteles de Campamento". Sr. D. Raúl Recuero Samboal, arquitecto.
- Tercer Premio:
Nº de registro 058. "ARTABRO. Desarrollo de un área de nuevo tejido-generación". Equipo redactor: Sr. D. Rogelio Vázquez Escudero, estudiante de PFC. Sra. Dña. Mª Ríos Carballeira. Sra. Dña. Olalla Señorans Varela
- Menciones:
 - Nº de registro 018. "La Sagrera, Barcelona: procedimientos urbanos". Equipo redactor: Sr. D. Paul Galindo Pastre, Estudiante de PFC. Sra. Dña. Ophélie Herranz Lespagnol.
 - Nº de registro 047. "El futuro de ayer". Sr. D. Tiago Cardoso Tomás, arquitecto.
 - Nº de registro 064. "Proyecto Barrio Alto". Sr. D. Raul Sánchez Molina, arquitecto.
 - Nº de registro 066. "Crecimiento urbano en las colonias industriales del Llobregat". Sra. Dña. Mariana Echeverría Pérez-Montero, estudiante de PFC. Colaboradores: Sr. D. Bernat Hernández Sabat, Sr. D. Sergio González Benedi y Sr. D. Marcos Alloza Fernández.
 - Nº de registro 071. "Revitalización del entorno de la calle Marqués de Viana, Barrio de Tetuán, Madrid". Equipo redactor: Sra. Dña. Marta Guerra Pastrán, arquitecta. Sr. D. Pablo Pérez Ramos.
 - Nº de registro 077. "Rehabilitación eco-tecnológica del Centro de Madrid". Sra. Dña. Mercedes Simón Domínguez-Blanco, arquitecta.
 - Nº de registro 114. "PFC 2006". Sr. D. Sergio Rodríguez Estévez, arquitecto.

Modalidad B

Premio para experiencias construidas.

- Premio Honorífico ex aequo:
 - "Ensanche Sur de Alcorcón. Calidad y Medio Ambiente". EMGIASA (Empresa Municipal de Gestión Inmobiliaria de Alcorcón, S.A.).
 - "Parque residencial Soto del Henares, Torrejón de Ardoz, Madrid". ARPEGIO, Consejería de Presidencia, Comunidad de Madrid (Departamento de Urbanismo y Departamento de Urbanización).

Asociación Sostenibilidad y Arquitectura

Asociación **ASA**
Sostenibilidad y Arquitectura

Los arquitectos españoles dicen no al desarrollo insostenible y se unen en una asociación por la edificación sostenible.

Desde el Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España se ha puesto en marcha la Asociación de Sostenibilidad y Arquitectura (ASA) con el fin de aunar esfuerzos e iniciativas en un panorama en el que la reciente aprobación del CTE y de la inminente ley del suelo genera nuevos planteamientos y preocupaciones en el sector de la construcción en este país además de intentar resolver nuestros compromisos con el protocolo de Kioto.

El día 15 de febrero ha tenido lugar la reunión de presentación con una convocatoria de más de 300 expertos de toda España en edificación sostenible y donde se han planteado las líneas de trabajo que la asociación asumirá para iniciar su andadura en el contexto actual de cumplimiento del Protocolo de Kioto.

Han asistido representantes de Centros de investigación como el Instituto de las Ciencias de la Construcción Eduardo Torroja, el Centro Nacional de Energías Renovables, el Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía, representantes de las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura, de los Colegios Oficiales de Arquitectos, empresas del sector y profesionales sensibilizados con el cambio de cultura hacia planteamientos sostenibles, solidarios y respetuosos con el medio ambiente y el equilibrio social.

Los fines y objetivos de ASA se centran en integrar todos los trabajos sobre edificación sostenible para potenciar y acelerar su aplicación y difusión, además de avanzar en otras líneas de trabajo y de colaboración. Esta asociación, además de actuar como punto de encuentro de los profesionales españoles, será el nexo de unión con otras organizaciones internacionales que están realizando trabajos en la línea de los objetivos de ASA, además de los grupos de sostenibilidad de los Colegios Oficiales de Arquitectos, el Consejo de Arquitectos de Europa y la UIA, etc. En la web del Consejo se puede encontrar más información sobre esta Asociación: www.cscae.com/consejo.

8. Convocatoria del Premio de Arquitectura Española 2007

El CSCAE ha convoca la edición 2007 de Premio de Arquitectura Española. Esta distinción tiene como objeto

reconocer la calidad de obras realizadas por arquitectos españoles o extranjeros realizadas en España y que se hayan

acabado en el bienio 2005-2006. El plazo de presentación de candidaturas finaliza el 9 de julio de 2007.

Toda la información sobre las bases y las fechas está disponible en la *web* del CSCAE, en la dirección www.cscae.com

9. Convocatoria del Premio de Pintura Jesús Carballal 2007

El Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España ha decidido crear un premio de pintura de carácter bienal en memoria de Jesús Carballal,

arquitecto y pintor, además de Consejero y Decano del COA de Murcia desde 2001 hasta su fallecimiento en junio de 2006.

La primera convocatoria se realiza en 2007 y podrá optar al premio cualquier persona que lo desee. El plazo de presentación de las obras finaliza

el 16 de julio de 2007. Toda la información sobre las bases, fechas y premios está disponible en la *web* del CSCAE, en la dirección www.cscae.com

10. VI Jornadas del Poder Judicial. El desarrollo de la Ley de Ordenación de la Edificación: el CTE

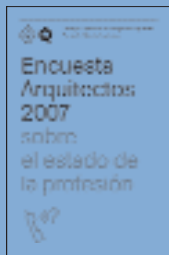


Los próximos 26, 27 y 28 de abril se celebrarán en Granada las VI Jornadas organizadas conjuntamente por el CSCAE y el Consejo General del Poder Judicial, con la colaboración del Colegio de Arquitectos de Granada.

El objetivo del encuentro es estudiar y debatir sobre el nuevo campo de obligaciones, responsabilidades y exigencias que establece el CTE, y promover y encauzar la reflexión crítica entre Magistrados, Arquitectos y otros profesionales del campo jurídico

sobre la práctica de la Arquitectura y su relación con la Justicia. Toda la información está disponible en la *página web* del Colegio de Arquitectos de Granada, en la dirección: www.coagranada.org

11. Encuesta Arquitectos 2007 sobre el estado de la profesión



Como resultado del convenio de colaboración existente entre el Consejo Superior de Colegios de Arquitectos de España y la Fundación Caja de Arquitectos, se está desarrollando durante los primeros meses de 2007, la "II Encuesta de Arquitectos 2007, sobre el estado de la profesión", bajo la supervisión del sociólogo y profesor de la Universidad

Nacional de Educación a Distancia, Emilio Luque Pulgar. Para ello, la empresa Random, estudios de opinión, marketing y socioeconómicos s.a., realizará entrevistas telefónicas de diez minutos a 1.500 arquitectos seleccionados aleatoriamente de entre los 45.804 colegiados. El Consejo Superior y la Fundación Caja de Arquitectos

garantizan la confidencialidad en el tratamiento de los datos que sólo serán utilizados de forma globalizada y sin referencia alguna a personas o entidades, cumpliendo con lo establecido en el artículo 3 j) y 28.2 de la LOPD 15/1999. El resultado de la encuesta será público y accesible a todos los colegiados.

12. Convenios firmados

Convenio CSCAE – ICCL

El día 21 de febrero el Presidente del CSCAE firmó un Convenio con el Presidente del Instituto de la Construcción de Castilla y León para la configuración de una Plataforma *on-line* de formación sobre el Código Técnico de la Edificación.

Convenio CSCAE – CONSTRUMAT

Se ha prorrogado por ambas partes el Acuerdo Marco firmado entre el CSCAE y CONSTRUMAT para la colaboración para en la celebración de la próxima edición de la feria CONSTRUMAT en mayo de 2007, en lo que se refiere al desarrollo

de la Arquitectura en general y de la construcción sostenible en particular.

Convenio CSCAE – ASETUB

El día 27 de febrero el Pte. del CSCAE firmó un Convenio con el Pte. de la Asociación Española de Fabricantes de Tubos y Accesorios Plásticos, para

el desarrollo de actividades conjuntas de interés para la profesión. Se han renovado los convenios con la Asociación de Investigación de las Industrias de la Madera y el Corcho, AITIM, y con la Asociación Española de Fabricantes de Fachadas Ligeras y Ventanas, ASEFAVE, para el desarrollo de actividades conjuntas de interés para la profesión.

13. Premio Burdinola

Ha sido concedido el XII Premio de Investigación Burdinola 2006 "Arquitectura Científica" al arquitecto madrileño José M^a de Lapuerta. El Jurado ha

hecho constar el elevado nivel de las candidaturas presentadas y la existencia de buena parte de la actividad arquitectónica que en sí misma investiga

tanto en formas, programas como materiales. Para su fallo, el Jurado ha valorado el trabajo sistemático de José María de Lapuerta en programas de

carácter asistencial para colectivos con problemas específicos y el desarrollo e innovación en edificios que corresponden a nuevas demandas sociales.

14. Cronología CSCAE



18 de octubre de 2006
Pleno CSCAE

14 y 15 de noviembre de 2006
Reunión Proyecto Visado Telemático

16 de noviembre de 2006
Comisión Técnica CAT



22 y 23 de noviembre de 2006
Pleno CSCAE



24 de noviembre de 2006
Asamblea General CSCAE

24 de noviembre de 2006
Entrega Medalla de Oro CSCAE



22 de enero de 2007
Reunión del Grupo de Trabajo Bibliotecas Colegiales

24 de enero de 2007
Jurado del Concurso Ecobarrios 06

25 de enero de 2007
Pleno CSAE. Intervención del Director de la ETSAM



7 de febrero de 2007
Reunión extraordinaria de la Comisión Técnica CAT

15 de febrero de 2007
Reunión informativa de la Asociación Sostenibilidad y Arquitectura

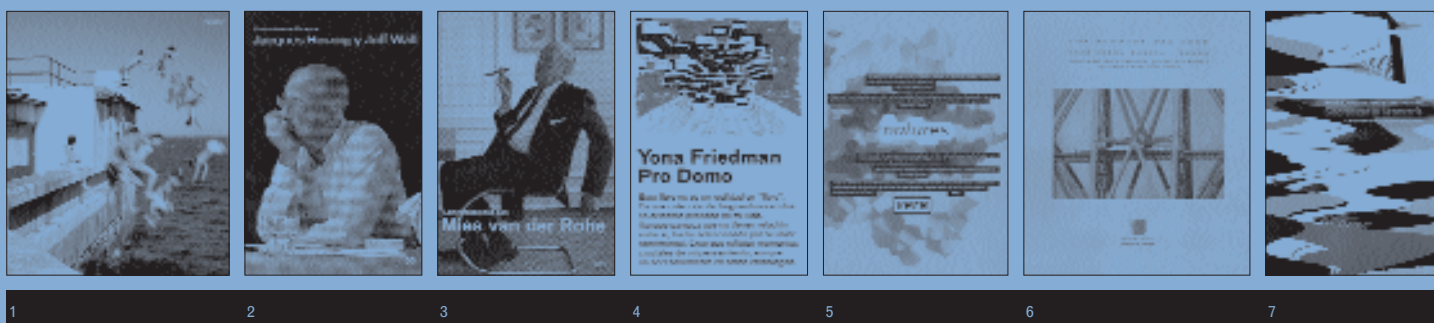
27 de febrero de 2007
Firma Convenio ASETUB

Buzón CSCAE

Las sugerencias y críticas que los colegiados deseen hacer al Consejo, pueden enviarse a través de la *web*: www.cscae.com.

Los textos enviados no podrán exceder de 15 líneas, siendo imprescindible que estén firmados y que conste el domicilio, teléfono y número de DNI, así como número de colegiado en el Colegio donde residan.

El CSCAE se reserva el derecho de publicar total o parcialmente los textos.



<p>1</p> <p>Ntres. Tercera etapa de la revista Neutra Colegio de Arquitectos de Sevilla</p> <p>Neutra 14: ciudad_puerto 164 páginas, 24 x 28 cm Cubierta blanda</p> <p>Neutra, la revista del Colegio de Arquitectos de Sevilla, ha iniciado su tercera etapa. Esta nueva etapa tendrá como trasfondo la ciudad, entendida como fenómeno complejo cohesionado por un hecho intangible de difícil definición que es lo urbano. Siendo un territorio abierto, la ciudad trasciende su condición iconográfica para asumir una complejidad geográfica. En este escenario entendemos que no se puede desvincular de su condición de arquitectura. Los distintos campos de la profesión deben asumirla como soporte para la práctica con todas sus consecuencias, y entender su potencialidad para hacer exploraciones en búsqueda de nuevas herramientas para incorporar a las múltiples con las que ya cuenta el arquitecto. Hemos querido arribar en la problemática específica de los espacios de fricción entre las ciudades y los puertos marítimos y fluviales. Bajo una perspectiva crítica pero abierta, diversa y optimista, Neutra ha tratado de ofrecer sus páginas como un foro que da voz a diversas experiencias y propuestas, panorámicas o concretas, que movilicen un amplio repertorio para pensar y debatir sobre las oportunidades de estos territorios. Entre intuiciones y hallazgos, nuestras exploraciones podrían cartografiarse a través de una serie de itinerarios, en los que de la mano de un concepto clave, uno pueda orientarse, recorrer y entrelazar los múltiples contenidos. Sin ser una carta de navegación definitiva, queda abierta al lector para trazar nuevas rutas.</p>	<p>2</p> <p>Una conversación entre Jaques Herzog y Jeff Wall Editorial Gustavo Gili, Barcelona 80 páginas, 14 x 20 cm Cubierta blanda</p> <p>Este libro recoge una conversación que mantuvieron Jeff Wall y Jaques Herzog (con Philip Ursprung como moderador y Cristina Bechtler) en noviembre de 2003, en el estudio Herzog & de Meuron en Basilea.</p> <p>A pesar de que los protagonistas proceden de disciplinas diferentes, entablan un diálogo fructífero sobre la arquitectura, la ciudad, la fotografía y el arte contemporáneo, temas de gran interés para quienquiera que trabaje en el mundo actual, con independencia de la disciplina de cada uno.</p> <p>3</p> <p>Conversaciones con Mies van der Rohe Editorial Gustavo Gili, Barcelona 80 páginas, 14 x 20 cm Cubierta blanda</p> <p>Este libro recopila una serie de conversaciones mantenidas entre 1955 y 1964 con Mies van der Rohe, donde descubrimos cómo un Mies americano en plena etapa de madurez explica sus ideas básicas sobre arquitectura y repasa su trayectoria profesional hasta entonces. Las conversaciones vienen precedidas por un elocuente texto, "Arquitectura y tecnología" (1950), donde se formulan las líneas básicas de su arquitectura en la etapa americana, e Iñaki Ábalos contribuye con un epílogo a ofrecer una nueva lectura sobre el maestro alemán.</p>	<p>4</p> <p>Yona Friedman Pro Domo Actar, Barcelona 390 páginas, 14,8 x 21 cm Cubierta blanda</p> <p>Seguindo algunas publicaciones recientes que reafirman la relevancia del trabajo de Friedman, presentamos una recopilación de fragmentos de temas aislados, "hitos" de sus preocupaciones que no forman un todo coherente, ni un testamento, pero que fueron elegidos por su valor sentimental. Esta selección recoge la producción de 50 años desde la formación de GEAM, incluyendo estudios de estructuras de construcción, teorías de diseño urbano, comentarios sobre desarrollo regional, manuales de diseño para construcción propia y proyectos de concurso.</p> <p>5</p> <p>VERB Natures Actar, Barcelona 248 páginas, 17 x 24 cm Cubierta flexible</p> <p>"Lo fascinante es la habilidad para separar lo real de lo digital, porque forman parte de la misma naturaleza". Esto es lo que dijimos en el último número de Verb. Aquí exploramos como se da esta fusión. Los edificios y las ciudades crecen, se transforman y se disuelven. ¿Cómo se genera esta evolución? ¿Cómo se controla o se intensifica o se imagina? ¿Tenemos la capacidad para programar nuestro entorno? ¿Cómo es que la unión de materia natural y artificial genera nuevos organismos arquitectónicos, nuevos entornos, nuevas naturalezas? ¿De qué manera la tecnología anima el espacio, y los usuarios y programas animan la materia? El quinto volumen del boogazine de Actar busca una nueva definición de lo orgánico.</p>	<p>6</p> <p>Los puentes del tren José Serna García-Conde Fundación Esteyco, Madrid. 248 páginas, 23 x 23 cm Cubierta blanda</p> <p>"Este libro invita a emprender de la mano de los puentes ferroviarios un peregrinaje estructural que se inicia con los primeros puentes de piedra o madera y cuyo itinerario llevará al lector desde los cuatro metros de luz del primer puente metálico a los más modernos puentes atirantados; desde los pequeños arcos de hormigón en masa a los grandes viaductos de hormigón pretensado y de los primeros avances por prueba y error a los sofisticados y exigentes criterios de diseño actuales".</p> <p>7</p> <p>Sincronizar la geometría Carlos Ferrater y Borja Ferrater Actar, Barcelona 216 páginas, 19,9 x 28,6 cm Cubierta de cartón</p> <p>Durante estos últimos años, de un modo intermitente pero continuo, el estudio de Carlos Ferrater ha desarrollado nuevas vías de expresión formal. Un conjunto de proyectos que configuran una familia de experiencias autónomas encadenadas en una misma lógica de aproximación proyectual: la geometría, como medio de aproximación al paisaje y la forma urbana. El libro se presenta dividido en tres apartados: La hora de la geometría; Procesos de Investigación; Recursos ideográficos. Este marco definiría las condiciones de un trabajo de la arquitectura que consiste en el traslado de la geometría al espacio, mediante la construcción.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

europan9

urbanidad europea
ciudad sostenible y nuevos espacios públicos

Lanzamiento
_05 02 2007

Entrega
_28 06 2007

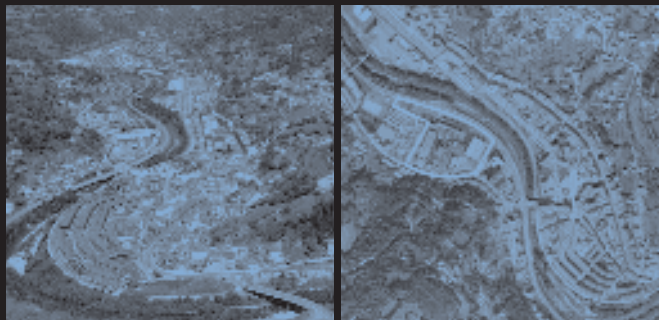
Fecha límite de inscripción
_31 05 2007

Resultados
_18 01 2008

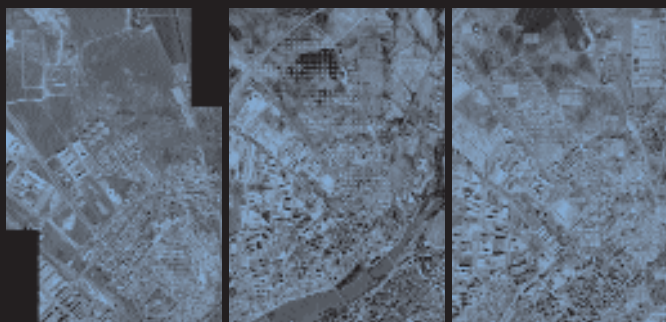
www.europam-europe.com / www.europam-esp.es

Jurado europam9 / España

_Inés Sánchez de Madariaga (Ministerio de Vivienda, Presidenta Europam / España)
_Benedetta Tagliabue (EMBT) _Florian Beigel _David Franco
_Teresa Galí _Kaye Geipel _Blanca Lleó _José Mateus _Josep Parcerisa



AMA, Área Metropolitana de Asturias _850.000 habitantes _Área de estudio: 11,6 ha
_Área de intervención: 2,5 ha



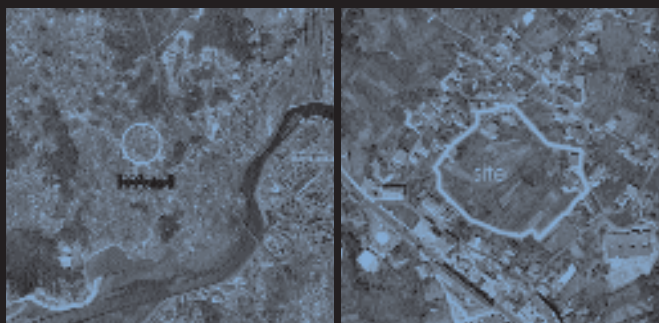
Badajoz _Barrio de Santa Engracia _143.019 habitantes _Área de estudio: 100 ha
_Área de proyecto: 45 ha



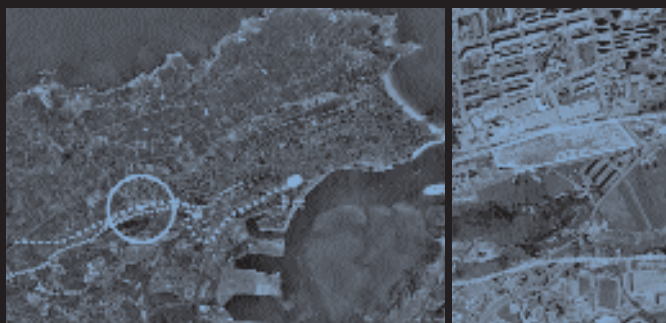
Calahorra _23.920 habitantes _Superficie del área: 346.492,00 m²



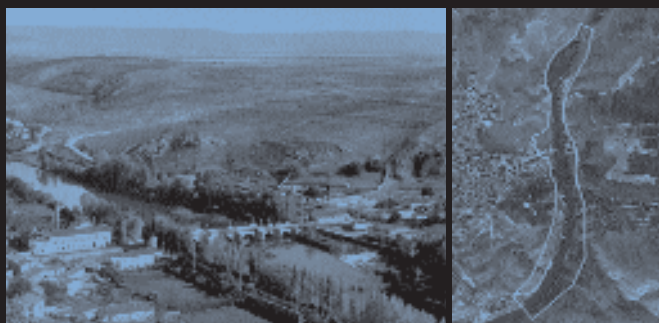
La Laguna, Tenerife _812.000 habitantes _Sector de Suelo Urbanizable Geneto 6 (SUR GE-6) _Superficie del área: 63.886,37 m²



Poio (Pontevedra) _Polígono 2 de San Salvador _15.000 habitantes _Área de estudio: 8,50 Ha
_Área de proyecto: 2,23 Ha



Santander _Rancho Grande _184.000 habitantes _Superficie del área: 23.099 m²



Soria _Márgenes del río Duero dentro del término municipal de Soria _37.568 habitantes
_Área de estudio: 833.278 m² _Área de proyecto: Desde la presa de la fábrica de harinas hasta San Saturio: 5.301 m² - 6.389 m²