

LA PRÁCTICA DE LA ARQUITECTURA, EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA Y LA CUESTIÓN DEL ARTE

Rafael Viñoly¹

Las opiniones recientes de los arquitectos sobre el estado general de la práctica parecen haber alcanzado un notable nivel de consenso. Aun dentro de un grupo tan competitivo y fragmentado como el nuestro, ciertas preocupaciones con respecto a algunos cambios fundamentales en la estructura de la profesión, trascienden las diferencias de origen cultural y de desarrollo tecnológico.

Algunas de esas preocupaciones son las siguientes:

Es difícil encontrar, en la producción reciente, ejemplos en los que el espacio sea el vehículo de una experiencia estética significativa. No es fácil tampoco, recorriendo las imágenes que nos invaden cotidianamente, identificar las ideas que podamos decir que ilustran una verdadera contribución de esta generación al desarrollo de la arquitectura como proyecto colectivo. Nuestra área de responsabilidad profesional continúa siendo reducida por la intervención de nuevas profesiones, ajenas a la práctica, y cuya función es en el mejor de los casos redundante. La inversión de capital y esfuerzo necesaria para desarrollar el trabajo profesional no es rentable, dentro de las presentes condiciones económicas.

Estos síntomas definen un panorama general de la práctica no demasiado promisorio, lo cual sugeriría que la disciplina debería reposicionarse como conjunto para recuperar un mayor reconocimiento en el discurso social. Ese reposicionamiento se hace problemático hoy por varias razones. Una de las más importantes es la falta de acuerdo —entre los miembros de la profesión— sobre la dirección, e incluso la necesidad, de una acción coordinada.

El hecho más curioso de esta situación es que ésta pérdida de posiciones en la función profesional ocurre en un momento en que la arquitectura ha alcanzado un máximo de visibilidad pública, no sólo a través de las personalidades que se destacan dentro de ella sino también como sistema. Esa visibilidad, sin embargo, no ha resultado en una mayor influencia sobre los factores de poder político y económico que permita superar esa situación. Las consecuencias de esa contradicción son todavía impredecibles para el futuro general de la práctica. Pero para los estudiantes (los aspirantes a entrar a este mercado de trabajo) su efecto es inmediato: la falta de oportunidades de empleo en una profesión en claro proceso de retracción.

Antes de pensar en soluciones para este problema es importante entender que la inestabilidad que caracteriza esta situación no es exclusiva de nuestra profesión en este momento de la cultura.

Muchas otras áreas de las actividades creativas pasan por similares situaciones, lo cual puede crear la impresión de que se trata de una condición aparente, positiva, o, peor aún, inevitable. Sin embargo, en el caso de la arquitectura, los efectos de esta inestabilidad son críticos para una actividad que requiere una enorme inversión de capital y tiempo para producir resultados, y cuya aspiración central es la condición de permanencia.

¿Cuál es el origen de esta crisis?

Independientemente de algunas explicaciones más o menos anecdóticas, lo cierto es que la pérdida de significación social de la arquitectura no es el resultado de una relación lineal entre causa y efecto. Este proceso es el producto de una compleja situación dialéctica en la que un conjunto de factores históricos, económicos, y tecnológicos han generado un panorama cultural particularmente difícil de caracterizar. Sin embargo, dentro de esta indefinición, un aspecto parece ser claro: independientemente de los avances positivos que esta nueva condición cultural implica (máxima accesibilidad, masificación de la información, la creación de nuevas formas de producción de bienes de capital, etc.) la pérdida del “contenido” en el discurso de lo público, frente a la predominancia de la “superficie” (el medio de distribución de ese discurso), es un riesgo de este proceso tecnológico que es preciso compensar. En la “superficie”, (el folio de una revista, la

¹ en **Contextos**, revista de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UBA, Año 1, no. 1, octubre de 1997, p. 60-66.

pantalla del monitor), la arquitectura (la experiencia espacial) tiene significativas desventajas con respecto a otras artes para acomodarse a un mercado dominado por la reproducción.

En el universo esencialmente bidimensional de esa tecnología la complejidad de la experiencia del espacio es reemplazado por una realidad "virtual" que nos separa de los riesgos y los beneficios intrínsecos de la experiencia personal. Las imágenes que hoy predominan tienen poco que ver con esa realidad sensible: las sensaciones que nos hacen conscientes de nuestra propia simetría (el aire que se mueve a nuestra espalda), el mensaje de la totalidad de nuestros sentidos (el olor de la madera, el tacto de los materiales, el sonido de un cuarto), nuestra innata capacidad para entender el peso de las cosas, o la condición de participación colectiva. La mediatización de esta experiencia reduce también nuestra capacidad para apreciar la inteligencia de una composición espacial, y con ella el contenido estético que implica su oposición con lo natural. La articulación de esta relación es la única cualidad sensible que nos vincula con la historia, el objeto central de la experiencia arquitectónica.

El "aplanamiento" de la realidad visual ha forzado paulatinamente a la profesión a comercializar sus servicios a través de aspectos que no tienen nada que ver con el propósito primordial de la actividad: imágenes parciales "recortadas" del contexto, la idea de que se puede "dar forma" a algo independientemente del proceso de su fabricación (sólo a través del uso del dibujo), la necesidad de demostrar una "novedad" estilística (extrapolada como siempre de la pintura), en una palabra, ha respondido al requerimiento de la superficie con más superficie.

La consecuencia de esta estrategia de marketing ha sido un cambio fundamental en la idea de lo que constituye el real "valor de cambio" de lo que hacemos, tanto en la percepción del público como entre los arquitectos mismos. El dibujo como un objeto de consumo, el culto a las personalidades como mecanismo de promoción del servicio profesional, la división de la oferta entre arquitectos que diseñan y arquitectos que construyen, la adaptación de teorías ajenas a la disciplina como forma de generar "interés", etc. han sido percibidos correctamente por el mercado, como "superficiales", y por lo tanto ha provocado la inevitable caída de la compensación económica de la función profesional. Las consecuencias de este cambio en la economía de las actividades conectadas con la arquitectura (tanto en la práctica profesional como en la educación) es lo que explica esta repentina concientización de este estado de crisis.

Si es todavía posible proponer una misión colectiva para esta profesión, debería ser la de recuperar la importancia de la experiencia espacial como parte esencial de la cultura, y con ella el valor del trabajo que implica crearla.

Pero, ¿cómo se piensa en una estrategia para alcanzar ese objetivo en una sociedad fragmentada por la suma de las expectativas individuales? ¿Cuál es la alternativa para una práctica superpoblada en la que la obsesión por distinguirse del conjunto es la única fórmula del éxito y a la vez el reaseguro de la alineación del mercado? Aún más fundamentalmente: ¿qué acción puede recrear en el público la idea de la importancia cultural de la construcción del entorno físico, en una economía que está en un ciclo de extracción de valor, en vez de uno de creación del mismo?

Esta acción es una política cultural. Un conjunto relativamente coordinado de acciones cuyo objetivo debería ser elevar los niveles de excelencia y promover el incremento del valor de cambio de la tarea profesional. En el lenguaje actual: "Cambiar las experiencias del mercado comercializando un producto mejor". No es tan simple como parece pero tampoco mucho más complicado que eso.

Esta política se puede implementar sólo cuando las instituciones sociales que se ocupan de estos temas coinciden en una acción coordinada. Fenómenos estructurantes como los que producen estas condiciones no se modifican a través de la suma de actitudes individuales (a pesar de lo que mantienen los defensores del efecto social de la competencia). Para que este cambio ocurra es preciso que estas iniciativas privadas se transformen, en algún momento, en "trabajo social", que adquieren nivel "institucional".

De todas las instituciones que actúan en las áreas en las que operamos (la Educación, la Práctica, la Crítica), las que se ocupan de la Educación son, en gran parte, responsables de nuestra propia contribución a crear este estado de cosas... pero también son las únicas que pueden corregirlo.

Comenzar por re-estructurar la enseñanza es la única acción positiva que podemos tomar, si creemos que la profesión todavía tiene una responsabilidad social que cumplir.

Para responder a los objetivos de esa política, una nueva pedagogía de la arquitectura debe basarse en algunas convicciones que, aunque pueden parecer abstractas, tienen un efecto directo en la forma en la que se imparte la enseñanza. Estas convicciones son:

- I. **Que la arquitectura es parte de un sistema productivo mayor que su campo de acción.**
- II. **Que existe un conocimiento arquitectónico específico.**
- III. **Que sin una ética de la práctica no es posible desarrollar un estándar industrial de alto nivel.**
- IV. **Que el virtuosismo es una obligación.**

I. Si la función de la arquitectura es integrar un sistema productivo global, es fundamental conocer íntimamente los componentes de ese sistema para operar en él.

Para poder gestionarlo, es preciso dominar el mecanismo que hace posible su integración: las técnicas de la negociación. La arquitectura de hoy es más que nunca el arte de lo posible. Exactamente lo opuesto a lo que sugiere la noción de “autonomía” que muchos sostuvieron durante demasiado tiempo. Ese tiempo fue el que duró la inercia económica de la universidad masiva y del sistema de posiciones permanentes (*tenure*), en el sistema académico americano.

Para ejercitar la capacidad de negociación es fundamental dominar, por lo tanto, no sólo las actividades que soportan el trabajo del arquitecto (las ingenierías complementarias, las metodologías de organización y costos, las tecnologías de materiales), sino también las actividades a las que la arquitectura soporta: el ciclo económico, las ciencias sociales, las políticas de desarrollo urbano, la educación pública, etc.

El primer objetivo de esta forma de estudio es permitir ocupar una posición dentro del sistema de producción que contribuya activamente a la definición de los programas, y no sólo a su resolución. El segundo es contener la pérdida del campo de acción de los arquitectos a manos de nuevas consultorías, que entorpecen el mecanismo de decisión y aumentan artificialmente el costo del proceso de construcción.

Estos objetivos no implican promover una imagen del arquitecto como figura universal, representada por la idea de que un arquitecto debe saber “un poco de todo”. En cambio, lo que es importante ahora es demostrar que este proceso de producción presida un liderazgo con capacidad de decisión e idoneidad basada en el conocimiento profundo de varios aspectos cruciales del problema del desarrollo, lo cual se traduce en tener que saber “mucho de muchas cosas”.

II. La vaguedad que caracteriza a la enseñanza actual de la arquitectura es el resultado de una permanente confusión entre la idea de conocimiento formal y del conocimiento tácito en las prácticas creativas.

El conocimiento formal se transmite a través de preceptos formalizables en abstracto. El conocimiento tácito, en cambio, no se puede formalizar porque existe sólo “en el acto de hacer”. Se adquiere sólo siendo testigo del proceso de manufactura, o ejercitándolo en forma directa. Esta segunda forma de conocimiento (aquello que parece “intuitivo”: los criterios que definen las proporciones, los mecanismos de asociación libre que evitan el razonamiento lineal) se lo confunde comúnmente con la adquisición de experiencia (alguien que tiene experiencia, en el lenguaje coloquial de los arquitectos, no es necesariamente alguien que sepa algo concreto). Estos aspectos no formalizables del trabajo se pueden también aprender sin necesidad de tener que “descubrirlos” a lo largo de años de práctica. La experiencia, en realidad, es la acumulación del uso de ese conocimiento en diferentes condiciones de su aplicación y, en ese sentido, incrementa la profundidad de ese conocimiento.

El mejor ejemplo de esa confusión entre conocimiento tácito y conocimiento formal es la falta de estructura pedagógica en la enseñanza del diseño comparada con la rigidez conceptual con la que se enseñan las materias técnicas. La forma actual de aprendizaje crea la percepción de que el diseño es fundamentalmente un proceso “intuitivo”, y por lo tanto dependiente sólo del talento, y que las técnicas son procesos metódicos que carecen del interés que atrae a las personalidades creativas. Los aspectos formalizables de las técnicas de diseño —las tradiciones compositivas de la arquitectura, las metodologías que existieron y existen actualmente para diseñar, los principios de la relación entre forma y materialidad, etc.— pueden ser transmitidos con el mismo rigor con el que se enseña el cálculo de un balance térmico, así como es posible demostrar también los aspectos tácitos que operan en la definición de un diseño estructural, o en la forma en que se piensa la constructibilidad de un edificio.

Ambas formas de conocimiento son igualmente específicas y necesarias para el ejercicio de esta actividad. El conocimiento adquirido en conjunto a través de esas formas no necesita de justificación teórica, porque es esencialmente instrumental.

La consecuencia directa de esta convicción es una organización pedagógica distinta que la se desarrolla alrededor del *Taller de Diseño*.

El sistema de talleres, o mejor dicho lo que concretamente sucede en un taller, es una experiencia educativa difícil de definir con claridad. En realidad es un ejercicio de autoaprendizaje, en el que uno debe identificar el error a través de la opinión de un instructor, la cual es, muchas veces, sólo el resultado de preferencias personales que nunca son explicitadas como tal. La indefinición de lo que constituye un error es uno de los problemas fundamentales que bloquean la posibilidad de este cambio. En la dinámica pedagógica del Taller no se concibe transmitir los basamentos de una técnica para poder ejecutar ese trabajo ni un método para construir un sistema de creencias que permita hacer elecciones personales, (lo cual se asocia con imponer una ideología de diseño). Lo contrario también sucede y es igualmente equivocado, es decir impone un “método” o una “filosofía” de diseño bajo la excusa de proveer “un sistema” para poder enseñar masivamente.

El resultado de esta indefinición es una relación pedagógica basada en un criterio de autoridad difícil de probar y que frecuentemente degenera en una situación improductiva. La falta de una correcta administración del tiempo en el proceso de decisión es una de las pruebas más claras de esa falta de productividad. Otra desviación típica de esta situación es pensar que la experiencia del taller debe ser una actividad de “experimentación”. Muchas veces esta teoría se transforma en una forma indirecta de explotación, en la que los estudiantes son forzados a “trabajar” sobre ideas sugeridas por los profesores que utilizan esta “mano de obra” para su propia investigación. La excusa es que el período de aprendizaje sólo puede ser una etapa de “especulación” y no de entrenamiento. Propone, una vez más, la idea de que el conocimiento es sinónimo de experiencia y que la práctica se debe enriquecer con el “cuestionamiento” producido desde la academia. Esta justificación niega el propósito de la educación misma, penaliza a la profesión con el costo indirecto del entrenamiento necesaria para operar en ella, y tergiversa la realidad que hace de la investigación una etapa posterior más avanzada en el desarrollo del conocimiento.

El *Taller de Diseño*, en mi opinión, debe ser reemplazado por un sistema de “Estudios Integrados”, con relativa independencia de acción, en que los que una instrucción global (diseño y tecnologías como una unidad) se imparta en forma conjunta. En ellos la yuxtaposición entre los procesos de transmisión del conocimiento formal y de conocimiento tácito, deben ser simultáneos, ocurrir en el mismo lugar físico y desarrollarse sobre el mismo objeto de estudio. La experiencia constructiva debe también ser parte de este trabajo creativo, aun cuando ocurra en escalas parciales.

Las únicas áreas independientes del trabajo de los “Estudios Integrados” serían:

- a) las que estudian las condiciones globales de la disciplina (economía, política, y desarrollo tecnológico) en un área que debería llamarse de las Ciencias Sociales,**
- b) Historia de la Arquitectura, y**
- c) un área independiente dedicada al estudio y el ejercicio de la Crítica Arquitectónica.**

Esta división intenta redefinir la noción de Teoría como un trabajo externo a la práctica y no interno a la misma; como “crítica” más que como producción literaria para hacer posible el trabajo de diseño. Esta actitud es el reconocimiento directo de la importancia de la autarquía de esa función

en la dialéctica del proceso creativo. En una cultura basada en el pluralismo democrático, las ideologías artísticas son el resultado de elecciones individuales, y no de un dogma. Ese sistema de creencias (la “posición” de un arquitecto) es la piedra fundamental de cualquier práctica, y la forma de adquirirlo, el objetivo final de la enseñanza.

III. ¿Cuál es la ética que promueve este cambio?

Fundamentalmente, una nueva ética de trabajo. Una educación que se concentre en la especificidad del trabajo arquitectónico y que a la vez acepte la diversidad ideológica permitiría, primero, adecuar la práctica a las condiciones reales del mercado, y segundo validar la pertinencia de la disciplina entre sus miembros. Si esta adecuación se produce, es posible recomponer el respeto profesional fundamental para hacer de la práctica una actividad económicamente viable.

En un mercado de competencia, la claridad de las reglas de juego es fundamental para desarrollar una actividad que mejore la calidad de la producción arquitectónica. Los concursos de proyectos, por ejemplo, son un elemento fundamental para elevar los estándares de esa producción. La extraordinaria situación de abuso que implican los actuales concursos privados, en los que no existe ni compensación por el trabajo inicial ni mecanismo de juicio claro, es el resultado de la incapacidad de acción conjunta de los profesionales para defender el valor de su trabajo. Las devastadoras consecuencias de aceptar esta situación son, no sólo el producto de un mercado dominado por la demanda y tergiversado por la sobreoferta, sino además de la caída de los más elementales principios de la ética profesional. La reacción que puede revertir esa tendencia no es una política sindical dirigista, sino el producto de una ética que sólo puede emerger de una nueva educación.

Asimismo, es importante reconocer que existen distintos niveles de perfeccionamiento en la evolución profesional. Sostener que esas diferencias no existen es un argumento demagógico que perjudica la posición total de la disciplina en el mercado. Esas diferencias son las que justifican la validez de los concursos de proyectos por invitación, los cuales debieran ser organizados con mucho mayor rigor y mayor perspectiva cultural. Fomentar un proceso de preselección justo y abierto, así como la creación de cuerpos de jurados idóneos es parte del esfuerzo de re-educación del “cliente”, que es responsabilidad de la profesión y no a la inversa.

IV. La arquitectura es una actividad en la que el mecanismo creativo está totalmente ligado a la capacidad de actuar (la performance).

La “realización” de un edificio no está desvinculada de su proceso de conceptualización, no es simplemente el proceso de implementar una “idea rectora” sino el método por el cual se las descubre. Los instrumentos y las técnicas que guían la ejecución (“el hacer”) son el origen de la capacidad expresiva, de la producción de sentido y articulan la dinámica que hace posible la construcción de “una modalidad”.

Algunas de estas técnicas son compositivas y otras de ejecución. La separación entre ambas durante el proceso educativo —como si fueran dos aspectos independientes del hacer— ha debilitado a la disciplina. Casi todas las artes que precisan de una estructura profesional para manifestarse, como la música, la danza, o el teatro, mantienen el respeto por el dominio de esas técnicas como intrínsecamente en su proceso educativo. En la arquitectura en cambio, la capacidad “de ejecutar” no está valorizada, ni entre los profesionales, ni dentro del entorno académico. Más aún, la arquitectura es tal vez la única de esas prácticas creativas en las que sus líderes no sólo no precisan demostrar su capacidad de ejecución, sino que poseerla es prácticamente sinónimo de falta de jerarquía artística.

Esas técnicas constituyen lo que se llama el Oficio. Se pueden enseñar, pero su dominio es función del entrenamiento individual. El sentido de la obligación que hace posible ese entrenamiento depende de la capacidad de autocritica pero también de la existencia de un mecanismo que permita acceder a ese dominio. Definir el nivel básico de ese virtuosismo, así como fijar la forma de medirlo, (la comprobación del nivel de excelencia profesional), es la obligación principal del sistema educativo.

Algunos de esos niveles de perfeccionamiento son ahora obviamente indispensables, por ejemplo:

Es completamente fundamental dominar las técnicas del dibujo (manual y computarizado) así como las de construcción física de modelos tridimensionales para facilitar la creación en el campo espacial.

Es imposible pensar en una actividad arquitectónica en la que el lenguaje no sea usado como instrumento del proceso creativo. Poseer un alto nivel de dominio de la expresión verbal y escrita de una idea arquitectónica es igualmente indispensable.

Es fundamental también dominar el uso del tiempo en el proceso de diseño. Fomentar la rapidez de reacción frente a un problema, así como la capacidad de sostener la concentración sobre un tema de diseño, son las bases para gerenciar el proceso creativo. La convicción de que un proyecto incompleto no es realmente un proyecto es un paradigma que es preciso volver a instaurar en el proceso de la educación.

Estos niveles de perfeccionamiento no se pueden alcanzar en forma individual, no tampoco en una condición de enseñanza multitudinaria. La prueba de su adquisición es la única forma honesta de controlar el proceso de masificación de la profesión y de fomentar un mayor nivel de calidad de su producción.

La idea de que el virtuosismo es una obligación está también relacionada con la concientización de su valor, y como consecuencia de su “costo real”. Ningún valor real se adquiere sin alguna forma de intercambio. La realidad es —si algo es claro en la *zeigeist* del mercado— que nada es gratis, que la “enseñanza gratuita” como derecho natural ha sido una ilusión del populismo promulgado por el “estado social” que es preciso reemplazar. Lo que hace falta para corregir esta situación, con el sentido de justicia social, es explicar claramente la necesidad de una redistribución de los recursos públicos para permitir el acceso libre a la educación sin disminuir su nivel de excelencia.

¿Dónde queda dentro de este proyecto la consideración de nuestra constante aspiración al Arte?

Donde siempre estuvo a lo largo de toda la historia: en nuestra capacidad individual para conectar nuestro trabajo con el sentido de lo social, en nuestro rigor para distinguir entre Ideas y Subterfugios, en el respeto por la autenticidad del Gesto. Aspirar a la dimensión significativa del Arte no es la prerrogativa de ninguna actividad en particular sino una posibilidad latente en cualquier forma de trabajo. El mecanismo para descubrir esa dimensión está en el dominio de las técnicas que lo hacen posible y en la convicción del valor de la experiencia individual dentro del discurso social. Alcanzar esta dimensión depende en última instancia de la particular psicología del talento.

En la arquitectura, la cualidad artística no es función de una determinada condición particular. No depende sólo del descubrimiento de una lógica interna entre el problema y su solución, ni del grado de innovación en el lenguaje. No es función de la magia de las proporciones, ni de la forma en que se transforma la convención de las normas. Está en “el aura”, en su poder de representar un ideal estético.

Hace poco tuve la oportunidad de comprobar de nuevo la trascendencia de esta dimensión en dos lugares tan distantes como históricamente diferentes: en El Cairo, frente a las pirámides, y recorriendo el espacio central de los Laboratorios Salk en California. Estas dos arquitecturas, en su sorprendente atemporalidad, tienen la misma capacidad de transformar nuestra condición personal, haciéndonos partícipes de una dignidad que no es la nuestra. Esta es la cualidad única del Arte.

Producir esta cualidad no es fácil. Para muchos de nosotros, intentarlo es probablemente tan inútil como inevitable. Pero insistir en hacerlo es contribuir a la fuerza que mueve la cultura.