

Escuelas (alternativas) de arquitectura. ¿Modelos (alternativos) de oposición? (Alternative) Schools of Architecture. (Alternative) Models of Opposition?

Enrique Nieto Fernández

enrique@bestbefore.es

Universidad

Universidad de Alicante. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

Breve biografía

Enrique Nieto es arquitecto por la ETSA de Madrid y Doctor por la Universidad de Alicante, donde es Profesor Titular de Proyectos Arquitectónicos. Su trabajo profesional ha sido reconocido en diversas publicaciones y premios, centrándose los últimos años en la incidencia de las dinámicas socioeconómicas globales sobre el territorio del sudeste español. Su investigación académica gira en torno a las relaciones entre las transformaciones de la cultura contemporánea y sus modos de incidir en la articulación de las formas pedagógicas del proyecto arquitectónico.

Resumen

Observamos un renovado interés por los modelos pedagógicos del proyecto arquitectónico, especialmente en su vertiente más agresiva o contestataria. A menudo se formulan por oposición a los modelos más tradicionales, en un marco general de crisis institucional. Este trabajo propone alternativas también desobedientes para las escuelas de arquitectura, pero que escapan a las lógicas dicotómicas o polarizadas, capaces de orientar el futuro de un modo más creativo. Para ello se propone el trabajo de autores tan dispares como el de Judith Revel, Rosi Braidotti o Brian Holmes, que desde ámbitos diversos intentan escapar a las lógicas de oposición para abrirse a formas más arriesgadas y afirmativas de estar. Finalmente, se propone una vinculación de las escuelas de arquitectura a formas de producción de comunidad a partir de criterios como el relato, la utilidad o la calidad, en la línea de las aportaciones de Richard Sennett. En definitiva, este trabajo se enmarca en una investigación más general que aspira

a reflexionar sobre los órganos formativos del arquitecto desde un marco de pensamiento transversal.

Palabras clave

Prácticas instituyentes, pedagogía del proyecto arquitectónico, Richard Sennett, órganos formativos, escuelas de arquitectura, éticas afirmativas.

Abstract

We observed a renewed interest in pedagogical models of architectural design, especially in its more aggressive or rebellious angles. These models are often conceived as opposed to more traditional models in a general framework of institutional crisis. The essay proposes a re-description; disobedient for schools of architecture but trying to escape from dichotomous thinking. In order to do so we suggest the work of authors such as Judith Revel, Rosi Braidotti or Brian Holmes. From different angles they escape from the logic of opposition to open to more risky modes of existence. Finally, we propose a link between architecture schools and ways of producing community through a new approach to criteria such as storytelling, the sense of utility, or quality, in the path of Richard Sennett's work. Lastly, this work is part of a more general research process that seeks to reflect on architecture schools from a transversal way of thinking.

Keywords

Instituting practices, pedagogy of the architectural project, Richard Sennett, formative organs, schools of architecture, affirmative ethics..

Escuelas (alternativas) de arquitectura. ¿Modelos (alternativos) de oposición?

1 Introducción

Observamos un renovado interés por los modelos pedagógicos del proyecto arquitectónico, especialmente en sus modalidades más agresivas o contestatarias. Precisamente en unos momentos de cuestionamiento progresivo de las instituciones. Observamos también que muchas de estas pedagogías operan de manera casi inevitable “por oposición” a modelos conocidos de producir y transmitir el conocimiento arquitectónico. La propia aproximación a las *pedagogías desobedientes* que propone esta publicación, por ejemplo, se apoya en la aspiración de una disidencia respecto de una matriz de autoridad incapaz de atender a las urgencias del presente y de la cual se quiere escapar para habitar una exterioridad más propicia. La emancipación se conseguiría así por la formulación de una serie de pedagogías alternativas que emergerían fuera del ámbito de lo instituido, garantizando unos presupuestos de equidad y de justicia difíciles de adquirir en el seno de la institución. Sin embargo existen numerosos autores y perspectivas que desde otros ámbitos cuestionan la existencia de un afuera radical, y que prefieren reflexionar de manera creativa sobre nuestras instituciones. No es objetivo de este texto cuestionar el enorme poder resemantizador de las prácticas que se posicionan al margen de las instituciones, pero sí nos parece pertinente proponer algunos desplazamientos conceptuales que permitan imaginar a nuestras escuelas de arquitectura más preparadas a la hora de participar en los debates propios de la contemporaneidad.

Este artículo se enmarca así dentro del esfuerzo de algunos autores por encontrar vías alternativas de trabajo que refuercen la condición afirmativa de cualquiera de los tránsitos formativos conducentes a la aparición del arquitecto, y que en cualquier caso pasaría a nuestro juicio por un mejor entendimiento de sus modos de estar y de sus capacidades subjetivadoras.

De manera particular, nos alinearemos con aquellas posiciones que todavía piensan que las instituciones públicas pueden ser órganos relevantes para la invención de lo social. Autores como Rosi Braidotti, Judith Revel, Brian Holmes o Richard Sennett nos resultarán especialmente próximos. Consideramos que esta localización de “amigos” fuera de nuestra disciplina es importante puesto que históricamente hemos asignado un valor diferencial a los procesos formativos del arquitecto en su calidad de fábricas de subjetividad política, lo cual ha convocado a nuestros debates muchos y más complejos asuntos que los estrictamente disciplinares.

Con esta ambición, en este escrito propondremos una lectura desobediente de las escuelas de arquitectura en su consideración de instituciones públicas. Para ello, tendremos que vencer algunas de las dificultades inherentes al pensamiento dicotómico, aquel que en aras de una inmediata comprensibilidad organiza las descripciones de la realidad en torno a polos excluyentes. Al operar así se reduce la conciencia crítica a formas de oposición y de negatividad, que parecen habernos conducido a un cuestionamiento generalizado de las instituciones en su calidad de organizaciones prevalentes a la hora de informar la realidad. De hecho, muchos de los movimientos activistas emergen como reacciones al descontento generado por las promesas no cumplidas de la globalización, que acusan a las instituciones de algunos males compartidos como el uso mercantilista del conocimiento, su dificultad para mejorar los niveles de justicia, o su falta de flexibilidad para adecuarse a los nuevos modos de producir conocimiento, cuyos primeros resultados serían tanto la vulnerabilización de las instituciones como el incremento de sus operaciones de blindaje. En este proceso, lo que parece haberse fijado es una imagen de las instituciones como aquellas organizaciones que conducen a la apropiación estatal de lo común, de lo que es de todos.

Además de escapar de las lógicas binarias, necesitaremos también entender nuestras instituciones públicas no como entidades autónomas encapsuladas en unos programas docentes concretos, sino instaladas en redes de interacción amplias y heterogéneas. Solo así serán capaces de convocar una

gran diversidad de objetos de debate útiles para el mayor número posible de colectivos. Lo que está en juego, en definitiva, es la posibilidad de recuperar una cierta condición instituyente para nuestras prácticas docentes y para nuestras instituciones formativas.

2 Historias de buenos y malos

Nuestros esfuerzos por articular la realidad en un todo coherente, a menudo nos conducen a descripciones de la realidad organizadas en torno a conceptualizaciones polarizadas habitadas por buenos y malos, y a pensarnos –obviamente– más próximos a uno de los extremos. Sabemos que los modelos teleológicos tienen la facultad de dirigir esfuerzos a la implantación de la realidad que describen. Sin embargo, ésta no se deja domesticar tan fácilmente, y estas entidades modélicas dedican una gran parte de sus energías a ignorar todos aquellos episodios que no coinciden con el diagnóstico previo, o bien a ocultar aquellos aspectos más problemáticos de las descripciones realizadas.

Parece así pertinente problematizar algunas de las polaridades en torno a las cuales nos pensamos como miembros de una supuesta y nunca suficientemente descrita comunidad de arquitectos. Partiremos de la base que ya no parece útil diferenciarnos entre escuelas profesionalistas y escuelas experimentales, para posteriormente cuestionar la afirmación de que la universidad sea un lugar exclusivamente diseñado para el aprendizaje, por oposición a los colegios de arquitectos como lugares donde únicamente se gestiona la profesión.

De la misma manera, afirmaremos que las distinciones entre pedagogías radicales o convencionales, o entre modelos formativos o profesionales, etc., emergen desde unos sistemas de diferencias que apelan a unas ciertas cualidades ontológicas no suficientemente problematizadas. Además, fijan unas tensiones que se agotan en su pura retórica, sin acertar a situarse en algunas de las centralidades sobre las que gravitan las controversias del presente. Ambas parecen ignorar, por ejemplo, que lo que está en juego en

la actualidad (occidental) es el propio papel de las instituciones con respecto a lo que está ocurriendo fuera de ellas, y no tanto si son o no experimentales nuestras escuelas.

2.1 Doctor ¿soy *mainstream* o *avantgarde*?

En el ámbito de la formación del arquitecto, el pensamiento polarizador parece haber reducido el debate sobre nuestros órganos formativos a una mera elección entre modelos profesionalistas o modelos experimentales, asignando a estos últimos la exclusividad a la hora de tratar con asuntos importantes como la innovación. Esta imagen a menudo reificada, lo que hace es desactivar precisamente la potencia creativa de las mismas categorías que proponen. De hecho, durante muchos años hemos observado cómo las escuelas de arquitectura se debatían entre dos destinos: O bien convertirse en nodos productores de eficacia –*mainstream* o profesionalistas–, o bien proponerse como incubadoras experimentales orientadas a la innovación –*avantgarde* o experimentales–. En este paisaje de polaridades contrapuestas, las escuelas privadas parecen no dudar a la hora de aproximarse a uno u otro modelo, mientras que las públicas encuentran grandes dificultades para establecer criterios de liderazgo más frágiles por cuanto más plurales. En cualquier caso, la convivencia no es pacífica. Esta controversia dialéctica –*mainstream* vs. *avantgarde*– encuentra una formulación recurrente en dos modelos ideales de Universidad (Brea 2004). Por un lado aquella derivada de la tradición racionalista, que hereda de la Revolución Francesa un constructo universitario que se autodescribe como herramienta del estado para la emancipación de la humanidad por medio de los saberes. Probablemente este modelo encontraría especial acomodo en las escuelas politécnicas, capaces de asumir las pretensiones patrimonialistas y paternalistas de los gobernantes de la cosa pública, que encontrarían en el control de la institución la herramienta perfecta para la preservación de sus fines, alejándola por cierto de cualquier deriva autoreflexiva. Por otro lado, aquella derivada de la tradición idealista alemana que sitúa el conocimiento por encima de cualquier necesidad contingente, otorgándole el papel de faro autosuficiente. Este modelo parecería más ligado a la formación artística o

a las llamadas Humanidades, y en el caso de las escuelas experimentales, parecen formular la innovación como un laboratorio siempre exitoso y controlado para la producción constante de novedad, liderada en nuestro caso por un arquitecto que podría definirse como radicalmente autónomo, único y auténtico, a la búsqueda imprevisible del éxito como cumplimentación del proyecto personal de construcción de sí, aspectos todos ellos que definirían los esquemas de las industrias creativas que darían soporte a la cultura neocapitalista.

Es importante señalar que ambas aproximaciones se remiten a condiciones ideales poco verificables, olvidando el conjunto de mensajes que emite la contemporaneidad. Por ejemplo, ambas se sostienen sobre la idea de unas instituciones garantistas –estado, economía– poco proclives a participar de las pertinencias del presente, refugiadas en una legitimidad incuestionada. Más que participar activamente en el debate sobre el cuestionamiento generalizado de las instituciones, parecen más bien estar a la espera de recuperar un clima más benigno para rearmarse de manera nostálgica. Esta ausencia de los debates o la dificultad para implementar experimentos en su propia carne, parece conducir a las escuelas de arquitectura a una pérdida progresiva de su capacidad subjetivadora a favor de un rigor eficazista orientado de manera reductiva, bien a la producción de profesionales cualificados, bien a la producción de un saber elitista cualificado exclusivamente por su novedad.

2.2 ¿Estudio o trabajo?

Observamos además que esta controversia afecta también al origen de la distinción entre órganos formativos y órganos profesionales, constituyendo una segunda polarización que opera en nuestro ámbito de estudio. Y es que no podemos dejar de pensar que las escuelas de arquitectura se soportan sobre la ficción de que el aprendizaje de la arquitectura se produce en su seno, mientras que los colegios de arquitectos se soportan sobre la ficción de que la estructura profesional por medio de la cual aparece la arquitectura se produce en su interior. Se trata en ambos casos de ficciones constituidas

originadas en la tan moderna necesidad de hacer reconocibles los fines de cualquier institución.

Es cierto que estos procesos de autodemarcación han permitido históricamente la apertura de espacios de comunidad en torno a intereses específicos, por lo que son útiles para que cualquier ámbito del saber establezca compromisos hacia dentro y hacia afuera que les permitan convertirse en dispositivos políticos relevantes (Schumacher 2011). Sin embargo, no podemos olvidar que operamos en un contexto neocapitalista que induce a nuestras instituciones hacia la apropiación de la totalidad de un espectro de la realidad –el aprendizaje o la profesión–, que de ningún modo admite ya reducciones de este tipo, cercadas por todo tipo de evidencias operativas. Pensamos que identificar estos sistemas funcionales de manera indiscutible con sus instituciones produce efectos nocivos de confinamiento en sus capacidades productivas y afectivas. Para comprender esta identificación habría que recurrir a las dificultades encontradas por los órganos profesionales y por los órganos académicos en España durante los años 70, cuando el desmantelamiento y posterior reconstrucción de las instituciones del primer mundo formaba parte de un ambiguo programa para mejorar su capacidad para construir relatos de vida y comunidades tecno-humanas más justas y solidarias. Pero ahora sabemos que no parece haberse cumplido este requisito de manera completa, probablemente porque *la cultura del nuevo capitalismo*, por utilizar la expresión de Richard Sennett (2006), soportada por criterios de éxito como la inestabilidad, la meritocracia o las nuevas formas de consumo desafectadas, ha invadido el ámbito institucional hasta desplazar cualquier otro criterio de aceptación.

Por lo tanto una cuestión pendiente de problematizar sería aquella que reduce la misión de la Universidad a un papel formativo clausurado en sus contenidos docentes. Sería igualmente interesante analizar las políticas implícitas en toda propuesta de reducción de la institución universitaria a una eficacia formativa disciplinar como la que propone Bolonia. Para muchos de los que trabajamos desde la Universidad, ésta consiste en un tránsito donde

se despliegan todas las facultades humanas en una red técnica específica, y donde las articulaciones antropológicas son complejas y difícilmente evaluables exclusivamente en su dimensión disciplinar. Podríamos estar de acuerdo, por ejemplo, que el tránsito universitario es donde se consolidan una gran parte de los aprendizajes sexuales de los estudiantes. Es además el lugar donde las economías comienzan a operar a escalas superiores a la doméstica. Y por supuesto, la Universidad es el lugar donde se articula una primera idea de en qué consiste ser architect@, el lugar donde se enacta, donde se socializa por primera vez un hacer que llamamos arquitectónico. De ahí la radical dimensión política de las prácticas docentes de la Universidad.

3 Política de los bienes comunes y éticas afirmativas

A las aproximaciones binarias anteriormente descritas parece adherírsele un corte profundo y excluyente entre instituciones (públicas y privadas aparecen arrinconadas en el mismo ángulo del *ring*) y grupos de acción pedagógica más o menos emergentes, constituidos en una nueva modalidad de contracultura. A nuestro juicio, esta manera de pensar por oposición viene a reproducir algunas de las problemáticas asociadas a los modelos diagnósticos ya citados para describir las instituciones ¿encargadas? del aprendizaje de la arquitectura. Si el origen de esta reducción dialéctica puede situarse en la teoría de los contrarios tan arraigada en el mundo griego, cuyas secuelas dieron soporte reciente al estructuralismo y a la descripción que del mundo hizo la posmodernidad, lo cierto es que hoy en día parece más útil reflexionar sobre nuestras escuelas de arquitectura desde marcos teóricos más creativos que nos permitan hacerlas partícipes de manera activa en los debates públicos a través de sus prácticas formativas.

Contamos, por ejemplo, con las herramientas derivadas de la *política de los bienes comunes*, que se refiere a la importancia de mantener una infraestructura común básica para la producción y la movilidad de la información (Borja Villedo 2011; Revel 2011). En nuestro caso, significaría que las escuelas de arquitectura podrían autoproponerse como nodos arriesgados, olvidando sus afanes garantistas y vigilantes. Nodos capaces

de convocar en las aulas todo tipo de prácticas arquitectónicas emergentes, para testearlas desde la seguridad que implica su condición institucional. Pensamos que esta aproximación señala precisamente la necesidad de inscribir nuestras prácticas docentes en la órbita de las búsquedas que las retóricas del procomún han ya empezado a formular. De manera similar, autores como Brian Holmes están asignando a las instituciones artísticas este rol de instigador y agitador capaz de fecundar por exceso aquellas prácticas todavía frágiles e inciertas para atisbar en ellas signos afirmativos de un futuro más deseable (Holmes 2009).

Si definimos los bienes comunes también como espacios institucionales en los que podemos practicar un tipo particular de libertad –aquella que opera respecto a las restricciones que aceptamos normalmente como precondiciones necesarias para el funcionamiento de lo conocido–, llegaremos a la conclusión de la necesidad de considerar nuestras prácticas docentes como ámbitos para la emergencia de una realidad más justa a partir de la puesta en carga de unas prácticas que cuestionen aspectos fundamentales de las relaciones acriticas de la arquitectura con su objeto de estudio, especialmente aquellas relacionadas con su autonomía. Se trataría de incorporar a los debates de las escuelas aquellos que nos muestran cómo lo común, lo que es de todos, está siendo explotado y destruido por su asimilación a modelos privados que fetichizan tendencias y autores, ignorando por ejemplo todas las posibilidades de construcción comunitaria y afectiva que emergen del poder de las redes. Ante este panorama, parece necesario hacer de la Universidad un contrapeso democrático a los adversarios de lo común, así como un ámbito de legitimación y resonancia de sus propuestas, aún a costa de asumir riesgos inevitables. Entendidas las prácticas docentes como laboratorio para las emergencias del presente, aceptamos su carácter contingente y no esencial, específicamente diseñado para la protección radical de funciones no representativas sino expresivas de todo tipo de narraciones, habitualmente vinculadas a minorías políticas cuya debilidad provienen de unas presencias todavía balbuceantes, pero portadoras de todo un conjunto de deseos e intereses colectivos.

En esta aventura será prioritario el intento de escapar de una identificación ya muy consolidada entre disidencia y negatividad, que fija nuestros patrones de acción desde la oposición a un presente de cuya infelicidad no podemos escapar, por lo que nuestras prácticas aparecen imbuidas a menudo de un cierto cansancio. Para encontrar caminos alternativos más afirmativos será fundamental revisar las prácticas culturales feministas producidas durante el último tercio del siglo XX, basadas como indica Rosi Braidotti “en el rechazo del pensamiento dicotómico y el estrecho racionalismo, asumiendo en cambio un monismo conceptual y una atención crítica por los componentes éticos y afectivos de la subjetividad” (2012, 266). En estas prácticas observamos cómo “el trabajo de la crítica no asume que las condiciones para la superación de la negatividad están necesariamente disponibles en el espacio o tiempo presentes” (2012, 266), sino que consideran el futuro y la ficción como texturas útiles para recrear y hacer presentes estados de ánimo más deseables. Continuando con Braidotti, “las condiciones para un activismo político y ético no dependen exclusivamente de las condiciones del contexto actual. No se definen por oposición y por lo tanto no se anclan al presente mediante la negación; sino que son afirmativas y orientadas a la creación de posibles futuros. Las relaciones éticas crean mundos posibles mediante la movilización de recursos que habían quedado tapados, incluyendo nuestros deseos y la imaginación. Estas fuerzas motrices se concretan en el presente en relaciones materiales que pueden por tanto constituir una red o rizoma de interconexiones con otros. Tenemos que pensar de manera diferente sobre nosotros, lo que significa crear nuevos conceptos que se actualicen en nuevos modos de inter-relación” (2012, 267).

Por lo tanto, estaríamos proponiendo el cuestionamiento radical de la visión que afirma a la contracultura como una oposición sistémica a la cultura imperante, y en nuestro ámbito, la superación de la específica dicotomía que contrapone a las escuelas de arquitectura entendidas como lugares para la formación de profesionales, aquellas que les asignan el más noble papel de producción de élites culturales diferenciadas. A nuestro juicio,

las aproximaciones teóricas propuestas nos deberían permitir evaluar las prácticas docentes evitando su polarización hacia profesionalistas o experimentales, institucionales o contraculturales, formativas o profesionales. Empezaríamos así a configurar una especie de ética de los afectos en la cual podrían caber muchos de los instrumentales que la contemporaneidad ha puesto a nuestra disposición.

4 Formas de comunidad

Las críticas a las instituciones que escuchamos hoy en día muestran algunas similitudes con las que emergieron a lo largo de los años 60 del pasado siglo, relacionadas con el descontento generado por las promesas fallidas de la globalización. La declaración de Port Huron de 1962 fue considerada en su momento no solo como el texto fundacional de la Nueva Izquierda, sino como un documento que ayudó a repensar el carácter burocrático de las instituciones, aglutinando y caracterizando muchas de las reivindicaciones de aquellos años. Como explica Richard Sennet al respecto, “los insurgentes de mi juventud creían que desmantelando las instituciones lograrían producir comunidades, esto es, relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro” (2006, 10). Sin embargo, esto no ha sido del todo así. Si bien es cierto que la sustitución de las instituciones por organismos más o menos autónomos ha producido algunos de los episodios más exitosos de la historiografía de la pedagogía del proyecto de los últimos 50 años, también lo es que su eficacia fue realmente significativa en aquellos períodos históricos en que la fragilidad de las condiciones económicas o de la estabilidad social no permitieron a las instituciones desplegar todo su potencial regulador.

Parece por tanto exigible volver a pensar en la Universidad conceptos tan devaluados como el de autonomía, que no marcaría ya una independencia en cuanto a contenidos, o un autismo diferencial respecto de otros ámbitos de conocimiento, sino una cierta ligereza crítica respecto de lo que hemos sido, de lo que somos como colectivo, y en nuestro caso de los modos de

hacer del propio arquitecto. Se trata, citando de nuevo a Sennett (2006), de reconocer que la capacidad formadora de comunidad es imprescindible para las instituciones. No es el único, también Peter Sloterdijk (2006) nos ha recordado, al evocar el poder de las esferas para pensarnos como células cálidas, la seguridad de que la manifestación de unas emociones compartidas origina un orden más humano, en el que las lecciones de la intimidad podrían aplicarse a la sociedad en su conjunto. Es desde aquí que surge el alto valor que le otorga Sennett al término cultura, entendido en un sentido antropológico como el conjunto de prácticas capaces de mantener unidas a la gente cuando se fragmentan las instituciones en las que viven. Si las instituciones no definen este conjunto de prácticas subjetivadoras, la labor la harán otros.

Parafraseando a Sennett (2006), estaríamos describiendo un presupuesto inicial en que la legitimidad conquistada por las instituciones formativas del arquitecto a lo largo del tiempo estaría siendo cuestionada entre otros motivos por haber dejado de lado su capacidad para instituir *relatos de vida*, unos criterios humanos de *utilidad*, y una aproximación más generosa a la *calidad*. Si así fuera, tanto las instituciones oficiales como los grupos emergentes deberían examinar el conjunto de sus prácticas para preservar el carácter de estas tres condiciones que para Sennett son las mínimas para mantener un ancla cultural frente a los envites de las formas contemporáneas del capitalismo. Se tratará en realidad de reanimar el significado de unos conceptos muy mermados durante los últimos años en los entornos institucionales, pero para los que urge recuperar su condición instituyente:

Relato: La Universidad no debería interrumpir de manera tan severa el movimiento narrativo en el proceso de crecimiento de las personas, la conexión entre unos acontecimientos específicos y la acumulación de la experiencia formativa con su historia de vida única e irrepetible. Aislar nuestras prácticas docentes del contexto humano sobre el que intervienen supone desconectarnos de toda la corriente de afectos que caracterizan el período de juventud. Por lo tanto, nuestras propuestas pedagógicas deberían aspirar a revincular una experiencia formativa específica con los

relatos de vida individualizados, desplazando la centralidad de los procesos evaluativos desde los resultados dibujados hacia posicionamientos más comprometidos con las anomalías del presente, y exigiéndonos una mayor complejidad en el tratamiento de los datos obtenidos. Quizás deberíamos de empezar a pensar que en las escuelas de arquitectura no formamos arquitectos, sino que generamos unos contextos vitales donde la cultura arquitectónica prolonga la articulación subjetiva del estudiante por medio de unas temáticas diferenciales, dotándole de un más cualificado acceso a una participación crítica que llamamos ciudadanía. Esto está muy lejos de la obligación de referirnos a una profesión concreta como la de arquitecto. La condición profesional es un rasgo más de nuestra capacidad formativa, y privilegiarla por encima de otras familias de condiciones supone rendirse a una cultura de lo mercantil en la que por alienante no nos sentimos del todo conformes.

Utilidad: La vinculación de las prácticas desarrolladas durante el momento universitario a relatos de vida particulares, nos permitirá volver a pensar un concepto como el de utilidad. En términos humanos, ser útil significa tener una legitimidad, un reconocimiento que me sitúa en el seno de una comunidad más amplia y de la que formo parte. Ser útil supone pensar mi identidad en una pluralidad de términos que el aprendizaje arquitectónico también me propone. Así entendida, la utilidad se mide más desde dentro que desde fuera. Por lo tanto, nuestras prácticas docentes deberían de orientarse a impulsar la producción de singularidades, entendidas ahora no como obstructora de la utilidad, sino como generadora de nuevas formas de comunidad. Los sistemas de evaluación podrían reconocer esta capacidad de trabajar desde la diferencia, suspendiendo momentáneamente el juicio sobre los contenidos y orientándose hacia los sistemas de apropiación personal. No existe una sociedad ahí fuera que demande arquitectos útiles, sino arquitectos que entiendan la necesidad de comprometer un conjunto de saberes y prácticas específicas con agendas políticas globales sólo parcialmente orientadas a la construcción de entornos más favorables. La necesidad de producir ciudadanos que operen desde lo arquitectónico hacia formas de comunidad más justas es muy superior a la necesidad de producir

ciudadanos que operen hacia la definición de nuevas formas reproductivas.

_Calidad: En nuestro contexto, el concepto de calidad habría formado parte de la evaluación progresiva de lo aprendido, y que reconocemos en lo producido. La cultura mercantil contemporánea ha privilegiado el desarraigo de aprendizajes concretos –el talento–, a favor de condiciones genéricas como la flexibilidad o la capacidad de adaptación. Sin querer entrar en competencia con estas habilidades, sí queremos reconocer su escasa capacidad a la hora de producir afectos y adhesiones. Proponemos en su lugar una aproximación a la calidad liberada de una misión utilitarista de corto alcance, y de un relato constituido desde unas condiciones abstractas poco verificables. El placer por el trabajo bien hecho, reconocible al margen de las estructuras productivas globales, es un factor clave para la formación de la autoestima y del sentimiento de utilidad. La escasez de tiempo y la multiplicación hasta el infinito de los recursos y los saberes, hacen casi inviable un proyecto de aprendizaje unitario, lo que en muchos casos nos lleva a poder reconocer tan sólo en la novedad algún factor de cohesión. Lo nuevo adquiere así una cierta objetividad y un aumento desproporcionado de su valor. Nuestras prácticas docentes deberían de conectar al ámbito de la política los criterios de selección de los conjuntos de saberes, para religarlos con el factor duración y con la consistencia de los resultados. El portfolio personal, entendido de esta manera, nos permitiría reconocer sistemas de continuidades deseables que permitan mejorar la toma de decisiones orientada al ámbito de lo personal, de modo que la calidad se articule desde el deseo y el compromiso, aquellos impulsos capaces de fortalecer mediante el afecto las actividades humanas.

Todas estas transformaciones o pequeñas inclinaciones hacia los dominios de lo instituyente (Raunig, 2006), se asientan en una concepción de lo político concebido como una relación con la realidad en permanente proceso de autocreación, para lo cual se hacen necesarias articulaciones operativas capaces de producir subjetividad y de vincularla en procesos emancipatorios además de docentes. Este carácter poético y abierto al desbordamiento de lo previsible es lo que le otorga un deseable carácter instituyente, que se opone

de manera radical a lo constituido, lo cristalizado por una normatividad abstracta que nos obliga de una vez y para siempre. Las prácticas docentes, y muy especialmente las que gestionan el aprendizaje del proyecto arquitectónico, reconocidas en su dimensión instituyente, pueden ser de esta manera consideradas como prácticas arquitectónicas de pleno derecho.

Referencias

- >Borja-Villel, Manuel. 2011. Hacia una nueva institucionalidad. *Revista Carta*, (nº2): 1-2.
- >Braidotti, Rosi. 2012. The New Activism: A Plea for Affirmative Ethics. En *Art and Activism in the Age of Globalization*, eds. Lieven de Cautier, Ruben de Roo y Karel Vanhaesebrouck, 264-271. Rotterdam: Nai.
- >Brea, José Luis. 2004. La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades. *Estudios visuales*, (nº2): 133-154.
- >Holmes, Brian. 2009. *Escape the overcode: activist art in the control society*. Eindhoven: Van Abbemuseum.
- >Raunig, Gerald. 2006. Prácticas instituyentes. En EIPCP <http://transform.eipcp.net/transversal/0106/raunig/es/print>. (Consultado el 2 de noviembre de 2010).
- >Revel, Judith. 2011. El dominio de las sombras. *Revista Carta*, (nº2): 3-5.
- >Schumacher, Patrik. 2011. *The autopoiesis of architecture*. Chichester: J. Wiley.
- >Sennett, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- >Sloterdijk, Peter. 2006. *Esferas. Espumas: esferología plural*. Madrid: Ediciones Siruela.