

diálogos de docencia 10



DPA
DEPARTAMENTO
DE PROYECTOS
ARQUITECTÓNICOS

EIFD ESTRATEGIAS
DE INNOVACIÓN Y
FORMACIÓN EN LA
DOCENCIA

MPAA MÁSTER EN PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS AVANZADOS
ETSAM ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE ARQUITECTURA DE MADRID
conversación mantenida el jueves 5 de mayo de 2011
en el marco del Proyecto de Innovación Educativa
Estrategias de Innovación y Formación en la Docencia

Manuel Ocaña José Luis García Grinda



ALBERTO PIELTÁIN (AP)
JOSÉ LUIS GARCÍA GRINDA (JLGG)
MANUEL OCAÑA (MO)

AP: He apuntado algunas notitas de vuestra exposición sobre la escuela de Yale. Claro, desde aquí llaman mucho la atención estas escuelas de arquitectura con 200 alumnos, ¿verdad?

JLGG: 200 alumnos, nosotros somos 4.000 exactamente.

AP: Y me llama la atención porque el abanico de materias incluidas en los estudios de grado de Yale es llamativamente amplio, según acabamos de ver en sus cuadros de materias, pero en cambio no figuraba una tan específica de nuestro terreno como el dibujo, aunque entiendo que se aprenderá en algún momento... Y una vez en su Máster de Proyectos Arquitectónicos, la asignatura de proyectos consume un 50% de la carga lectiva, el 50%. Sin embargo, entre las asignaturas del curso previo en esa escuela no figuraba ninguna de las convencionales de la arquitectura.

JLGG: Con respecto a esto, si vas con el Bachelor of Science (BSc) General sí que tienes que ponerte las pilas porque si no no puedes trabajar realmente. Y a todas las universidades americanas les pasa eso, que al tener al comienzo una estructura tan abierta, dependiendo del perfil de la persona que llega tiene que hacer un tratamiento especial. Es un chiste mucho más divertido que el nuestro.

AP: Claro, es una cuestión muy diferente, ¿no?

JLGG: Muy distinta. Yo estuve en los años 80 y el edificio estaba pintarrajeado, asqueroso. Han metido mucho dinero en los últimos años, en los años 80

estaba aquello tremendo. **Toda la inversión privada, las fundaciones privadas vinculadas a la universidad, permiten que las universidades americanas se mantengan, cuando empiezan a fallar esas inversiones es cuando viene la crisis de las universidades.**

AP: Y al terminar ese Máster tienes dos posibles salidas: la de la crítica de la arquitectura o la de la práctica profesional, ¿es así?

JLGG: Claro, es que hay máster distintos. Hay un máster claramente formativo que te permite trabajar en campos muy distintos y que sí que te da la vía, si quieres

después, de hacer la tesis y el Doctorado. En nuestra legislación universitaria española de Doctorado hay una figura de ayudante, que sería la figura del señor al que se le paga para hacer la tesis y, en teoría, para que dé algo de clase, y normalmente no lo utilizamos casi. O sea, la Universidad no utiliza la figura de ayudante, y podía ser una figura usable perfectamente, utilizable en esa forma: de una persona que esté haciendo la tesis y esté ayudando también en la docencia.

AP: Claro, pero es que allí, por lo que habéis contado, un profesor ayudante está en la Universidad para investigar, aunque tenga además una pequeña carga docente.

ALUMNA: Pero muy poquita, muy poquita. Son solamente dos clases las que tiene que hacer, dos clases al año de Proyectos y otras dos de Historia y de Teoría. O sea, no es como la figura del profesor ayudante de aquí, es una inversión que hacen para que te formes como investigador.

JLGG: En la legislación nuestra es una figura que está pensada para eso, lo que pasa es que se utiliza mal. Es una figura que está pensada para una persona a la que se paga dedicación completa fundamentalmente para hacer la tesis, y ayuda solamente en 60 horas anuales nada más. O sea, que está pensado para eso, y de hecho la carrera técnica de un asociado es complicadísima, no se puede hacer casi, no está pensada para eso. Y sin embargo la usamos mal, también porque se paga poco.

AP: Sobre todo porque los profesores asociados y los ayudantes de la universidad pública española están cubriendo a bajo coste el puesto del profesor encargado de curso con 25 o 30 alumnos a su cargo. Por cierto, no sé si habéis contado cuántos alumnos hay por profesor en Yale.

ALUMNA: Es que depende del curso porque existen Máster sólo de investigación, igual que el Doctorado, en los que solamente hay tres alumnos. Lo que pasa es que en el programa son cuatro alumnos, pero luego en clase pueden ser diez, dos, ocho... depende de donde vayas a recibir la clase, si en Literatura, Sociología, Políticas...

JLGG: Claro, compartes el campus, estás relacionado con todas las demás áreas, con lo cual puedes hacer una formación complementaria de cualquier tema colateral que te pueda interesar. Aquí eso es complicadísimo. No lo tenemos en nuestra Universidad [UPM]. Si quisiésemos un campus de otro tipo, a lo mejor teníamos que ir a la Complutense o teníamos que ir a otra universidad.

AP: Oye, José Luis [García Grinda], y tú que has participado en el último plan de estudios, tanto como representante de Junta de Escuela como por ser el director del Departamento de Composición, ¿qué tienes que decir al respecto?

JLGG: Es que el modelo que tenemos aquí es un modelo heredado: de una estructura, de un tamaño de escuela enorme, gigantesca, en el cual, claro, lo que predomina no es tanto lo que debería ser, o cómo se debería pensar formar a los arquitectos, sino una estructura que tienes, a la que tienes que dar continuidad. Yo creo que esa es la crítica desde dentro que se puede hacer, es decir, tú tienes una estructura docente creada, creada durante mucho tiempo, con una estructura que responde a otros momentos y esa estructura, que son personas, que son departamentos, en sí misma genera la propia estructura de docencia, no

es al revés. **Claro, en una universidad pequeña, perfectamente puedes hacer transformaciones. En un monstruo como el que es la ETSAM es complicadísimo.** Ni siquiera en las propias estructuras nuestras de departamentos. Cualquier cambio que queramos hacer es complicadísimo. Un problema que tenemos es ese, el tamaño.

AP: Tú [a JLGG] que has estado liado con el plan de estudios, ¿cómo consideras que debería organizarse?

JLGG: El problema es la rigidez de todo ello, una estructura de profesores rígida. Los profesores que accedemos a la función pública somos rígidos... O sea, yo como catedrático no puedo ser más, y yo puedo directamente mañana hacer el mínimo y no hay ningún sistema coercitivo, por decirlo así, que de alguna manera me obligue. Yo podría escaquearme de las clases. De hecho eso ocurre, objetivamente ocurre; no quiero citar gente, pero ocurre. El sistema de promoción de profesorado es tremendamente complicado y genera este problema: un anquilosamiento en una parte. Sólo el profesor que está interesado, una vez llegado a esos niveles, va a seguir dando docencia porque le apetece, porque le interesa. Pero no tienes ningún estímulo, ni un mecanismo que permita también la renovación o la crítica.

En otros países tú eres funcionario pero te exigen una serie de cosas, y hay una serie de mecanismos que de verdad funcionan. Tú no tienes un contrato por vida. Si no cumple, a esa persona se le puede -más o menos- echar, o se le puede no renovar el contrato de funcionario. Aquí no,

aquí eres funcionario y eres de por vida.

Sobre el tema del plan de estudios. Fundamentalmente, el debate que hubo de fondo, al principio, fue el debate que tenía que ver con las competencias. Eso quizás influyó mucho en el proceso de creación del plan. El debate de qué pasaba con el nivel de las competencias, el nivel del título que queríamos crear, acordados del debate de Máster-no Máster que era muy importante y que está todavía colgando, que es un tema que no está resuelto. Y eso ha condicionado mucho la generación de este plan de estudios que tenemos ahora mismo. Condiciona mucho en el sentido de que ha habido muchas dudas, y eso ha imposibilitado un debate en profundidad de los contenidos. Ahora tenemos una estructura de plan relativamente abierta también, es cierto, pero muy condicionada; porque la forma histórica de funcionar del conjunto de la Escuela [ETSAM] no ha sido propensa a la colaboración de todo el mundo, eso es un problema que hay. Yo creo que los departamentos no han tendido a colaborar.

AP: Bien, pero contesta a mi pregunta.

JLGG: Pero es que tiene repercusión en el plan de estudios porque cada departamento ha querido defender -por decirlo objetivamente- un campo y el que haya un conjunto de materias con unos contenidos. ¿Y eso qué imposibilita? Que no haya una visión de verdad de conjunto.

AP: Claro, pero ahora os lo pregunto a ti [a JLGG] y a Manuel [Ocaña]: Me llama la atención la relación tan escueta de materias que se puede ver en los cuadros de Yale, y también el alto porcentaje de asignaturas de libre elección, el 35%. Me gusta la sencillez de estos esquemas; ves que hay tres materias, hay un número muy pequeño de materias. Por el contrario, nuestros planes de estudios son farragosos, hay doscientas materias, aunque en realidad estén integradas en siete departamentos, pero son la tira de materias, todas obligatorias e imprescindibles.

JLGG: El plan anterior tenía una parte positiva dentro de la estructura rígida que tenemos, y es que había un conjunto de materias de optatividad, que se han ido elaborando y que se han ido creando, que yo creo que era bastante mejor que la que tenemos en el nuevo plan, que es muy pequeña. Y eso rigidiza.

El plan de estudios anterior tenía la ventaja de ofrecer una parte optativa que realmente se basaba en los conocimientos y potencialidades que tenían los profesores de la ETSAM y que le daba al alumno

posibilidades de aprendizaje en campos colaterales, que podían tener que ver con aspectos específicos de la profesión.

El plan que tenemos ahora recién aprobado por el documento marco que se hizo por parte del Ministerio casi no tiene optatividad, tiene muy poca. Y eso impide esas posibilidades que teníamos en el anterior plan, que era un marco optativo mayor y más de formación en campos distintos. Hay un conjunto de materias electivas y es bueno poder tenerlo, ya que nuestro trabajo profesional es un trabajo muy variado, muy diverso, que aborda muchos campos. Y eso en el nuevo plan, ahora mismo, no está. Hay muy poca optatividad. Eso es un defecto de este plan con respecto al anterior, clarísimamente. Pero claro, no podemos cambiarlo nosotros.

AP: Pero la pregunta no es cómo funciona el plan, sino cómo piensas que debería ser. ¿Cómo debería organizarse la enseñanza de la arquitectura en nuestra Escuela [ETSAM]?, y ¿cómo enfocar nuestra utilidad en la sociedad de hoy en día?

JLGG: Yo creo que hay retos ahora mismo. **Deberíamos ser conscientes de qué aportación queremos hacer en general con respecto al resto de escuelas.** Igual que en América hay especialidades y se puede señalar con precisión qué perfil tiene cada escuela, la nuestra [ETSAM], una de las más antiguas y de mayor tamaño, ofrece una formación aparentemente más variada, con más oferta. Pero quizá también deberíamos tener campos concretos de formación especializada o formación con algún tipo de identidad mayor que lo que ofrecemos, que es ese tamaño. Y hay campos básicos en este momento, como el campo aplicado de *lo eco*; un campo, además, fundamental para la formación de los arquitectos en el trabajo de los veinte años próximos. La Escuela como tal debería posicionarse muy claramente en temas como estos, líneas potentes. Hay escuelas que sí que han apostado por campos de acción.

AP: ¿Y eso cómo podría hacerse?

JLGG: El plan que tenemos es un marco esquemático, lo que también es una relativa ventaja. Es un marco esquemático lo que tenemos aprobado, no lo que estamos aplicando, que es un marco rígido porque los departamentos estamos manteniendo la estructura que teníamos. Lo digo como una crítica global a todos.

AP: ¿Puedes aclararlo en términos de asignaturas?

JLGG: La decisión en el momento estratégico del debate del plan fue trasladar el plan anterior al plan nuevo, y ya está. En realidad ponemos en limpio una estructura de asignaturas que teníamos con anterioridad y la aplicamos directamente al nuevo. Rellenamos el marco que nos daba el Estado. Lo que hemos hecho es un traslado, directamente. Por comodidad de debate, así de claro, porque no ha habido tiempo.

Un ajuste, más o menos. Una traslación y transmisión de una estructura que hemos venido manteniendo desde el año 94, y ya está. Era lo más fácil y cómodo de hacer. Tampoco ha habido tiempo de debate, se ha intentado debatir y ahí nos ha pillado el toro. Es una crítica para todos. Yo creo que ha habido una falta de decisión en cuanto a qué dirección tomar. Y el tiempo nos ha cogido.

Bien es cierto que, como la estructura de plan es muy esquemática, también lo podemos cambiar dentro de nada. Es decir, no hay que tramitarlo a través de la ANECA, mandarlo al Ministerio... porque las propias materias que están marcadas son casi tan esquemáticas como aparecen en Yale. Las asignaturas que estábamos aplicando son las que tenemos ahora mismo, más o menos casi; pero esas las podemos cambiar mañana.

AP: ¿Y las materias cuáles son?

JLGG: Las materias son, a lo mejor, diez, siete... y son muy generales. En nuestro área [vinculada al Departamento de Composición], por ejemplo, solamente hay dos materias: una, Historia y otra, algo así como Teoría. Dos materias exclusivamente. Y en el campo de Proyectos me parece que era una. Las materias son muy pocas, el plan era muy esquemático, como con grandes cajones. Eso te permite hacer lo que quieras; lo que tienes que contar es con qué gente, qué personas van a impartir eso.

AP: ¿Pero cuál es tu idea sobre el asunto?

JLGG: Yo creo que tiene que haber una mayor integración entre las cosas, una mayor colaboración y conexión. Esa es la clave para permitir que sean más eficaces tanto la formación que se da como el conocimiento que tienen los profesores de la Escuela [ETSAM]. Creo que a veces se están repitiendo cosas, superponiendo, no ayudando... Eso es un problema que hemos tenido siempre aquí en la Escuela, y a lo mejor es un problema que, en parte, también tiene que ver con su tamaño. En nuestro Departamento de Composición, en el que damos ahora mismo cinco materias, prácticamente una materia por curso, hay profesores a los que casi no veo -y estoy aquí gran parte del tiempo-. No hay conexión. Y ese es un problema que tenemos: el tamaño nos dificulta esa necesidad de establecer una mayor conexión entre las cosas, y de saber lo que de verdad se está dando. Ese es un problema que tenemos: a veces no tenemos conocimiento de lo que se da.

Hay un título de Arquitecto muy general, pero realmente su aplicación metodológica, cómo se está aplicando, qué conlleva, no lo sabemos; y eso impide ser más eficaces. Tenemos el reto de abrir una vía de conexión entre los departamentos,

esto mismo que estamos haciendo [en los *diálogos de docencia*]. Si hablamos poco dentro de un departamento, pues todavía se habla menos en el conjunto de la Escuela. Y eso permitiría mejorar, y plantearnos el tipo de docencia, la metodología, los contenidos... También es cierto que el problema que tenemos es el tamaño, el número de alumnos.

ALUMNA: En sesiones anteriores hemos visto que, al contrario, el número de alumnos y la diversidad de situaciones es una de las cosas que más ayuda a que aparezca la transversalidad en una estructura de por sí cerrada. Tenemos un plan de asignaturas aparentemente muy cerrado, pero dentro del cual hay gente de tal variedad que permite una transversalidad dentro de las asignaturas. En el caso de Proyectos creo que hay personas que se están planteando como labor necesaria introducir disciplinas distintas, y hacen un interesante trabajo de transferencia de otras áreas hacia Proyectos. De forma que, en una materia aparentemente única y cerrada, aparecen otras visiones gracias a lo que esas personas pueden hacer dentro de la estructura. Me gustaría conocer la opinión de Manuel [Ocaña] sobre esto.

MO: Bueno, primero decir que amo la Universidad. Trabajo ahora en la Universidad y he impartido clases en España en otras universidades públicas como Alicante y en varias privadas, como la UEM y el IE School of Architecture. Son 4 centros en 8 años de docencia. Mi visión de la Universidad española está basada en experiencia propia. Tras esta exposición de la Universidad de Yale me he quedado indiferente. Se ha hablado mucho de programas, de créditos, de los espacios que hay, las prestaciones informáticas, etc. Creo que ha habido muy poco desarrollo en asuntos que entiendo que en un curso como este, de docencia, se deberían de haber tratado con más profundidad: No se ha hablado de contenidos, de si hay algún tipo de discurso intelectual en Yale. Se ha terminado de presentar Yale con los fichajes que tiene. En esa dinámica ya me hubiera interesado también saber cuánta

pasta ganan. ¿Cuánto cobra un tipo como Eisenman? Hubiera sido un dato que me hubiera interesado más que sacar de la web lo que te vende Yale.

El fondo de lo que quiero decir es que se habla mucho de cuestiones y trabas administrativas y muy poco de cuestiones pedagógicas o docentes. Un debate sobre esos asuntos es hacia donde deberíamos enfocar este curso. Evidentemente toda la administración pesa pero para, por ejemplo, un perfil de profesor asociado sin ambiciones de escalada académica no tienen ningún interés. He echado de menos que se me presentara una interpretación de la identidad de Yale. Quizás Yale no tiene identidad. Así como Harvard se ha centrado en el el diseño de arquitectura, y otras universidades enfocan hacia temas energéticos. **Creo que es fundamental que las universidades tengan una identidad. La ETSAM no la tiene** y, por lo que habéis contado, Yale tampoco. Un poco decepcionante ¿no? Creo que las escuelas de arquitectura deberían tener una identidad definida.

Una interpretación del viejo debate del mundo académico americano frente al mundo académico europeo es la de que **los americanos creen que la arquitectura se enseña y los europeos creen que la arquitectura se aprende**, lo que hace que los americanos se rían de los europeos y de su inspiración de irracionales teóricos. Eso es un conflicto que está ahí, o por lo menos estuvo. Pero las cosas están cambiando. La Universidad en Estados Unidos ha sido, y es, un negocio, no lo olvidemos. Estados Unidos, que es el paradigma de la economía neoliberal, hace negocio de sus Universidades. Yale o Harvard tienen considerables beneficios del alquiler de habitaciones, de servicios de restaurantes, etc. Pienso que después de todo un siglo XX de revoluciones comunistas al final ha triunfado la revolución neoliberal absoluta en este siglo XXI. Europa tiende hacia Norteamérica en todos los sentidos. Entonces se genera el debate de cómo aceptar el sistema que se ha impuesto y cómo dar toda la excelencia que se pueda dentro del formato establecido.

¿Problemas que promueve la revolución neoliberal

en las universidades americanas?

-Primero, los 'timos docentes'. Es conocido que algunos profesores imparten un programa de estudios que beneficia más al profesor que al estudiante;

-segundo, el poder de los estudiantes. Ahora en Europa, en la universidad pública, los estudiantes tienen el poder sindicalista de las delegaciones de alumnos y otras asociaciones. En Estados Unidos, el poder del estudiante es el poder del cliente. El estudiante nunca había llegado al alcance de tanta autoridad como ahora;

-tercero, la estadística. La dictadura de la estadística promueve engaños. La estadística siempre es consecuencia de la masificación. Enlazando con esos timos docentes, pero en el sentido exhaustivo del término timo. En la figura de encuestas y demás tests se han detectado y documentado casos en Estados Unidos donde, cuando el Estado examinaba a los institutos o universidades, los profesores trucaban sus programas o ayudaban directamente a los alumnos para que en los test obtuvieran mejores resultados y ascender profesionalmente o, simplemente, no perder el trabajo. Son consecuencias de la revolución neoliberal en la educación. Eso está ahí, no es discutible, es lo que hay.

¿Cuál es mi posicionamiento ante toda esta problemática?. **Acepto el sistema. Pero aplicando unas medidas correctoras: -Primera, pedagogía y docencia.** En este tipo de debates se confunde casi siempre lo administrativo con la pedagogía. Pero sobre todo la pedagogía con la docencia. **La docencia sería el Qué, el contenido de lo que el profesor va a impartir a los estudiantes; y la pedagogía sería el Cómo, el cómo el profesor introduce esa información en la mente de un estudiante.** La ETSAM tiene buenos contenidos docentes. Pero creo que el problema que hay en esta Escuela -y en casi todas las españolas- es el tema pedagógico. No hay Pedagogía.

-Segunda, actualizar para empatizar. Muy recientemente se han desarrollado acontecimientos clave de la historia de la Humanidad. La revolución de la

información es uno. El perfil del estudiante que está accediendo a la Universidad es muy distinto al que entró hace seis o siete años. Es un perfil mucho más inmaduro que el anterior, pero menos inocente. Un perfil diferente, saben lo que hay, no hay ingenuidad, pero se manifiesta inmadurez para ciertos asuntos como la predisposición a complejizar o la toma de decisiones. Si no actualizamos tanto el repertorio de modelos como las preguntas a contestar no llegaremos a ningún lugar interesante como sociedad. Es urgente actualizar para empatizar. Seguramente cuando Goethe daba clases, él hablaba y sus estudiantes flipaban, porque era Goethe. Pero ahora este rollo mesiánico

del docente se estigmatiza. **Hay tantísimo estudiante y éste tiene tanta información que, o tu método pedagógico es empático con el estudiante, o es como si hablaras a una**

pared. El mundo de la comunicación y de la empatía es fundamental en la docencia.

-Tercera, menos tolerancia y más aceptación.

En la ETSAM se ha generado cierta tolerancia de los profesores de Proyectos ante las respuestas del estudiante. Ahora, un profesor que hace cinco años hacía todo con cajas blancas admite que un estudiante le venga con una cosa ecosostenible... y lo tolera. Pero sólo hemos llegado a eso, porque las preguntas siguen siendo las mismas: Hazme un auditorio en el río, un museo en un páramo maravilloso, etc. Quizás esas preguntas expresadas de otra manera, actualizando el formato pregunta, podrían ser más útiles y operativas. Pero **estamos haciendo las mismas preguntas que se hacían hace 40 o 50 años en esta misma Escuela [ETSAM] y el estudiante no empatiza con ello.** Creo que este es un problema pedagógico que hay.

-Cuarta, eliminar el

M.C.M. Y luego, por otro lado, la gran pregunta, ¿Qué tiene que promover la universidad, la excelencia o el mínimo común múltiplo?, basándose en esta especie de máxima incuestionable de la democratización de la cultura. Yo me pregunto si realmente está mal el término y estamos hablando de una democratización de la incultura. Al final acabamos dando tanta, tanta, tanta información que su exceso crea una entropía absolutamente negativa.

Yo lo que propongo

es recargar la herramienta pedagógica, actualizar tanto el repertorio de los modelos que se enseñan como las preguntas, abandonar la tolerancia compasiva y democratizar de verdad la cultura pero sin perder nunca la excelencia de la Universidad.

AP: Has comentado de pasada un asunto que considero importantísimo. Lo hemos tratado aquí en varias ocasiones: es el enfoque diferente al pensar desde la enseñanza o desde el aprendizaje, y cómo ahora sopla un viento que nos pide bajar del estrado y...

MO: No, yo creo todavía en la autoridad del profesor.

AP: Bajar del estrado y establecer una comunicación más directa con los alumnos, fomentar su interés por un asunto y que sea ese interés el que les haga adquirir conocimientos. 'Cantar' menos la lección a un público a veces desinteresado. Supongo que ninguna de las dos fórmulas será suficiente y habrá que aplicar ambas en algún porcentaje.

JLGG: Hay que hablar de los métodos de enseñanza, métodos de aprendizaje.

El problema es que, evidentemente, **el alumno te llega con un exceso de información y tienes que, de alguna manera, hacerle ver cómo puede manejar ese exceso,** ese maremagnum que le llega.

MO: Eso es pedagogía.

JLGG: Y, de alguna manera, se trata de instrumentar sistemas que te permitan...

MO: Exacto, la pedagogía es la instrumentación de la docencia.

JLGG: Claro, y has planteado además un tema de contenido. Ahí hay un campo al que yo me refería antes, que es el tema de la identidad: el tipo de proyectos que te plantean o el tipo de temas que se están poniendo sobre la mesa. A lo mejor tiene que llegar un momento en el que tiene que ser un tema abierto; que el alumno, de alguna manera, pueda pensar en este

campo que tenemos. ¿Qué esperamos del profesional que estamos formando? ¿Qué tipo de arquitecto vamos a formar?

MO: Pues uno que consiga hacer edificios y ciudades mejores para la sociedad, eso ha sido siempre así; y de eso va la arquitectura, de que el arquitecto consiga que su pensamiento traspase la realidad de una manera instrumentalizada.

Hay que enseñar al estudiante a operar con ética, honestidad y profesionalidad dentro del sistema.

JLGG: Bien, entonces eso tradúcelo al momento social histórico en el que estamos. Lógicamente, la ética, el concepto de la profesionalidad, también se ligan a un momento concreto, y eso es de alguna manera lo que yo planteaba con el tema de la identidad. A lo mejor ahí hay campos concretos de identidad que ahora mismo son básicos para los arquitectos que vamos a formar. Es decir, qué respuesta das tú a los problemas sociales que hay en general, tanto a nivel social como arquitectónico, económico, energético...

Y todos estos aspectos suponen hoy una base para generar pensamiento e incluso traspasar el mundo de la pedagogía, y de lo que se está implantando también como método...

MO: ...pero la pedagogía es una herramienta para formar alumnos...

JLGG: ...pero si lo introduces ya en la propia pedagogía, vas a introducir elementos de referencia que te van a permitir transmitir...

MO: ...excelencia.

JLGG: ...trasmitir de alguna manera los objetivos que tengas. Aquí el problema es que los objetivos que hemos tenido hasta ahora son difusos. Cuando debatíamos el perfil de arquitecto que queríamos, decíamos: "Bueno, generalista." Es el perfil que hemos adoptado en los debates que hemos tenido, pero tampoco hemos hecho una reflexión sobre el momento, que es un tema importantísimo. **El profesional que estamos formando,**

que va a tener trabajo en los próximos 30 años, ¿qué sociedad tiene?, ¿qué mundo tiene?, ¿dónde va a trabajar? Evidentemente, el profesional español estamos viendo que va a tener que trabajar en todo el mundo, no sólo en España sino en el conjunto del mundo. Ahora mismo nuestros estudiantes, por las circunstancias en que está nuestro país, se está yendo a trabajar fuera; y

evidentemente el campo de trabajo es el mundo, que es algo que quizá hace 25 años no teníamos. Esa es una perspectiva nueva, distinta.

Y por eso es necesario tener una mayor transversalidad; real, no de los alumnos, como se planteaba antes, ni de la forma de enfoque. La Escuela [ETSAM] se enriquece con la gran diversidad que tenemos. Incluso hay una gran variedad de enfoques de asignaturas o enfoques metodológicos, pero lo que tenemos que conseguir es rentabilizar de alguna manera esos conocimientos.

MO: Desde luego.

JLGG: Y es el reto que tenemos, más allá de esta u otra asignatura.

MO: Yo creo que los departamentos de proyectos deberían de tener una identidad muy clara.

AP: ¿Vosotros pensáis que en una escuela de cuatro mil y pico alumnos es muy necesario tener “una identidad”?

MO: Puede ser una identidad de multi-identidades, pero algo que se pueda decir.

Habría que poder definir lo que es la ETSAM en un twitter de 140 caracteres, si no se puede, casi no vale.

Se puede. El aforismo existe, como formato está más vigente que nunca. Ante tanta información la comprensión del contenido te obliga a ser mucho más preciso.

JLGG: Más preciso, sí, clarísimamente

MO: Serán eslóganes, será lo que sea, pero ya no valen esos enunciados de proyectos de cuatro

y cinco hojas que nadie lee. **La dedicación del docente a la formulación de preguntas, en el contexto de la hiperinformación, debe ser mucho más directa, mucho más energética y precisa. Sería más pedagógico y empático el empleo del formato aforismo frente al formato ensayo.**

AP: Me gustaría que aclaraseis otra cuestión: decís que el estudiante de la Escuela de Madrid no tiene identidad, sin embargo se reconocen los fines de carrera de Madrid.

MO: Tienen identidad local.

Tienen identidad gráfica, no intelectual.

AP: No crees que haya una identidad intelectual y sin embargo sí una identidad gráfica, pero los PFC salen de 24 o 27 unidades docentes distintas del Departamento de Proyectos, cada una con sus particulares códigos gráficos.

MO: Sí, pero eso es solamente lenguaje. No hay una lectura de diferencia. Entramos dentro de lo que es el lenguaje gráfico y lo que es reconocible o no. Todo esto es demasiado endogámico. Pero no hay una transmisión de pensamiento editado para su introducción en la sociedad o en la cultura. **Ya sabemos que haces el fin de carrera en la ETSAM muy bien dibujado, pero a la sociedad no le interesa absolutamente nada, quiere saber más de arquitectura, quiere conceptos, quiere pensamiento, no dibujos.**

AP: ¿Quieres decir que los proyectos que se generan en esta Escuela [ETSAM] no tienen una identidad?, ¿o tienen una identidad únicamente porque son gráficamente reconocibles?

MO: Sí, porque tienen más trabajo que los demás y dibujan mucho mejor. Yo contrataría en mi estudio mucho antes a un estudiante de Madrid que a uno de Sevilla. En esta Escuela [ETSAM] se dibuja de cojones.

AP: Y sin embargo piensas que no tienen envidia.

MO: No tanto. Para nosotros sí y te aseguro que conozco muchas universidades españolas y la ETSAM es la mejor que hay en este país. Pero la Bartlett tiene una identidad, Harvard tiene una identidad, y un nombre y un prestigio determinado, hay unas direcciones muy radicales donde no hay tanta gente opinando, es mucho más piramidal y al final yo creo que la estructura piramidal funciona. La ETSAM es un desierto de pirámides.

AP: Pero, claro. ¿La Bartlett cuántos alumnos tiene?

MO: Sí, definitivamente el tamaño importa. Yo estoy hablando desde la óptica de un simple profesor asociado. Estoy diciendo cómo me gustaría que fuera la ETSAM. Pero la clase política, la clase administrativa, los directores generales y **la ascensión a ciertos puestos directivos realmente se ha democratizado**

en el mal sentido de la palabra democratizar.

Eso no sé si se debe decir o no, pero democratizar también puede considerarse con connotaciones negativas.

AP: Según cómo lo digas.

JLGG: Ahora mismo hay aspectos en la Escuela [ETSAM] que echo en falta, aspectos formativos que deberíamos reforzar más. Y lo voy a decir con toda claridad, ya no como director de departamento [de Composición] sino como arquitecto y como ciudadano, que es que **la ETSAM debería formar arquitectos que tuvieran un claro concepto ecológico de la arquitectura.** Eso es una tarea imprescindible en la Escuela.

MO: A eso me apunto.

JLGG: En este momento, y desde mi área y mi departamento [de Composición], me parece imprescindible que tengamos un debate en profundidad en ese campo, en el que a todo se llama sostenible.

MO: Es un tema de energía.

JLGG: No solamente de energía, también de gestión de recursos: recursos del medio, recursos del lugar, recursos del planeta; cómo actuamos con los recursos que tenemos en los lugares que tenemos. Es un tema muy profundo, y es un tema básico. Ahí yo apostaría por una línea que reforzase esa visión aplicada a todo: al campo del urbanismo, al campo de los proyectos, al campo de la teoría, que se aplicara a todo... Es decir, la Escuela [ETSAM], por su potencialidad, puede tener aspectos diferenciales, incluso que sean sumas de aspectos, pero creo que nos falta eso ahora mismo. Creo que estamos un poco al páiro, lo estamos introduciendo pero no tiene resultados visibles.

MO: Aquí no se sabe quien manda. Si el catedrático, si el jefe de departamento, si el director... Es un sistema de jefes de tribus, por lo que sería difícil desarrollar un proyecto grande. No hay una estructura tecnocrática de control en la ETSAM.

AP: Además de esta cuestión concreta, ¿tiene sentido, o interés, cierta contribución social o respuesta social a los problemas actuales?

mo: Yo creo que lo social está sobrevalorado, porque tratar lo social suele devenir en un asunto absolutamente demagógico. Hablar de temas de energía y sostenibilidad ya indica

la componente social. Hacer edificios públicos bonitos es contribuir al progreso social. Por otro lado lo de la vivienda social, ahora mismo, tal y como está la normativa, es otra cosa que no tiene nada que ver con proyectos de arquitectura. Hay profesionales que saben hacer unas viviendas fantásticas, que dominan esas reglas del tetrís para hacerlas, pero eso no es arquitectura social, y no es el paradigma tampoco.

Vamos a no llorar y a no sentirnos culpables porque en nuestra sociedad -vivimos en el primer mundo, que es donde estamos enseñando- no hay realmente tantos problemas sociales como para dedicar a cuatro mil arquitectos a ello, hay otros tipos de problemas más grandes.

Cuántas veces hemos ido a un Máster por ahí donde los estudiantes son gente que viene de Sudamérica, que vienen de donde realmente las condiciones sociales sí que son muy diferentes a las de aquí. Entonces tú les cuentas tu película y te empiezan a decir: "No". Para ellos lo que planteamos aquí es una frivolidad.

Pero nosotros trabajamos aquí. Uno se puede especializar en arreglar el mundo.

Hay perfiles, como Aravena, de "yo voy a arreglar el mundo", pero no tiene por qué ser sólo eso... Creo que el objetivo del estudiante tendría que ser mucho más tecnocrático y no tan dirigido a: "vamos a ser la Madre Teresa de Cálcuta".

Al final somos todos profesionales, y cada uno que se especialize donde quiera no donde le digan.

AP: Entonces tú piensas que debería perseguirse un perfil más profesional.

MO: Sí

AP: La Bartlett ha apostado por la formación de personalidades muy marcadas en el campo del diseño, ¿no?

MO: Pero eso es social también. Y la inteligencia de los hombres y la intelectualidad de su legado son bienes sociales. No solamente es social diseñar casetas para exdrogadictos o instalar columpios en solares.

JLGG: Yo, por ejemplo, echo en falta una mayor integración entre la visión urbana, el urbanismo y proyectos.

MO: Exacto.

JLGG: Ese es un reto que tenemos aquí, el de integrar las dos cosas. Son dos conceptos que en la propia Escuela [ETSAM] no se entienden, ni se ven, ni se hablan. Es un problema que hay.

AP: ¿No hay sintonía entre el Departamento de Urbanismo y el de Proyectos?

JLGG: Está una cosa por un lado y otra cosa por otro, es una necesidad estar más encajado. En los aspectos sociales, el campo urbano, el campo de la ciudad, el campo del territorio son aspectos fundamentales. Y de alguna manera también se pueden traspasar, a lo mejor, desde el campo urbanístico, desde el que están pensando más en esos temas.

MO: No existe una Escuela de Urbanismo.

JLGG: No existe y debe estar más integrado. Hay una necesidad de integración y de relación mayor. viéndolo como espectador.

MO: Y ello es otro problema. Como el urbanismo es secundario, cuando un estudiante propone un PFC centrado en algo urbanístico se le estimagiza en el tribunal. O cuando se desarrolla un estudio paisajístico no vale como PFC. ¿Un proyecto paisajístico podía ser un PFC?, ¿o un Plan Parcial?, ¿un estudio de detalles? Los asuntos de territorio no se atienden como se debería.

JLGG: Tendría que haber una visión también territorial del PFC.

MO: Fíjate, si es tan sencillo como que el PFC pudiera ser cualquiera de los trabajos profesionales contemplados en los reglamentos de los colegios de arquitectos.

AP: Yo creo que hay muchos proyectos fin de carrera que abordan cuestiones de urbanismo...

MO: Yo no estoy diciendo que no lo aborden. Pero son minoría. ¿Hay algún fin de carrera que sea un parque?

AP: Pues claro que sí. Hay fines de carrera que son parques, hay fines de carreras que son intervenciones concretas en 1.700 puntos de la ciudad, hay proyectos fin de carrera que son infraestructuras... Los trabajos que están desarrollando, por ejemplo los grupos de Iñaki Ábalos, están trabajando sobre muchas cuestiones territoriales.

MO: Sí, pero luego no lo llevan al PFC. Es un formato que luego no es aceptado en las mismas condiciones de quien había hecho una pieza determinada. Un edificio vulgar puede pasar el control, un plan urbanístico vulgar -y mejor que los que se desarrollan en España- no pasaría el filtro del tribunal.

AP: Desde luego no interesa para nada desarrollar un estudio de detalle o hacer un plan parcial por lo que tiene de carga

administrativa, pero la base del asunto, la esencia del asunto sí se está trabajando en los proyectos fin de carrera. Tiene razón también Luis [Gracia Grinda] cuando comenta que en términos generales podría verse, podría entenderse, como decoración de exteriores; pero no siempre es así, y desde luego normalmente no son las aspiraciones de quienes lo están proyectando.

MO: No lo veo así Alberto [a AP]. Esto que digo puede ser una salvajada, pero creo que el tribunal de fin de carrera que tenemos en este momento no está cualificado para evaluar ese tipo de proyecto. Saben mucho de arquitectura, de edificios, pero tú le metes un plan, un estudio de detalle o un plan parcial complejo e interesante, y no lo van a saber juzgar. No es por inteligencia, pero como no saben de eso ni lo han hecho no pueden juzgarlo, y el no poder juzgar ya sabemos lo que significa en España. La impotencia del no poder juzgar se transforma en decir que está mal.

AP: No sé quienes serán los que tienen que juzgarlos si no son los que están en el tribunal de fin de carrera. Te lo digo porque, al final, los que están en el tribunal de fin de carrera actualmente son personas de reconocido prestigio, bien como arquitectos o como críticos de arquitectura.

MO: Pero no como urbanistas. ¿Quién trabaja profesionalmente de los que están aquí, de los que son catedráticos, en hacer propuestas a nivel de ciudad interesantes? Pues que ellos tutorizen y juzgan.

AP: Pues algunos ya hay y forman parte del tribunal. Trabajan en nuevos planteamientos más contemporáneos, que tratan de entender lo que se llama ahora 'nuestro patrimonio' en el sentido más amplio, que va desde las dehesas hasta las ciudades o los monumentos. Bueno, por ejemplo Iñaki Ábalos ha trabajado mucho este asunto y forma parte del tribunal. Y no solo él.

MO: Sí, pero cuando él no estuviera el tribunal se quedaría limitado para juzgar ciertos proyectos. Hay menos perfiles que sepan juzgar territorio que edificios.

En fin, no me gustaría dejar de tratar la actualización del repertorio. Una cosa que quería hablar con José Luis [García Grinda] y que a mí me interesa. Es evidente el valor de Le Corbusier, Alvar Aalto y Mies, *la trilogía del anillo*. Fueron genios que personalmente admiro. Pero también admiro a Brunelleschi, a Palladio, y otros arquitectos de la historia. Y pienso que todavía se siguen imponiendo modelos del Movimiento Moderno como paradigmas cuando se imparten clases de Proyectos, desde hace 60 años. Yo creo que Le Corbusier, Alvar Aalto y otros maestros pertenecen a la historia. **Y si estamos dando Proyectos,**

una asignatura muy enfocada profesionalmente a construir o a plantear pensamiento para formar parte de la realidad, creo que el modelo más viejo debería ser Rem Koolhaas y empezar a partir de ahí.

Yo creo que el Departamento de Proyectos debe actualizar el repertorio y dejar ya, de verdad, en un cajón a Le Corbusier y a todos estos genios históricos.

A no ser que metamos a todos también. Particularmente, en cada curso que imparto, doy una clase sobre la Mezquita de Córdoba. Y hablo de la Alhambra, de templos griegos, de neoclasicismo, puedo y disfruto introduciendo todas esas referencias universales. Pero parece que todavía los modelos únicos en las clases de Proyectos son Le Corbusier, Mies, Kahn, etc. Ya está bien. Se acabó. Me canso, y aburro a unos estudiantes que no empatizan además con esos 'maestros'. Para el estudiante que entra ahora en la -universidad Le Corbusier es lo mismo que Palladio, es de hace siglos, del siglo pasado. Creo que es fundamental corregir ese defecto pedagógico.

Proyectos, como asignatura, es contemporaneización, implantación del pensamiento en la realidad.

Pero todavía esa historia está impregnando la asignatura de Proyectos. Estoy diciendo que hay que tratar toda la dimensión histórica de las referencias de arquitectura, y no limitarlas al Movimiento Moderno. Te preguntaría por ello [a JLGG].

JLGG: A mí me parece que hay que meter todo, evidentemente. Hay que meter toda la arquitectura, hasta la arquitectura de los orígenes. Pero es que Corbu para mí ya es historia, o sea historia en el sentido de la historia no contemporánea. No es un contemporáneo nuestro, es una persona que ha vivido y que ha desarrollado una parte fundamental de su obra antes de la II Guerra Mundial. Y entonces, claro, ya es parte de la historia. La modernidad es parte de la historia, hemos sobrepasado ese momento. Por ejemplo, si hacemos un análisis de Le Corbusier en el sentido moderno veremos lo escasamente contemporáneo que es en algunos aspectos.

AP: ¿Cuáles son las nuevas herramientas?

MO: Una nueva herramienta es la comunicación. Y los modelos serán también perfiles profesionales que estén pensando y/o construyendo

en este momento. Arquitectos que estén traspasando la realidad con su pensamiento.

AP: ¿Desde dónde estás haciendo la lectura?

MO: Pues desde que **es importante para cualquier docente de Proyectos entender que Koolhaas es una persona importante que ha cambiado la arquitectura. Y es, hoy por hoy, más interesante que Le Corbusier**, por ejemplo. Y que Herzog & de Meuron o Kazuyo Sejima también son importantes y están en activo. Podemos seguir sus carreras y ver qué están pensando y cómo lo están haciendo, de quien han bebido, cómo evolucionan...

JLGG: No, si toda la arquitectura ha bebido de la anterior.

AP: La cuestión es que hay dos asuntos algo diferentes: estáis equiparando a unos personajes con un movimiento; y es diferente. En su conjunto, el Movimiento Moderno introdujo nuevas fórmulas de trabajo.

MO: Que no valen todas.

AP: Que no valen todas, pero en su mayor parte son la formas de trabajo habituales a la hora de proyectar. Y a ellas se suman las posmodernas, y aclaro que estoy llamando posmoderno a lo que viene después de lo moderno. Y no me refiero a cuestiones de estilo sino a nuevas formas de trabajo, aportaciones del conjunto de arquitectos que has citado: SANAA, H&M o Koolhaas, con su sección libre que se añade a otra serie de fórmulas...

mo: Enseñar fórmulas, o formas de

trabajo habituales para proyectar es precisamente el conflicto de la asignatura de Proyectos. Entiendo que es un error docente enseñar así. Hay que enseñar al estudiante a responder preguntas con una caja de herramientas bien armada. No se le puede adoctrinar en resolver todo con unos postulados más que discutibles.

Koolhaas entra en cada proyecto de una manera diferente y muy ecléctica

AP: ¿Tú crees que están haciendo cada vez una cosa?

MO: Sí.

AP: Yo creo que producen nuevas imágenes pero proyectan con las mismas fórmulas.

MO: Yo no tengo eso tan claro.

Este texto es un extracto corregido de la conversación mantenida el día 5 de mayo de 2011 en el marco de los DIÁLOGOS DE DOCENCIA del Máster en Proyectos Arquitectónicos Avanzados.

Dirección: Darío Gazapo

Revisión de textos: Lucía Jalón, Eduardo Rega, Toni Gelabert

Diseño y maquetación: Lucía Jalón, Eduardo Rega, Toni Gelabert

Transcripción: Lucía Lucas y José Manuel Muñoz

www.masterproyectos.com

