

Oscar Tenreiro

Crítica y Enseñanza

Este texto forma parte del capítulo "Sobre la Naturaleza de la Crítica" incluido en el manuscrito titulado: **CRITICA Y ARQUITECTURA, Sociedad de Responsabilidad Limitada**, escrito en 1996 y revisado en Octubre 2000.

En la Educación Superior se ha impuesto universalmente un pensamiento reductivo que ha presionado para convertir las universidades en factorías de profesionales, imponiendo límites rígidos al tiempo de formación. Esa es la explicación más simple a la ficción extendida en todo el mundo de que se *forma* un Arquitecto (y podríamos decir lo mismo de cualquier profesional), con todas las consecuencias legales que ello implica, en sólo cinco o seis años. Porque es obvio que el paso por la Universidad es apenas un prólogo generalmente incompleto hacia un ejercicio de gran complejidad que sólo va conociéndose luego de un largo proceso de experiencias y estudio continuo.

Esa reducción es sin duda consecuencia directa de una de las facetas del pensamiento moderno, la que parte del principio de que el profesional titulado es un componente clave del mejoramiento general de la sociedad, de su progreso, de su desarrollo. Se concibe la educación sobre todo como un conjunto de requisitos para licenciar, para permitir que un individuo se desempeñe en una determinada área de competencia. Es una visión *desarrollista*, que a pesar de haber sido sometida a intensa crítica, se ha establecido universalmente. Reductivo o no, ese modo de pensar se ha consolidado en *la sociedad de masas* actual, sin que nos quede otra opción que aceptarlo como una característica de los tiempos.

Ya a comienzos del siglo, con la internacionalización de los niveles de capacitación y como consecuencia del deseo de racionalizar la Educación Superior, la formación del arquitecto entró en una intensa crisis porque sus métodos y su organización parecían un anacronismo. Se quería reformular según pautas suficientemente precisas, se le exigía tecnificarse para rendir tributo a una concepción más mecánica de la enseñanza, derivada de la expansión tecnológica. Se buscaba, con muy buenas razones, separarla de la idea de *Academia*, de espacio intelectual rígido normado por un conjunto de principios abiertamente cuestionables, pero bien establecidos.

Se sometió así a una intensa crítica la idea de que el *hacerse arquitecto* era consecuencia del aprendizaje de un *arte de construir* concebido como un oficio, vinculado estrechamente a las líneas de la tradición, con el apoyo de una teoría derivada de la práctica o de una historia de la práctica. Una idea que por esos años era comúnmente aceptada en gran parte de Europa y definió las grandes líneas de la enseñanza en las Escuelas de Arquitectura de América hasta el período de entreguerras. Se quería imponer como contrapartida una concepción de la educación derivada del *análisis*, método educativo *moderno* por excelencia. Se subdivide el conocimiento en sectores, en materias separadas que se imparten al unísono mientras se espera que en la mente y la sensibilidad del estudiante se produzca un proceso aditivo que se sintetice en una sola visión de la *profesión*. Visión que se supone integral, completa.

A pesar de su raigambre académica y del peso de la tradición, el modelo Beaux Arts francés, adoptado desde el siglo pasado por muchos países del mundo, ya había evolucionado en esa dirección. Si bien ubicaba a la Arquitectura dentro de las Bellas Artes, colocándose por ello mismo fuera del Sistema de Educación Superior que regía las demás profesiones, había incorporado progresivamente regímenes estrictos de escolarización y establecido normas y procedimientos administrativos generalizables. Ese *aggiornamento* y el hecho de que los deseos de cambio no alcanzaron nunca a devaluar a muchos de los métodos tradicionales, lo convirtió en la base de los esfuerzos de racionalización de la educación del Arquitecto para insertarla en los sistemas de Educación Superior. Por ejemplo, en las nuevas Escuelas de Arquitectura (y señaladamente en la Bauhaus) se conservó como eje de la enseñanza, haciéndole sólo modificaciones coyunturales, al Sistema de Taller. Que podría definirse como un espacio físico ocupado por un grupo de aprendices reunidos en torno a un *maestro* de quien esperan tutela y guía para asumir tareas personales o de grupo.

En realidad, más que un cambio de métodos, los esfuerzos modernos de reorganización de la enseñanza buscaban sobre todo superar, en el esquema Beaux Arts, la noción canónica de la Arquitectura, rígida y regimentada, demasiado influida por el pasado, que se seguía necesariamente de la idea de Academia. Por otra parte, los nuevos sistemas de construcción hacían necesario el establecimiento de materias de contenido científico que abrieran las puertas hacia la tecnología de avanzada. Como culminación de ese proceso de adecuación, tal como ocurrió con muchas otras disciplinas que cabalgan entre lo determinado y lo indeterminado (como las Ciencias Sociales en general, e, incluso, aspectos claves de las Ciencias de la Salud), la Arquitectura, alterándose en cierta medida la naturaleza de su aprendizaje, hubo de ser situada, junto a las tecnologías de la construcción, como una disciplina cuyo conocimiento se imparte y no como un tipo de saber que se adquiere con la experiencia y la maduración personales.

Esta transformación que pudiéramos llamar ideológica, que desdeña los imponderables y se apoya en conocimientos técnicos, figuraba además entre las aspiraciones de las vanguardias de principios de siglo, que veían, por decirlo así, en esa *ingenierización* de la enseñanza, el modo de superar los pesos muertos de la visión de la Academia.

Se hizo parte del escenario intelectual universitario la noción de que el *saber profesional* se adquiere por el sólo hecho de someterse a un régimen de escolarización y cumplir con ciertos requisitos. Así se hace posible otorgar títulos oficiales de Arquitecto, Médico o Filósofo, independientemente del amplísimo significado de esas jerarquías. Se llama Arquitecto a quien se dedica durante cinco años o seis años a aprender un conjunto de materias y a pasar un cierto número de horas de *práctica* proponiendo arquitecturas de papel según los temas asignados.

Se ha multiplicado así de modo impresionante el número de *Arquitectos* en el mundo sin que no sólo no haya subido el nivel de la producción arquitectónica real, sino, tal como ha ocurrido en los países que han *democratizado* la educación superior en sintonía con las tesis políticas de masificación de la educación, (particularmente las del populismo latinoamericano, pero sin que pueda omitirse el caso de Francia e Italia), los estudios de arquitectura se han convertido en un tipo de capacitación de nivel superior poco selectivo.

En los países menos contaminados con las nociones desarrollistas (casi todos los países europeos y particularmente los anglosajones), más estructurados en cuanto a lo que se exige de quienes actúan en el campo profesional, esta amenaza de deterioro en los niveles de conocimiento exigidos a quienes tienen el status legal de arquitectos, ha sido compensado con nuevas instancias dentro del mismo sistema educativo y otras creadas ad-hoc desde las instituciones reguladoras de una determinada legalidad. Son requisitos que quieren hacer más espeso el barniz de conocimiento disciplinar que surge de la escolarización: los Cursos de Post-Grado convertidos en requisito social o la institucionalización de los exámenes estatales de Licencia.

Pero es sobre todo la acción reguladora de las tradiciones culturales la que termina estableciendo el territorio donde se sitúa el ejercicio de la arquitectura, una ventaja ausente en los países del subdesarrollo.

Muchos de los defectos que las innovaciones modernas quisieron erradicar de la vida universitaria reaparecieron o se resistieron al cambio.

Los dos aspectos más controversiales, los más denunciados en momentos de conflicto, han sido, como en casi todas las profesiones, la despersonalización del aprendizaje y el divorcio entre realidad y espacio académico.

Esos dos temas fueron intensamente discutidos durante los movimientos estudiantiles de Mayo de 1968 iniciados en Francia y extendidos a todo el mundo, y dieron lugar a un proceso de reformas que se origina en una conciencia más bien política que rápidamente se transformó en *revisionismo* de tono intelectual coincidente con las primeras manifestaciones del pensamiento postmodernista. De hecho, esos movimientos, vistos desde la perspectiva actual, fueron sin duda manifestaciones anunciadoras de un pensamiento cuestionador de los lemas de la modernidad, cuestionamiento que habría de tomar cuerpo en el mundo intelectual en los años que siguieron.

Pero al recorrer el camino que siguieron las inquietudes de esos años se comprueba que tal como ocurrió con los primeros cambios del siglo, ha tenido lugar un regreso hacia una situación análoga a la que se había creído superar. Son dos instancias de un mismo fracaso separadas por pocas décadas: ni logró la modernidad una renovación definitiva ni lo logró la *reacción-contra-la-modernidad*.

Un ejemplo muy a la mano lo ofrece la intensa discusión en los centros universitarios más activos luego de Mayo del 68 sobre dos temas que se querían examinar a la luz de una ética *nueva*: el papel del arquitecto como impulsor de cambios cualitativos en un marco más amplio al de su disciplina y la necesidad de que la crítica de la arquitectura como instrumento docente se ejerciese desde la perspectiva de las prioridades sociales. Se quería mitigar el peso de la visión tecnocrática que había triunfado como *ultima ratio* en la acción del Estado Benefactor de la postguerra, que por una parte desdeñaba ver al arquitecto como intelectual, cliente de sí mismo proyectado hacia el mundo en clave reformadora; y por la otra se desinteresaba de ver al edificio como modelo o prototipo destinado a servir aspiraciones colectivas. Eran dos ideales característicos de la primera modernidad que venían siendo condenados a un lento naufragio a costa de las racionalidades capitalistas o socialistas, para las cuales el factor decisivo estaba en una eficiencia tecnológica comprometida sólo a medias con la calidad de vida.

Pero esa controversia, pese a haber sido particularmente intensa e incluso violenta en esos tiempos de cuestionamiento, no produjo un cambio en las tendencias. Hoy, tanto la visión del arquitecto en la sociedad como la del papel que en ella tiene la arquitectura, tal como puede inferirse a partir de laproducción estudiantil en muchas de las Escuelas de Arquitectura del mundo¹, siguen igualmente regidos por mitos tecnocráticos o *artísticos* que se quieren neutrales, ajenos al tema de los valores. Por otra parte, el apego a las leyes del *marketing* que domina el mundo de referencias sobre el cual se recorta actualmente la experiencia docente, es análogo al exceso de requisitos formales de las viejas escuelas. La imitación apoyada en el culto a lo gráfico de los ismos en boga, de las maneras, estilos y modos de expresión exitosos, característica de la producción estudiantil actual, es un desbalance análogo al énfasis en las viejas destrezas propias del oficio (la geometría descriptiva, el dibujo artístico, el manejo de técnicas pictóricas) que terminaban convirtiéndose en filtro o barrera para el progreso académico del estudiante. Por otra parte, asistimos a la generalización de un discurso teórico en cátedras y seminarios demasiado vinculado a la retórica de los exitosos y sobre todo ensimismado, inmerso en un lenguaje privado, que, parafraseando el término anglosajón, puede ser calificado como socialmente *irresponsable*.

¹Aparte del conocimiento directo que he podido tener de centros de enseñanza en América Latina, Estados Unidos y Europa, a través de contactos personales fortuitos o asociados a nuestra práctica docente, dos experiencias específicas me han permitido apreciar de modo panorámico el tipo de producción característico en otras Escuelas del mundo. Tuve la oportunidad de ser miembro del Jurado de un Concurso de Escuelas de Arquitectura para el Congreso de la UIA en Montreal, en 1990, y, más recientemente, nuestro Taller de la Escuela de Arquitectura de la UCV, en Caracas, participó junto a otras 23 Escuelas de Arquitectura en la Exposición Internacional organizada durante UIA 96, en Barcelona, España. Sin que pueda dejar de mencionarse que muchas Escuelas, sin duda las mejores, mantienen líneas de trabajo orientadoras y selectivas en relación a las seducciones del mundo del consumo, un buen porcentaje de las

No obstante, pese a fracasos puntuales debidos necesariamente a las dificultades intrínsecas a todo proceso educativo, la protesta estudiantil tuvo consecuencias muy positivas en la vida universitaria. Una de ellas, el deseo de hacer más transparentes las circunstancias y características de la enseñanza, más cercanas a las inquietudes típicamente estudiantiles, más democráticas. La protesta quiso impulsar un mayor acercamiento entre el profesor y el estudiante, hacer menos rígidos los sistemas de evaluación, ampliar los *currícula* para incluir temas de corte político aspirando a una mayor autenticidad, a una más activa *inclusividad*, deseo que tuvo consecuencias considerables, de todo orden.

En los momentos de mayor presión estudiantil se produjeron sobre todo medidas administrativas, migraciones de profesores, clausuras de cátedras, aperturas de nuevas instituciones, demitificación de figuras académicas y toda una secuela de reestructuraciones, pero lo más interesante fue que ese deseo de inclusividad condujo al rescate de formas, hábitos, preocupaciones, propias de una pedagogía que pudiéramos llamar *clásica* que nunca habían dejado de tener sentido.² Se convirtió en tema de actualidad la vieja y muy tradicional aspiración de convertir la educación en una tarea de maduración, de conformación de un universo de referencias en el que están o *deben* estar incluidos los contenidos éticos.

Se hace así una llamada a una conciencia de cambio surgida de una escala de valores, que se constituye en balance, rechazo según los más radicales, de las poderosas tendencias *tecnologizantes*, *eficientistas*, de la educación, que venían prosperando en sintonía con la recuperación económica de Europa y la controversia socialista-capitalista, siempre apoyada en la visión que hemos llamado *desarrollista* del progreso humano.

Adquiere lugar central, entre otros objetivos de la reformulación de la educación superior, la vieja y muy válida idea del aprendizaje que sigue un ritmo personal, que se consolida como experiencia tutelada que privilegia el diálogo y el intercambio entre profesor y alumno, y no sólo como esfuerzo individual del estudiante que se limita a asistir pasivamente a conferencias, clases seminariales o ejercicios prácticos. Regresa la idea de una relación entre las partes orientada por el principio de participación conjunta en un proceso de acercamiento a los secretos de la disciplina.

Este tipo de aspiraciones consolidó en las Escuelas de Arquitectura al sistema de Taller. La vieja institución que, como veíamos más arriba, había sobrevivido a la crítica de la modernidad, tampoco desaparece en la protesta de los sesenta. La búsqueda de innovaciones reconoció el carácter fresco, en cierto modo intemporal de ese modo de relacionar al profesor con el estudiante. Se remozaron, según la dinámica que imperaba en ese momento, los aspectos operativos, tales como las formas de evaluación del rendimiento o las modalidades de intercambio interno, pero se conservó inalterado el principio de *aprender haciendo* característico de la concepción Beaux Arts.

Lo paradójico aquí es que el Taller había venido siendo sometido desde comienzos de los sesenta a un fuerte descrédito en virtud de las búsquedas, muy intensas a mediados de la década, que proponían tecnificar los procesos de diseño, acercándose a un *método científico*. Sin embargo, debido a su carácter de experiencia en grupo que aspira a convertirse en un cierto tipo de comunidad, aspecto muy en sintonía

preocupaciones de profesores y estudiantes parece estar dirigido a un deseo de *estar al día* que favorece el mimetismo respecto a las modas más divulgadas, la búsqueda intrascendente de *arquitecturas del mañana*, los juegos de la informática, etc. etc.

²Escribe Miguel Torga, el poeta portugués recientemente fallecido, en su diario (Diario 1932-1987/Editorial Alfaguara, Madrid, 1988), el día 20 de Marzo de 1968 a raíz de los acontecimientos de Checoslovaquia: "...El hombre, y la humanidad por extensión, suele guardar en el baúl de la cobardía el oro de ley de los valores eternos, y pone en circulación el níquel de los valores temporales. Pero llega un momento en que no puede más y se desahoga. Y entonces proclama a voz en grito el secreto que estaba escondiendo y la mentira en que vivía..." y el día 30 de Mayo de 1968 a raíz de los acontecimientos de París: *La agitación estudiantil se ha extendido...La juventud no pretende mejorar, aumentar o superar lo que existe; quiere, sencillamente, destruirlo y empezar de nuevo...Por ello, hace falta otro orden de cosas, otra economía, otra cultura, otro sistema de enseñanza, otra moral...* (subrayado nuestro).

con los principios éticos de la protesta estudiantil, el Taller surgió fortificado de toda la maraña de revisiones de entonces.

También se produjeron cambios de orientación de orden cualitativo que han tenido alguna repercusión, como el énfasis que se le ha dado en algunos centros de enseñanza a los aspectos humanísticos y dentro de ellos a los estrictamente artísticos de la disciplina³.

El espíritu *inclusivo* que hemos visto como sello ético de esos años de activa lucha pública, dejó como huella singular una mayor conciencia sobre la importancia de la formación intelectual versus la simple adquisición de destrezas disciplinarias.

Hoy parece innecesario demostrar que, al menos en una buena parte, en las mejores diríamos nosotros, de las Escuelas de Arquitectura del mundo el debate sobre la formación del arquitecto se ha movido desde el énfasis técnico de la postguerra hacia el reconocimiento de la importancia decisiva que tiene una sólida base intelectual, que permita una acción más coherente con los contenidos culturales de la disciplina. Esa base intelectual se ha convertido en exigencia de una sociedad que, sobre todo en el caso de los países centrales, quiere incluir los temas de la arquitectura entre los debates culturales que a todos conciernen; y en el caso del mundo en desarrollo puede convertirse en credencial para abrir un espacio que permita a los arquitectos actuar como moderadores de un desarrollo físico que se ha conducido por todo tipo de extravíos.

No obstante, el deseo de *ingenierización* de la enseñanza, un ingrediente que parece resistente a todo afán de cambio y a toda protesta, hace que el objetivo de contribuir a una mejor formación intelectual del estudiante se vea, aún hoy en día, como algo que depende de la ampliación de los programas de estudio, como una cuestión de organización. Por una parte, el arraigo que mencionábamos más arriba de la concepción *desarrollista* de la universidad como una factoría que *produce* profesionales, y por la otra la búsqueda de justificaciones de las estructuras burocráticas universitarias⁴, deja en segundo término y hasta cierto punto menosprecia la decisiva importancia de la calidad de la relación del alumno con su profesor. Y sobre todo de la posibilidad de que este adquiera la condición excepcional de *maestro*, un arquetipo siempre presente en la relación profesor-alumno aún cuando no se realice de modo concreto.

En lugar de afirmar la importancia del profesor como modelo y referencia, como arquitecto comprometido con la búsqueda de territorios para la arquitectura en un contexto social y cultural dado, capaz de relacionarse con el estudiante de un modo que privilegie la idea de búsqueda conjunta, de exploración que a ambos interesa, las instancias académicas y administrativas de las Escuelas de Arquitectura tratan de contribuir a la densificación intelectual de los estudiantes sobrevalorando las *técnicas* o *métodos* pedagógicos, o recurriendo a la organización de *currícula* más amplios, más completos, cuya aprobación garantizaría un conocimiento.

Pero el estímulo al pensamiento reside en la capacidad para interrogar, dilucidar, reflexionar; en el establecimiento de una tensión entre el sujeto y lo que está en su campo de intereses, factores que no

³Un útil complemento de lo que aquí decimos puede encontrarse en la entrevista a Rafael Moneo que aparece en nuestro libro Sobre Arquitectura (Op. Cit.), páginas 65 y siguientes.

⁴Ya hace varias décadas que Ivan Illich, intelectual de origen austríaco que vive en México, exploró de modo muy convincente el papel conservador que juegan las estructuras educativas (los sistemas administrativos, las organizaciones jerárquicas, los sindicatos docentes etc.) y no sólo ellas sino las estructuras formales de todo tipo, en cuanto a los cambios que deben producirse en su área de competencia. Según él, la mayor resistencia para modificar los métodos de enseñanza y la organización general de la educación, proviene de las propias estructuras que la soportan. Lo mismo sostuvo Illich sobre los métodos y estrategias de los Sistemas de Salud Pública, que analizó exhaustivamente en su libro *Némesis Médica*.

dependen sino parcialmente de la estructura curricular o de los métodos pedagógicos empleados. Los factores decisivos son las personas, aunque sin duda, según lo prescribían las viejas formas de aprendizaje, cumple un papel esencial la creación de una atmósfera intelectual estimulante dirigida hacia el establecimiento de referencias, hacia el mejor conocimiento posible de los temas del debate local y universal sobre arquitectura, a la discusión sobre aspectos culturales o técnicos, al intercambio de puntos de vista, en resumen al establecimiento dentro del ámbito del Taller de una dinámica abierta al conocimiento de lo que pudiéramos llamar las *coordenadas culturales* en las que se mueve el ejercicio. Todo ello como un escenario de fondo para el ejercicio de prueba y error a partir de los temas respecto a los cuales se le pide al estudiante respuestas en términos de arquitectura, tal como es práctica universal en la enseñanza de nuestra disciplina.

Ese tipo de enseñanza de prueba y error se apoya en una discusión permanente entre el profesor (o los profesores) y el estudiante (o los estudiantes), sobre las imágenes de arquitectura propuestas, expresadas en los componentes básicos del proyecto. Es, en fin de cuentas, un esfuerzo de clarificación (en el sentido de señalarle al estudiante posibles caminos, o, en ciertos casos, un camino a seguir) que quiere abarcar todas las etapas del proceso, dirigido a facilitar el tránsito hacia un resultado final mejor controlado, un ejercicio crítico (de allí viene su nombre, *critique*, originado en la tradición Beaux Arts) sobre la posible arquitectura que el trabajo propone, que utiliza generalmente referencias extraídas de la arquitectura construida, contemporánea o histórica.

Esta práctica, al igual que el conjunto de actividades que hace un momento resumíamos al hablar de la creación de una atmósfera intelectual, constituyen sin duda alguna Crítica de Arquitectura en uno de los sentidos que pueden asignarse al término: un ejercicio intelectual clave para la creación de una atmósfera favorable a la educación, a la formación y estímulo de un pensamiento y una acción. Su punto de partida, insistimos, su *núcleo* por decirlo así, está constituido por una relación entre las partes actuantes (el profesor y el estudiante) que como decíamos es análogo a la figura arquetipal maestro-discípulo, y por ello mismo está estrechamente vinculada a una ética. Que se compromete con una concepción de la calidad para privilegiar una dirección o al menos un método de acercamiento a la respuesta que se considera adecuada. Ese ejercicio que pudiéramos llamar pedagógico, que en un sentido más lato no es otra cosa que hacerse cargo de la responsabilidad de ser, a través de la trasmisión del pensamiento, guía o referencia del que se inicia, necesita apoyarse en un debate más amplio, interesado, comprometido con el trabajo y el desgaste, con lo temporal y lo puntual, con las transacciones del mundo real. De otro modo corre el riesgo de convertirse en requisito académico separado de las exigencias de la vida, pura especulación intelectual. La pertinencia en el ámbito social de lo que se discute puertas adentro plantea la exigencia de ir más allá de los círculos universitarios e incidir en los temas de discusión que afectan a la sociedad en general, de confrontar las realidades de la disciplina. Es, de nuevo, el deseo de inclusión que inspiró las protestas estudiantiles, legitimado. Un deseo de ganar en profundidad, que, pese a ser necesariamente incompleto a causa de las limitaciones del espacio académico, puede adquirir un peso definitivo en la formación del estudiante.

Este propósito hace imprescindible como actividad paralela al trabajo personal cuyo fin es la propuesta de arquitectura, un intercambio de ideas comprometido con las exigencias planteadas en el contexto específico al cual se pertenece. Todo ello contrastado con el debate más amplio, de carácter más universal. En

resumen, estamos exigiendo como condición para el proceso docente el ejercicio de la Crítica de Arquitectura. Sea cual sea el método que se adopte para crear este marco de discusión permanente, la conducción de seminarios, discusiones colectivas, charlas o actividades paralelas, en él la Crítica cumple un papel insustituible.

La Crítica como confrontación de modos de pensar la arquitectura dentro del escenario de las exigencias sociales, como portadora de un conjunto de referencias que actúan en resonancia con las que se proponen en clave pedagógica, es requisito para la formación del Arquitecto, es parte inseparable del marco intelectual que la apoya. De modo directo o indirecto, se hace presente en todos los niveles del diálogo entre profesores y estudiantes, y especialmente dentro de la dinámica del sistema de Taller.

Y es esa dinámica la que termina por separarla en cierto modo del ámbito en el cual se origina. Surgida en el escenario social y por ello necesariamente atada a los compromisos de su tiempo histórico⁵, ha de transformarse, como herramienta para la enseñanza, en pensamiento que aspira a una dirección, que quiere crear un territorio útil a los efectos del compromiso educativo; toma partido en el sentido que sea, entre ellos el de no tomar partido. Propone, directa o indirectamente, juicios de valor sobre la arquitectura construida que usa como referencia, promueve selectivamente la discusión en foros, conferencias, intercambios entre centros de enseñanza, publicaciones. Quiere comprometerse con un modo de pensar la arquitectura, imprime una dirección al proceso de enseñanza que se considera en muchos casos el rasgo distintivo de la institución en la que actúa.

Es posible decir que hay una Crítica que busca, parafraseando a Wittgenstein, hacer propaganda sobre un modo de ver la arquitectura, que se fundamenta en el juicio de valor y se legitima en virtud de determinados objetivos formativos, o pedagógicos, propios de la enseñanza escolarizada. Esa forma de Crítica está siempre presente en el proceso de enseñanza, aun cuando esta presencia no se reconozca. La sola existencia de las normas para aprobar los sucesivos cursos comprueba su existencia.

En un punto completamente opuesto al anterior, se encontraría la Crítica que se desinteresa de tales objetivos, la que discurre siguiendo pautas establecidas por intereses coyunturales vinculados más bien a su propia supervivencia, punto de encuentro de cualquier posible arquitectura mientras ésta tenga el apoyo de intereses considerables.

Y en ese mismo extremo opuesto, pero en posición más aislada, está la Crítica que aspira a una *autonomía*, que utiliza el filosofar, la tautología, instrumento que le permite de modo más confortable afectar neutralidad e indiferencia ante el juicio de valor.

Entre estos tipos de Crítica hay una multitud de enfoques que participan de uno y otro modo de pensar, cuya utilización instrumental en la enseñanza escolarizada puede depender del nivel del que se trate. Podría decirse que, en el nivel más alto, es decir, en las Escuelas de Post-Grado y Cursos de Doctorado, la mayor madurez del estudiante, que lo hace menos dispuesto a recibir estímulos dirigidos, presiona al profesor hacia un discurso profesoral menos comprometido con preferencias personales, más parecido a una presentación indiferenciada de lo que ocurre en el universo externo al territorio universitario. Se desdibuja aquí la especificidad de la Crítica *pedagógica*. En un menor nivel, el de Pre-Grado, en el que el estudiante va iniciándose en la disciplina y es tratado con criterios más paternalistas, el discurso más

⁵Con esto queremos decir que la Crítica en casi todas sus formas, salvo quizás la que hemos llamado Crítica-filosofante, como participante del debate social, está necesariamente vinculada a los intereses temporales, coyunturales, de las ideologías predominantes en un determinado tiempo histórico. Ayer, la ideología inducida por la confrontación de bloques, hoy, la que se deriva de la mitificación del mercado.

dirigido, inspirado en una ética personal, parece encontrar apoyo en el deseo, relativamente común en esas etapas del desarrollo intelectual, por encontrar modelos claros que sirvan de guía o estímulo. Esto, dejando a salvo lo ya dicho en cuanto a la concepción del papel del profesor; porque si, en línea directa con el enfoque practicado por Luis Kahn en Filadelfia, o más hacia el pasado con Mies y Wright en IIT o Taliesin, se sostiene la concepción de la enseñanza como un diálogo maestro-discípulo, ésta siempre estará dirigida, cualquiera sea su nivel, hacia un modo de pensar la arquitectura.

A sabiendas de la dificultad para diferenciarlas, podemos llamar Crítica Informal a la Crítica instrumento de la enseñanza escolarizada. Pese a su sujeción *ideológica*, actúa de manera más libre, o al menos, de modo más unido a la vida porque sus motivos se sitúan en una esfera personal, la de la relación profesor-alumno (siempre que afianzar esta relación sea un objetivo a lograr). Una dinámica que, en último término no depende, sino en la medida que sean aceptadas como necesarias al pensamiento que se elabora, de imposiciones externas. Los tipos de Crítica no directamente interesados en un propósito educativo formal, a pesar de disfrutar en teoría de una mayor libertad de movimiento se encuentran, hoy, cada vez en mayor grado, de algún modo condicionadas por lo que hemos llamado su supervivencia en el mundo de la difusión de información, ansiosas de ser publicadas y consumidas en atención a intereses específicos, con frecuencia ajenos a la arquitectura, por lo que está obligada generalmente a no *decir* nada, a manipular la ambigüedad como punto de encuentro, de consumo, aceptable a cualquier punto de vista. La maduración democrática de las instituciones de enseñanza ha dejado, por el contrario, un espacio para la discrepancia y la polémica que casi desaparece en el ámbito de los intereses mercantiles, que imperan, hoy, puertas afuera, como *ultima ratio* de las conductas y procederes de las personalidades más notorias, más oficiales, más establecidas⁶.

Cuando sugerimos que la Crítica Informal se ejerce a partir de un determinado compromiso, es decir orientada hacia una cierta visión de la arquitectura y no hacia todas indistintamente, nos estamos refiriendo a la que se practica en el marco de una particular orientación de la enseñanza, que no es necesariamente la que se adopta en todos los medios universitarios. Predomina todavía una orientación vinculada a las primeras concepciones docentes de la Modernidad y particularmente a las tesis de Walter Gropius, que establecían como requisito la protección del estudiante frente a las influencias de la arquitectura histórica, e incluso, de la arquitectura producida fuera del contexto académico, la arquitectura real. En esa etapa de desarrollo de la arquitectura moderna Gropius justificaba un cierto tipo de aislamiento, que encontraba una expresión en el desdén ante la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, que en realidad buscaba excluir del cuadro de referencias del estudiante la carga historicista de la influencia Académica, y por supuesto, los métodos de trabajo de la arquitectura real de entonces. Se buscaba desarrollar una nueva comprensión de la tradición, de los métodos de diseño, modificar la percepción del color, la forma, las estructuras; y era por lo tanto necesario evitar indeseables interferencias a la capacidad de invención del estudiante. Hoy, ya no pensamos que la arquitectura es sobre todo invención. Y ha regresado con toda su fuerza la necesidad de estudiar a fondo la Historia de la Arquitectura y sobre todo, como lo hemos recalado en las páginas anteriores, la importancia de conocer y discutir en profundidad la arquitectura que se construye, hacer de la Crítica instrumento esencial.

⁶Según las reglas del juego del Mercado que se han impuesto en el mundo, son los intereses comerciales los que dictan algo así como los cánones que en el pasado eran la doctrina de las Academias oficiales, siendo por supuesto cánones de consumo bien publicitados. Tal

Pero la idea de proteger la *sensibilidad* del estudiante y promover sus capacidades de invención sigue vigente en algunos espíritus. Y en virtud de ella, y a la luz de las nuevas realidades, se redefinen los objetivos de esa protección. Las influencias *externas* se revisten del halo de racionalidad impuesto por la ley del consumo, que siempre quiere alejarse de todo campo limitado o excluyente (el escolarizado) en provecho de esa libre confrontación que le es indispensable. Esas influencias se transforman en las que *deben ser*, y se procura en consecuencia, evitar las *internas*, las que pudieran promoverse desde la visión del profesor. A quien por lo tanto se le exige neutralidad, se le propone asumir el rol de guía pasivo, de moderador, que debe dejar al estudiante libre frente a las opciones de trabajo que sea capaz de deducir en el variado marco de la arquitectura que se construye en el mundo. En resumen, si a principios de siglo se ideaban mecanismos de enseñanza que querían desmontar las herencias de la Academia, protectora de determinados patrones de lenguaje, hoy habría que defenderlo de una amenaza equivalente, la del profesor que *dirige* la Crítica, que no practica la neutralidad. Porque esta manera selectiva de ver la arquitectura se presenta como opuesta a la racionalidad del *todo vale*, la del mundo que *progres*a según las leyes del mercado, y, de modo análogo, tal como a principios de siglo ocurrió con cualquier distancia respecto a las leyes de la industrialización, se la juzga de raigambre igualmente *Académica*.

Es ésta una concepción que pasa por alto el principio resumido en la frase de Le Corbusier: *Nada es trasmisible, sino el pensamiento*. Corbu nos recuerda con sus palabras, una verdad simple y eterna que recalca el papel crucial que en la enseñanza de todo aquello que no sea ciencia o técnica, juega el diálogo profesor-estudiante. Y subraya el hecho de que si se trata de enseñar algo más que la representación de la arquitectura o el manejo de sistemas de construcción, que son técnicas, ese diálogo es el único modo de hacerlo. Un diálogo que se realice de modo tal que se suscite no sólo la asimilación pasiva, sino una reflexión que permita desarrollar, amplificar, o incluso refutar, modificándolo, el pensamiento que se recibe. Que es sobre todo el pensamiento del profesor, aunque también pueda tratarse del pensamiento de otros. Y ya hemos visto de qué modo ese pensamiento es para el arquitecto-intelectual reflejo de una visión no sólo de la arquitectura, sino de la totalidad del mundo. Una visión que prescribe un actuar-en-el-mundo conectado, necesariamente, con una ética. Que supone juicios de valor. Sería renunciar al más profundo contenido de la enseñanza pensar que hay una *libertad* del estudiante que postula en el profesor la inhibición del dinamismo que lo impulsa a transmitir *su* pensamiento. La libertad, vista de ese modo, concibe al estudiante como un embrión de arquitecto, ya esencialmente formado, que aún no se *compromete*, por lo cual se espera de él un impulso *personal* que lo llevará a escoger un camino. Del profesor se esperan sólo que le proporcione el calor y los cuidados que facilitarán el parto.

Pero el profesor puede ser, *debe ser* dentro de una particular visión de la enseñanza, actor en ese proceso, puede *fecundar*. La libertad del estudiante estaría más bien en su capacidad de escogerlo como el otro participante en su esfuerzo de conocimiento⁷. Un profesor de quien espera la capacidad de ser factor desencadenante del desarrollo de sus recursos, el ejercicio de una tutela activa, que le permitirá desarrollar sus propias convicciones.

como hemos analizado brevemente a propósito de la Arquitectura de Firma, la aceptación de la arquitectura por *la comunidad* es sin duda hoy una cuestión de carácter sobre todo comercial.

⁷En muchas de las Escuelas de Arquitectura del mundo se preserva el principio (con las limitaciones que impone la población estudiantil, los recursos disponibles y los niveles de rendimiento), de la selección libre del profesor por parte del estudiante. Por supuesto, a partir de un *menu* que no siempre es suficientemente variado. Esta posibilidad de selección quedó consagrada en muchos centros universitarios a partir de Mayo 68 y sus prolongaciones. En Venezuela, la rebelión estudiantil, que fué intensa, se conoció con el nombre de *Renovación*, y presionó fuertemente a favor del ejercicio de una selección por parte del estudiante que aún es norma en la Escuela de Arquitectura (la de la Universidad Central) donde fué más fuerte el movimiento contestatario.

Por otra parte, no puede olvidarse hoy la influencia prepotente, manipuladora y condicionante que ejerce el *marketing* de la arquitectura. Como en una especie de *comunidad de los santos*, fragmentos de las experiencias, proposiciones, especulaciones, discursos, las obras realizadas o por realizar de los protagonistas de la arquitectura exitosa, se suman en todos los medios de información para constituir un amplísimo repertorio que funciona como las letras sueltas de un alfabeto contra el cual se recorta, quíerese o no, todo lo que se dice, se discute, se quiere hacer o se hace en la mayor parte de las Escuelas de Arquitectura. Es como un recetario de tendencias entre las cuales parece simplemente lógico suponer que el estudiante escogerá alguna y la tomará como modelo. Porque las arquitecturas actuales se muestran hoy al joven *consumidor* en términos estilísticos análogos a la forma como se presentaban los estilos históricos a comienzos del siglo.

En un escenario así, señalar una dirección, privilegiar un territorio que se considera más *válido* parece enteramente legítimo. Es aquí donde encuentra su sentido la Crítica que hemos llamado Informal. En primer lugar, porque si se discrepa de la concepción del arquitecto como un seleccionador de estilos no hay más opción que hacer exclusiones; se plantea, porque de enseñanza se trata, señalar hacia arquitecturas específicas surgidas desde otra concepción, lo cual en fin de cuentas entraña juicios de valor. Y en segundo lugar porque si, como ya recordamos, la enseñanza es transmisión -comunicación- del pensamiento, ese pensamiento es específico, se trata de ese y no otro. Señala, propone una dirección, juzga, establece delimitaciones que se expresan en la valoración del trabajo del estudiante. Esta es la cuestión crucial. Si hablamos de algo más que un *entrenamiento*, o cultivo de *destrezas*, estamos proponiendo una dirección.

Otra cosa es el método que pueda seguirse para la formulación del juicio de valor. Hemos hablado de acción o de omisión, lo cual se refiere necesariamente al uso de la *ostentación* como instrumento crítico. Por ejemplo, limitarse a *mostrar* determinadas arquitecturas, dejar de mostrar otras, describir o no ciertos modos de pensarla. O, por contra, tomar una posición clara, bien definida, que ubique con precisión al profesor, con sus juicios, sus criterios de examen, su propia arquitectura, presentándose ante quienes lo escuchan como una referencia afirmativa: el profesor se *muestra* ante sus estudiantes.

Queda en pie considerar de qué modo esperamos que nuestra labor de iniciación influya en la *marcha general de las cosas*. El viejo asunto señalado a lo largo de toda la historia del pensamiento, de actuar, o intentar actuar, sobre la sociedad. Que se presenta siempre de modo distinto. En el mundo industrial de hoy, por ejemplo, ese deseo de modificar en alguna medida al mundo, ya lo hemos dicho de diversas maneras en las líneas que preceden, es visto como un vestigio de un modo moderno de pensar ya superado, de sueños de utopía propios del atraso cultural, lema irremediablemente ideológico que ha perdido todo atractivo cultural. En ese mundo evolucionado, poco se espera de la enseñanza universitaria como iniciación en lo que pudiéramos llamar una responsabilidad social, porque, aparte de que esa responsabilidad se le ha entregado en gran parte a las ciegas leyes de la economía, la universidad recibe a un estudiante ya condicionado, dirigido, orientado, producto refinado de una sociedad basada en la competencia y en la productividad. Que, además, deberá enfrentarse a un campo de actuación donde todo está igualmente definido y sólo cabe seguir rumbos en los que la diferencia estará en su habilidad, su desempeño como pieza exacta de esos mecanismos, que acaso gracias a su talento, habilidad y capacidad de cálculo, le permitirán el acceso a los niveles de éxito contra los cuales recorta su mundo de ideales. Ya hay muy poco que hacer, o decir, fuera de la intimidad, en términos que pudiéramos llamar morales, y de la

enseñanza sólo se espera una contribución a esa corriente general, en términos de *excelencia*, de eficiencia.

Hemos dicho en otra parte que en nuestro mundo mestizo no se nos ha muerto la utopía. Dentro de los límites de esa utopía que tal vez puede llamarse local, imbuida de la ingenuidad de toda utopía, está sin embargo otra que es paradójicamente mucho más universal, presente en la vida misma. La idea de que la enseñanza es un ejercicio de *formación* de la personalidad que persigue lograr una visión más completa del mundo. Y por eso hay aún espacio para decir que la Universidad debe ser capaz de *educar*.

Y educar es *comprometerse* con una visión del mundo, es aspirar a una *dirección*. En el impulso por educar está implícita una ética que supone el juicio de valor. La educación, en su sentido más profundo, nunca será neutral.

Caracas, Octubre de 2000