

MARTA PELEGRÍN

# FACULTAD

Reflexiones sobre el cambio en la enseñanza  
y consideraciones de la profesión en arquitectura  
en la Europa del cambio de siglo

**Marta Pelegrín Rodríguez** (Sevilla, 1973). Doctora arquitecta por la Universidad de Sevilla. Profesora asociada del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de la Universidad de Sevilla y profesora y coordinadora de Cátedra Blanca Sevilla (2007 a la fecha). Profesora adjunta en St. John's University (Nueva York, 2017). Profesora en el máster oficial Arquitectura y Ciudad Sostenible (Estados Unidos, 2012-2019). Codirectora de MEDIOMUNDO arquitectos SL. Autora de obras de arquitectura y publicaciones premiadas internacionalmente.



**Fig. 1.** *El albañil borracho*. 1786. Óleo sobre lienzo, 35 x 15 cm. Estudio preparatorio, para sala de conversación o comedor del Palacio del Pardo, Madrid.

1. Sobre ellos se puede leer más en *La belleza cautiva. Pequeños tesoros del Museo del Prado*, Museo Nacional del Prado, Obra Social La Caixa, 2014, pp. 190-191. Disponible en: <https://goo.gl/b44kSu>. Recomendaría la reflexión e interpretación de Comerón, O. *Arte y postfordismo. Notas desde la fábrica transparente*, Madrid: Trama Editorial, 2007.

> ENGLISH VERSION pág. 180



**Fig. 2.** *El albañil herido*. 1786-1787. Óleo sobre lienzo, 268 x 110 cm. Lienzo para 15 cm. Estudio preparatorio, el Palacio del Pardo, Madrid.

En 1786, Francisco de Goya presenta al rey Carlos III el boceto *El albañil borracho*, imagen que forma parte de las pinturas para tapices sobre la vida cotidiana, que se instalaría en la llamada sala de conversación o comedor del Palacio del Pardo, en Madrid. En el boceto se presenta a un trabajador de la construcción sostenido por dos compañeros, todos con evidente semblante risueño y cómplice; al fondo, andamios en pie. Años más tarde, sin embargo, Goya propone para el mismo lugar *El albañil herido*, pintura en la que sustituye el semblante guasón de sus protagonistas por la preocupación, y el sostenimiento del herido.

El cambio del tema en estos dos cartones de Goya no se ha esclarecido, y la pregunta sigue abierta: ¿sería por lo indecoroso de la primera escena para la nobleza del lugar que lo alojaría?; ¿sería, como otros han interpretado, un registro histórico de una determinada coyuntura social, laboral y cultural de la construcción?<sup>1</sup>

Miro estos lienzos preguntándome si Goya, este gran intelectual que ejercía dibujando y pintando, acaso no estaba representando sólo una escena cotidiana, una celebración y una penalidad, sino algo más que, visto desde nuestro ahora y en sentido figurado, quizá podría ilustrar, casi dos siglos más tarde, un cambio en la consideración de la arquitectura y la profesión, evolución paralela a los procesos culturales, políticos y económicos que Europa experimenta en las décadas de paso del siglo XX al XXI.

El presente artículo propone una breve reflexión crítica sobre estos cambios desde algunas implicaciones que tiene la reorganización de la enseñanza de la arquitectura en Europa a partir del llamado Proceso de Bolonia de 1999. Es un tema tratado profusamente durante la elaboración de los nuevos planes de estudio que acompañaron al proceso y que ahora, casi con veinte años de puesta en práctica, es posible comenzar a valorar en referencia al marco profesional para el que faculta la titulación y en defensa de la propia arquitectura, reconociendo su posible celebración pero también su vulnerabilidad.

#### **DECLARACIÓN DE BOLONIA, MARCO DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA**

La Declaración de Bolonia, del 19 de junio de 1999, establece que una Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor insustituible para el crecimiento social y humano, y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para hacer frente a los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social y cultural común.

Analicemos ese momento: tras la caída del Muro de Berlín, en 1989, el mapa político y económico de Europa cambia y la Europa fundada en los mitos modernos<sup>2</sup> se disuelve a la misma velocidad que desaparece la polaridad de los estados de economía comunista y capitalista, y se encamina hacia un poscapitalismo o capitalismo global. La Unión Europea, consagrada tras el Tratado de Maastricht, en 1992, conlleva contradictoriamente, junto a la unión económica, la reafirmación de multitud de identidades locales, como relata Emmanuel Todd en *La invención de Europa*.<sup>3</sup> El papel de la arquitectura y el urbanismo en esta *resignificación* de las ciudades (Barcelona y Berlín, Lille y Rotterdam, y también ciudades medias *recreadas*, como Saint Pölten en Austria),<sup>4</sup> marca su historia, estela presente en las siguientes generaciones de formadores y estudiantes de arquitectura.

Como han subrayado George Steiner, Massimo Cacciari, así como Félix Duque y Peter Sloterdijk,<sup>5</sup> el punto de inflexión que política, económica y culturalmente se aprecia en Europa durante la década de los ochenta se pone de manifiesto, con mayor intensidad, en el cambio de siglo.

A partir de ese momento la arquitectura y las infraestructuras serán las principales inversiones de instituciones y gobiernos con las que se intentará mermar las diferencias entre las áreas periféricas y centrales de Europa, y con las que a su vez construir una identidad que sitúe las distintas regiones en el nuevo mapa económicamente unificado. Identidad que Fredric Jameson leía como paradójica, ya que se asumen rápidos cambios en todos los niveles de la vida social y urbana, que contradictoriamente devienen en una progresiva estandarización de «sentimientos y bienes de consumo, lenguaje y espacio construido, que parecería incompatible con esa mutabilidad».<sup>6</sup> Un ejemplo de esta paradoja lo encontramos en el proceso de cambio pero también equiparamiento o igualación en la formación superior en arquitectura en Europa diseñada en la Declaración de Bolonia.

En el texto *De súbditos a ciudadanos*,<sup>7</sup> Federico Mayor Zaragoza recuerda a la comunidad universitaria —poco después de la aprobación de la Declaración de Bolonia— que «las instituciones académicas y científicas, de intelectuales, artistas, creadores en general, están llamadas a liderar el cambio de época». Semejante encargo para el nuevo milenio amerita una reflexión sobre el estado de la cuestión, en cuanto a lo que en educación superior se refiere.

Como es conocido, si en el siglo XIX los centros universitarios (*Stiftungen, Academiae, Colleges...*) se sumaban a la construcción de la identidad de los nacientes estados modernos, tras la Segunda Guerra Mundial la democratización de los estados-nación consolida la educación superior como el adalid para que la ciencia y la tecnología sean garantes motores del progreso. El segundo gran logro histórico, defendido institucionalmente, es la socialización y el acceso universal a la universidad, lo que hace posible una universidad de masas, cuya inercia estructural y jerarquía fueron discutidas en la década de los sesenta, demandando, como ya recoge Mario Tronti,<sup>8</sup> entre otros, el valor en la formación de la creatividad, de la comunicación, flexibilidad, dinamismo y movilidad, como principal crítica a la tradicional instrumentación académica de la formación al servicio del modelo laboral del capitalismo fordista, en el que estas nuevas generaciones ya no se ven representadas.

Como ilustran Eve Chiapello y Luc Boltanski,<sup>9</sup> la academia incorpora efectivamente esas críticas de décadas anteriores, ponderando como valores añadidos la *flexibilidad*, la *libre formación* y la *libre competencia*; aspectos que en Europa podríamos decir que se resumen con la Declaración de Bolonia.

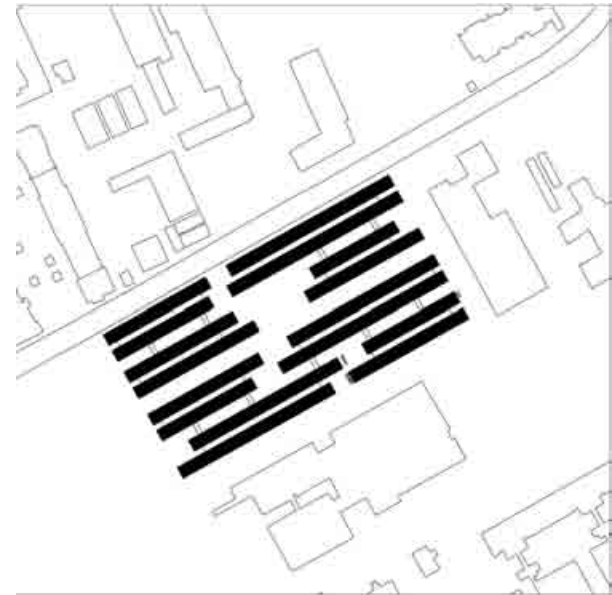


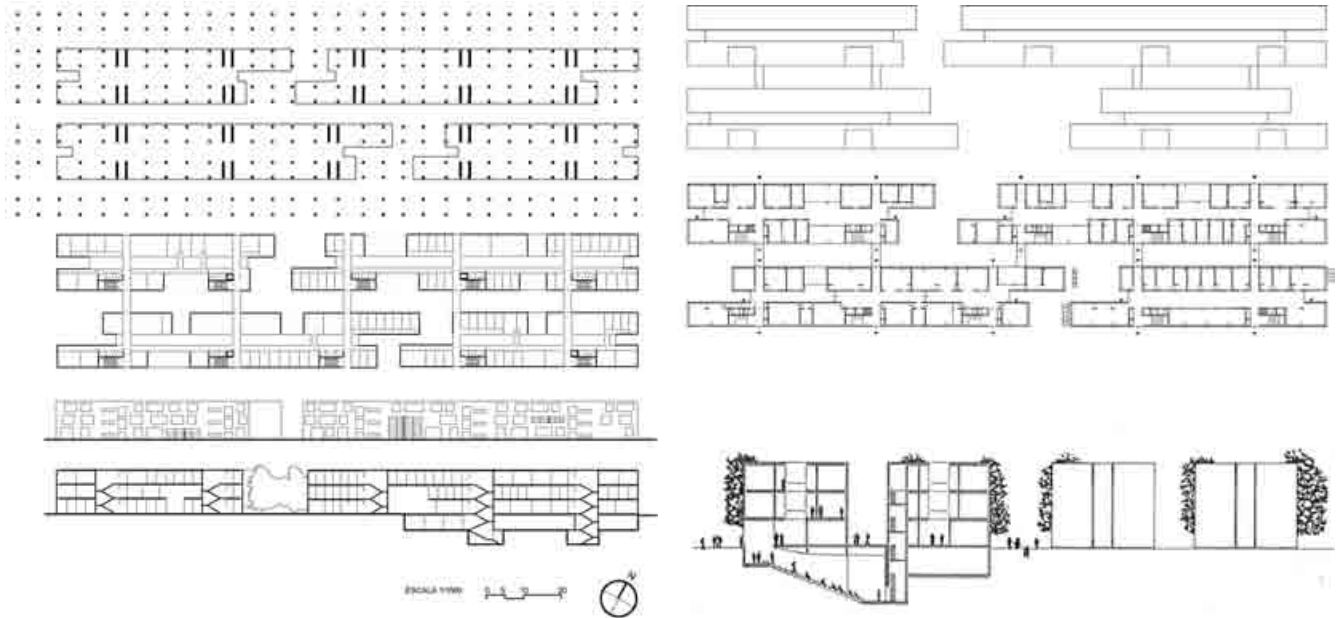
Fig. 3. Planta general. Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001), Riegler Riewe.

2. Barthes, R. *Mitologías. El mito hoy*. Madrid: Siglo XXI, 1980.

3. Todd, E. *La invención de Europa*. Barcelona: Tusquets, 1995.

4. Ver Pelegrín-Rodríguez, M. (2017). «Proyectos expuestos: pabellón de exposición y debate del nuevo plan urbano de la capital federal en St. Pölten. Austria. 1988. Adolf Krischanitz». En: *Palimpsesto* 16. Universidad Politécnica de Cataluña. pp. 12-14.

5. Steiner, G. y Vargas Llosa, M. *La idea de Europa*, 2008; Todd, E. *La invención de Europa*, 1995; Cacciari, M. *Geofilosofía de Europa*, 2001; Duque, F. *Los buenos europeos: hacia una filosofía de la Europa contemporánea*, 2014; Sloterdijk, P. *Si Europa despierta: reflexiones sobre el programa de una potencia mundial en el fin de la era de su ausencia política*, 1994; *Esferas I, II, III*, 2003, entre otros. En un retrato geográfico de Europa de 1990 incluiríamos Mak, G., Sterck, G. y De la Vega Domínguez, J. *En Europa: un viaje a través del siglo XX*, 2006; y a Rodríguez-Pose, A. *The European Union: Economy, Society and Polity*, 2002.



**Figs. 4-6.** Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001), Riegler Riewe.

6. Jameson, F. *Las semillas del tiempo*. Madrid: Trotta, 2000. Ver también Jameson, F. *El postmodernismo, o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós, 1984.

7. Mayor Zaragoza, F. *De súbditos a ciudadanos, la gran transición*. Consulta del 4 de setiembre de 2018. Disponible en: [https://elpais.com/diario/2010/02/11/opinion/1265842804\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/02/11/opinion/1265842804_850215.html)

8. Tronty, M. «La fabbrica e la società» en *Cuaderni Rossi* 2, 1962.

9. Chiapello, E. y Boltanski, L. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.

10. Ursprung, Ph. *Out from Bologna*. E-flux journal, 2015.

Si inicialmente esta apuesta académica velaba por los intereses sociales y culturales comunes, también se perfila inevitablemente un sistema de libre implantación de créditos, como una producción acumulativa y eficaz de la formación, menos jerarquizada, que encaja dentro de la marcada economía neoliberal que coexiste en la Europa del cambio de siglo.

Los Planes Bolonia, como se conoce comúnmente a la nueva currícula académica, reestructuran el sistema europeo de enseñanza superior, con un sistema de créditos para titulaciones comparables y convalidables entre todas las universidades europeas, con planes de estudio equiparables, que facilitan la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal, reforzando así la red del conocimiento europea para una más ágil incorporación al mercado de trabajo de estudiantes en cualquier país de la comunidad. Se instaura la formación en dos ciclos: el grado como una formación común, intercambiable y canjeable, que mejora la movilidad y la transferibilidad de competencias de estudiantes y profesores, desatándolos de la rigidez curricular de escuelas tradicionales o de la arbitrariedad de institutos o departamentos aislados; y el posgrado o maestría, que garantizaría una especialización enfocada a las necesidades del mundo profesional, con las que se saldaría la siempre criticada distancia de la academia con la realidad.

En este contexto, la creación de un nuevo espacio europeo de educación superior no sólo alimentaba una idea de Europa común —que aunaba el tradicional prestigio de determinadas escuelas europeas—, sino que se *competía* en común con la educación superior privada de Estados Unidos y la naciente educación universitaria del sudeste asiático. En el artículo *Out of Bologna*,<sup>10</sup> el profesor de la ETH Zúrich Philip Ursprung resume esta competencia, así como subraya, sin embargo, que el espacio común es visto con recelo por las escuelas con más tradición federalista, como las alemanas, suizas y austríacas, más defensoras de identidad, excelencia y prestigio.

La existencia de un grado base dispara la oferta de un voluminoso conjunto de posgrados y maestrías, ya no siempre desde lo público, en cuyo caso con más frecuencia de la deseada suma a los estudiantes en una dependencia económica de sus mayores o en deudas, que su probable precariedad en los primeros trabajos o emprendimientos difícilmente hará viables.

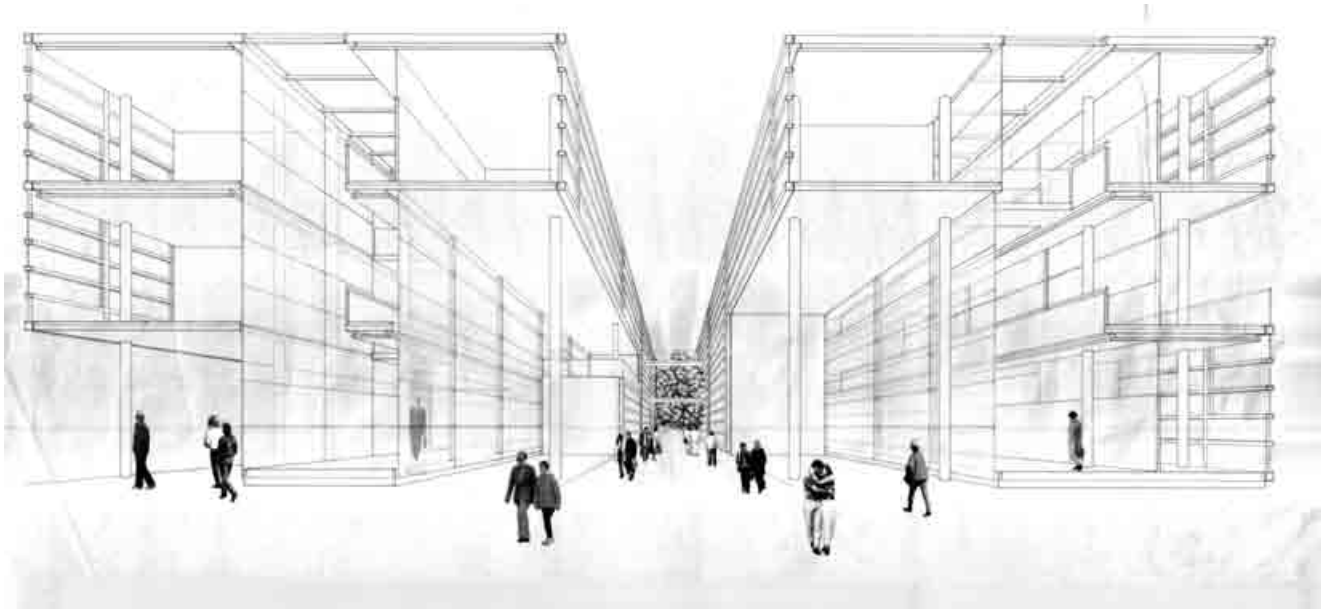


Fig. 7. Sección. Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001), Riegler Riewe.

Si para los estudiantes son un aliciente la disminución de la ratio profesor-alumno por la existencia de grupos reducidos, la potenciación del trabajo por proyectos, la celeridad y movilidad, para numerosos profesores, sin embargo, implica una merma del debate teórico, y ven Bolonia como un proceso de burocratización de la enseñanza, un aumento de la carga de trabajo administrativo que convierte a los estudiantes en acumuladores de créditos sin una necesaria trayectoria individual específica ni alimentada necesariamente por la inquietud intelectual, como idealizaba el proyecto inicial de dicha declaración. El profesorado y sus instituciones se ven ahora abocados a incorporar a la enseñanza mayores estrategias de seducción, ya que el conocimiento no se adquiere, se consume. Así pues, el cambio anunciado, sea por razones culturales, económicas o políticas, va acompañado de un cambio integral en la formación superior universitaria, que afecta particularmente a la arquitectura.

#### EL ESPACIO ENSAYADO PARA EL MARCO EUROPEO DE LA FORMACIÓN SUPERIOR

Esta evolución en los estudios superiores demanda la regeneración del espacio de formación e investigación universitaria para que cumpla con las expectativas de relación entre formadores y estudiantes, entre el lugar donde se accede al conocimiento y donde se produce el conocimiento. La arquitectura tiene así la oportunidad de proyectar una universidad que trascienda y «haga ciudad», donde sea efectiva la transferencia de saberes en espacios y producciones que pauten y orienten, a pequeña pero también a gran escala, la sociedad del siglo XXI. Entre los muchos concursos de arquitectura para centros universitarios que acompañaron a este proceso de cambio de la docencia e investigación superior, señalaríamos brevemente dos paradigmáticos, que nos permiten evaluar los tanteos y apuestas de la arquitectura en este proceso: los Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001) y la Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009).

Con el fin de alojar titulaciones de grado y maestrías, así como servicios comunes y equipamientos para la población cercana —en el barrio— que demanda esta infraestructura



**Fig. 8.** Calle exterior. Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001), Riegler Riewe. Foto: Marta Pelegrín, 2016.



**Fig. 9.** Calle interior. Institutos de Informática y Electrotecnia de la Universidad de Graz (1994-2001), Riegler Riewe. Foto: Marta Pelegrín, 2016.

altamente cualificada, los proyectos, soporte de una programación híbrida y que acoge formas innovadoras de enseñanza, atenderán a enhebrarse en el tejido urbano y proponer nuevos lugares de encuentro entre lo universitario y la ciudad.

Mientras el concurso para los Institutos en Graz demandaba un único edificio y un desarrollo en altura, el proyecto de Riegler Riewe obtiene el primer premio con la disposición de una lógica de espacios que ya anuncia el cambio: proyecta una estrategia de 16 piezas separadas por *espacios calle*, conectados por pasos y plazas, interiores y exteriores, fruto de una seriación de volúmenes discontinuos y descontrados que conforman calles con una abstracta domesticidad: huecos que evitan identificar una jerarquía u orden hacia el exterior, mientras que en el interior dobles y triples alturas construyen un paisaje para el disfrute de estudiantes, investigadores y profesores, que pronto ensayarán las lógicas que Bolonia propone. La propuesta entierra bajo el nivel de calle las aulas magnas, arquetipo de docencia unidireccional aún vigente, para uso ocasional, mientras que la secuencia de llenos y vacíos cada seis metros y los recorridos transversales a través de las cuatro bandas finalmente construidas consolidan una cohesión de espacios seriados de escala media, que se ocupan según un acuerdo en el proceso de la propuesta académica y curricular por igual, de estudiantes, docentes y su administración. El proyecto es, en definitiva, una representación de una lógica académica abierta, que está siendo negociada en los preparativos de la declaración de Bolonia, donde grupos pequeños en espacios conectados horizontalizan y comparten las relaciones entre los agentes universitarios, pero también de estos con la ciudad.

Años más tarde, analizar el proceso de concurso, ideación y construcción de la Escuela de Arquitectura en Nantes permite reconocer cómo el proceso de Bolonia ya está asentado, y las circunstancias en las que se da el concurso proponen paradigmáticamente el espacio de una nueva facultad de arquitectura como principal laboratorio de la puesta en marcha de sus preceptos, en esta ocasión para la formación de arquitectos y arquitectas.

Dentro del ferviente clima de participación e implicación del desarrollo del Plan Îlle de Nantes en 2003, los arquitectos franceses ganan el concurso para la nueva escuela,



cuyo programa solicita explícitamente una nueva forma de concebir la educación superior: el proyecto negociará sus espacios, no sólo entre los agentes académicos, también con los agentes institucionales y ciudadanos del entorno.

Lacaton & Vassal se ciernen al perímetro de la parcela, tensando en la planta baja un cerramiento de vidrio y policarbonato, que abre y cierra en grandes paños este espacio para dar salida directamente al exterior al auditorio, la sala de maquetas, la rampa y algunos despachos. Se libera la planta baja y en el primer nivel se sitúa el estacionamiento; conforme se asciende, esta calle asfaltada y diferentes terrazas acompañan a espacios con cierto grado de especialización funcional: la biblioteca, las aulas y los talleres.

Como es conocido, en la Escuela de Arquitectura de Nantes estos espacios se adaptan y se densifican según las necesidades académicas y acuerdos entre los implicados; personal académico, docentes y estudiantes son así convocados a llevar a la práctica, en su propio espacio, la transformación curricular que demanda Bolonia. Este espacio ciertamente por conformar, por negociar, por definir para la formación del arquitecto que podríamos pensar desde los planes Bolonia, resulta paradigmático. Se propone así una arquitectura entendida como un espacio y una práctica imbricada con otras disciplinas, que produce ciudad y que pretende construir cultura, que reformula desde el proyecto conceptos como lo ambiental, lo económico y lo social.

Como espacio-paradigma, y tras las muestras del colapso del proyecto moderno y la necesaria reenumeración crítica de sus preceptos —como describen Charles Jenks (1978), Jürgen Habermas (1980) y Jameson (1983)—, y que ya habían planteado con anterioridad Robert Venturi (1966) y Manfredo Tafuri (1977) para la arquitectura, este modo de disponer el espacio preparatorio para la profesión conlleva asumir también, contemporáneamente entre otras cuestiones, la tarea de redefinir el *contrato natural* (como invita Michel Serres, 1990) o el encargo (como describe Sloterdijk, 1999) en que se fundamenta, y como un equilibrio pactado entre la naturaleza, lo artificial y lo virtual.<sup>11</sup>

La arquitectura se perfila entonces como una práctica cuyo perímetro, respecto de otras disciplinas, se muestra traslúcido y discontinuo, cuya situación fronteriza, que no de límite, le permite llevar a cabo una traducción de las contingencias del contexto —local a la vez que globalizado— y al mismo tiempo canalizar los cambios instrumentales de



**Fig. 10.** Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009), Lacaton & Vassal. Fotograma.

**Fig. 11.** Fachada Norte. Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009), Lacaton & Vassal. Foto: Marta Pelegrín, 2016.

**11.** Junto a las referencias citadas, el debate sobre el proyecto de arquitectura y su especificidad se aviva en el cambio de siglo. El proyecto se resitúa transversalmente junto a otras disciplinas, como la ecología política, la antropología, las prácticas culturales y las técnicas ambientales. De esta manera la arquitectura es al mismo tiempo materia de proyección de una idea de lo urbano, lo cultural y de una idea de sujeto, al que se le confía la capacidad de velar también por la construcción de un sentido contemporáneo para la propia arquitectura.

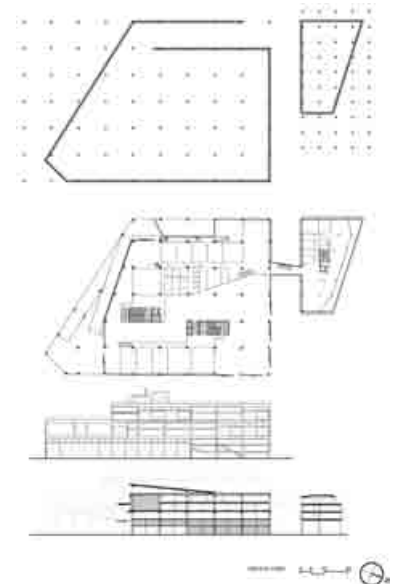
**12.** Moreno-Pérez, J. R. «Impacto máximo, obsolescencia inmediata, re-ciclaje: anotaciones para un metapanorama de la arquitectura contemporánea». En *Arquitectura: Revista del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM)* 336, 2004. pp. 20-27.



Fig. 12. Planta baja. Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009), Lacaton & Vassal.

Fig. 13. Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009), Lacaton & Vassal. Foto: Marta Pelegrín, 2016.

Fig. 14. Estudio de planimetría. Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Nantes (2003-2009), Lacaton & Vassal.



13. La reciente edición de seminarios críticos en distintos foros académicos está haciendo balance de aquella situación: en Harvard Graduate School of Design los *Symposia on Architecture, Design Techniques y Organization or Design* (2014 y 2015), con I. Ábalos como decano de GSD, cuyos resultados se editan en la revista *A+T*; *Bauhaus Project: 5 inquiries into an unfinished idea*, convocatoria (2014-2019) por el centenario de la fundación de la Bauhaus, con hitos como *Can Design change society?* (2015) y *Can the universal be specific?* (2016), coordinados por J. Fezer, N. Kuhnert, A. Ngo, P. Oswald, J. Wenzel y editados por *Arch+*; seminarios *Critic-all* en la ETSA UP en Madrid, en las ediciones *pragmatismo utópico - utopía pragmática* (2014) y *Out-Onomy* (2015), dirigido por F. Soriano y S. Colmenares; y la difusión de la investigación y el intercambio de artículos sobre crítica y arquitectura en publicaciones (*San Rocca, Grey Room, Log, e-flux*, entre otras).

14. Discusión interna común a las prácticas culturales que, por ejemplo, Jameson retrata para la arquitectura en la década de los ochenta y que históricamente se han centrado en la tensión entre progreso y regresión, W. Benjamin (1966); entre enseñar o aprender críticamente, Adorno (1969); entre acción y comunicación, Habermas (1981); y entre estructura y agencia, Giddens (1990).

la disciplina y el oficio motivados tanto por aspectos internos —ingente virtualización de los procesos de proyecto— como externos —acompañamiento de técnicos y gestores involucrados en el desarrollo del documento de proyecto y de la obra—.

Coordinar esta loable búsqueda en una propuesta espacial como podríamos esperar del proyecto de Lacaton & Vassal es de tal ambición que difícilmente pueda saldarla sólo un edificio. Cabe, por tanto, reflexionar no sólo sobre sus espacios, sino también sobre los programas de estudio y el tipo de sujeto profesional de la arquitectura que perfila.

### SUBIDOS A ESTOS ANDAMIOS

Uno de los aportes más señalados por los defensores de la reestructuración que supone la Declaración de Bolonia para la universidad es que está diseñada para desarrollar y adaptarse a las competencias instrumentales del *mercado laboral contemporáneo*, mercado cada vez más en transformación, vinculado a las condiciones que devienen de los ajustes políticos y económicos que Europa desarrolla en el cambio de siglo, lo que se acentúa tras la crisis de 2007 y 2008. La priorización en la formación del arquitecto y la arquitecta como «un trabajador más» que no está al servicio de «la arquitectura» sino del marco económico y laboral del siglo XXI incurre en una dinámica que quizá los dos lienzos de Goya ilustren como una dura advertencia: se transita de la celebración a la vulnerabilidad.

Las condiciones profesionales a nivel global y local no son ajenas a estas transformaciones, y en estas dos décadas la disciplina que había definido hasta entonces esa técnica que llamamos arquitectura<sup>12</sup> está en un proceso de redefinición, debido a condicionantes tanto externas como desde su interior. Los congresos y seminarios<sup>13</sup> académicos están situando competitivamente la discusión interna<sup>14</sup> sobre cuál es el cometido contemporáneo de la arquitectura, pero pocos están analizando cómo las condiciones externas están permeando o moldeando el trabajo de los y las arquitectas.

Tradicionalmente en Europa la formación y el reconocimiento de la complejidad de la tarea del arquitecto y la arquitecta estaban protegidos social y políticamente.



Instituciones de arquitectura, colegios profesionales y un marco legal (en España, por ejemplo, Ley del Suelo, Ley de la Edificación, Ley de Servicios Profesionales) regulan y amparan los procedimientos en los que somos considerados un eslabón clave y necesario en la producción de ciudad, vivienda, espacios para la educación, espacio público y un largo etcétera. Los marcos institucionales públicos han ido desdibujándose, al igual que la disolución de lo político en lo económico.<sup>15</sup>

Con una formación pretendidamente «equivalente», el desarrollo profesional de los trabajadores europeos en arquitectura será, por un lado, autónomo o en pequeños equipos y, por el otro, incorporados a una gran corporación consultiva, de diseño, producción o construcción.

Sin embargo, para ejercer como un profesional, la realidad de las atribuciones profesionales en Europa es bien diferente según cada país: en Austria son habilitantes tres años de prácticas acreditadas en un estudio profesional, en Reino Unido uno, en España ninguno; en algunos países, los proyectos deben detallarse al máximo y comprometer sus cotizaciones; en otros, los dibujos deben mantenerse abiertos y del lado del «diseño» para ser completados por las constructoras, que aportan una especificidad técnica que solía ser, en otros países, orgullo del arquitecto y arquitecta aplicados. En unos con su firma habilitan legalmente la obra; en otros es impensable sin la corresponsabilidad de ingenieros de estructuras, de instalaciones y de construcción.

Esta desigual atribución legal y administrativa se pone de manifiesto en mayor medida cuando se ejerce como profesional autónomo o como equipo, pero se vuelve a homogeneizar cuando se trata de incorporarse al mundo laboral dentro de un organismo empresarial de diseño, desarrollo técnico o consultora de orden superior. Dejados atrás los años de formación, el ejercicio de la profesión se centra en participar en tramos aislados de la producción de proyectos —con objetivos de hitos validables para que otros continúen— y en la producción de documentación justificativa de las decisiones tomadas, no en fundamentarlas desde y hacia la arquitectura como materia transversal, sino como marco documental de minimización de riesgos. El conocimiento que respaldaba la calidad espacial, la seguridad estructural y la pertinencia constructiva es cada vez más desplazado por la justificación de decisiones que minimizan el riesgo financiero de la operación que hace posible esa significativa porción terciarizada de arquitectura. El albañil está triste, decaído, pero sostenido.

Si, por el contrario, tras la formación académica se apuesta a la microescala de proximidad del ejercicio de la arquitectura, el arquitecto o arquitecta como trabajador se sume en otro contexto laboral, en el que hoy la profesión se muestra como un vulnerable paradigma: trabajador creativo pero, posiblemente, precario. La creatividad necesita del tiempo, la pasión y la dedicación, y el arquitecto es el ideador, productor, autoinversor y autoexplotador de su trabajo. Es lo que Sergio Bologna ha denominado *trabajo autónomo de segunda generación*.<sup>16</sup>

En la formación del arquitecto se asume una ingente cantidad de *trabajo inmaterial*, trabajo creativo, que en arquitectura se ha subrayado como valor añadido en toda aportación, rara vez económicamente valorada. Se mantiene una tradicional idea del arquitecto heroico, cuyas penalidades —ya entrenado en la formación universitaria con infinitos días y noches de entrega— se redimen con la genialidad de una idea o la consecución de un proyecto que justifica un esfuerzo que, en otras profesiones, habría sido desestimado por insostenible.

Como describen Peggy Deamer en *The Architect as Worker* (2016) y Francisco González de Canales en *El arquitecto como trabajador* (2018), el trabajo del arquitecto implica

15. En referencia a Arendt, H. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, Trad. Cruz, M. y Novales, R. G., 2005. Lo político, derivado del concepto de *polis* en Aristóteles, es una comunidad que se organiza en base a unas normas o conjunto de leyes (Schmitt, K., Arendt, H. y Cacciari, M.). La *polis* y lo político definen la gestión de una comunidad a través de dos procedimientos o *techné*: uno, la técnica política, que se ocupa de la toma de decisiones para el bien común, y otro, la técnica económica, que se ocupa de las decisiones para el bien de la casa-*oikos* privado. Es posible que la técnica política se altere, se disuelva y se vea gobernada por la esfera de lo económico, y la toma de decisiones comunes se rija por el bien de intereses privados, *oikónómicos*.

16. Bologna, S. *Crisis de la clase media y postfordismo. Ensayos sobre la sociedad del conocimiento y el trabajo autónomo de segunda generación*. Madrid: Akal, 2006.

17. Moulrier Boutang, Y. *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Plity, 2011. También, Loirey, I. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

18. La reflexión crítica sobre esta situación de la formación superior está siendo debatida transversalmente en <http://eipcp.net> en el marco de proyectos de investigación en torno a las políticas culturales desarrolladas en Europa en la última década.

19. Raunig, G. *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Semiotext(e) e, The MIT Press, 2013; y Raunig, G. *Prácticas instituyentes, Fugarse, instituir, transformar*, 2006. Consulta del 4 de setiembre de 2018. Disponible en <http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/es>.

celebrar la creatividad y subjetividad del trabajo, pero también asumir ingentes riesgos. Charles Landry ha denominado «clase creativa» a un segmento social formado por intelectuales y trabajadores de industrias y prácticas artísticas en las que el conocimiento, la comunicación y la generación de subjetividad producen un valor capitalizable, acumulable, que a su vez Yann Moulrier Boutang ha denominado «capitalismo cognitivo».<sup>17</sup> En manos de grandes sistemas empresariales, este valor de producción de subjetividad se ha desvelado como el motor de la economía de consumo y producción. En manos de trabajadores autónomos o pequeñas empresas, como los estudios de arquitectura, la dedicación e implicación de un arquitecto o arquitecta genera a su cliente confianza, relaciones y afectos, capital que se dispersa incapaz de reproducir el valor que le otorga hoy el mercado a gran escala. Contradictoriamente, se reinvierte el excedente de su fuerza de trabajo en producir su imagen-marca, en innovación e incluso en sistemas de normalización ISO necesarios, como certificados de eficiencia y compromiso, caros y frágiles andamios sobre los que construir la garantía que el reconocimiento social, institucional y la formación universitaria ya no acreditan.

La producción de la investigación y la innovación, necesariamente también vinculada a la producción autónoma y microempresarial, se suma a la demanda de excelencia en el ámbito académico. Acreditar la actualización continuada del conocimiento —que ya hemos comentado como alimento a la burbuja universitaria de másters y microespecialización que recicla profesional y personalmente— se suma a la acreditación interna de formadores. La universidad ha seguido este modelo de acreditación internacionalmente dirigida y monopolizada competitivamente a nivel mundial, para integrarse en esta industria del conocimiento<sup>18</sup>. La capacitación de un profesor de proyectos en España debe ser acreditada con al menos tres años de ejercicio profesional y obras construidas, premiadas y reconocidas, con artículos de investigación y publicaciones inscritas en los rankings internacionales de evaluación, acreditada con los organismos CENAI, ANECA y los criterios que impone para el profesorado cada universidad, en contradicción con la flexibilidad de acceso de los estudiantes en el proceso de Bolonia. Exigir un alto nivel de cualificación profesional, docente e investigador a uno que es frecuentemente infravalorado es difícilmente sostenible para los formadores, para la institución y para sus estudiantes.

Para concluir, como decíamos, una valoración crítica de este proceso de cambios para la arquitectura en mayor profundidad está aún por ser desarrollada, atendiendo no sólo sectorialmente al ámbito profesional y formativo, sino también, como apuntábamos, a los cambios culturales y socioeconómicos que los acompañan, de forma que la arquitectura se reconozca como su productora y agente. Apelando a la definición etimológica de *facultad*, que designa aptitud y actitud para hacer algo, así como el espacio donde ello se gesta y compendia, cabe reclamar entre todos, como pide Mayor Zaragoza, un cambio de paradigma.

Para que un cambio de paradigma sea posible, como dice Gerald Raunig,<sup>19</sup> son necesarios tres procesos: resistencia, que consiste en eludir la pasividad o complacencia de lo instaurado; re-vuelta, que es volver sobre prácticas anteriores y reflexionar y aprender de ellas; y desarrollar, promover y acompañar nuevas prácticas instituyentes, prácticas académicas y profesionales, así como el espacio para ensayarlas y transferirlas a la sociedad. Hoy, más que nunca, enseñar es formar para aprender de lo que está por venir. Empecemos con esta oportunidad única para la arquitectura.

Le plan du Temple est représenté par un rectangle ABCD, où il faut remarquer que le point A est au milieu de la base BC. On voit que le temple est divisé en plusieurs parties, dont les principales sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

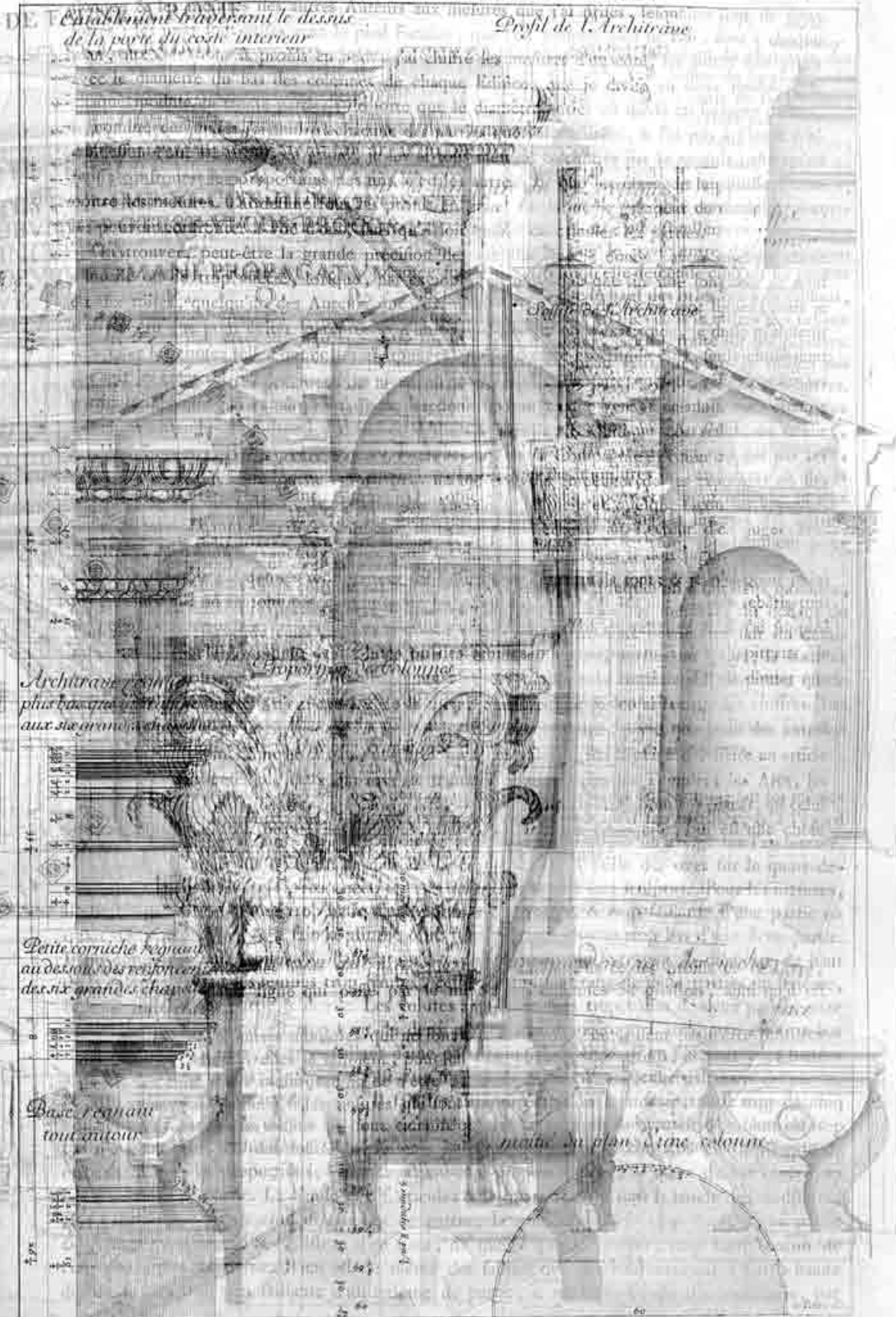
Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

Le temple est divisé en six parties principales, qui sont le Porche, le Vestibule, le Pronaos, le Naos, le Sanctuaire, & le Temple proprement dit. Le Porche est divisé en deux parties, l'une pour les Prêtres & l'autre pour le Peuple. Le Vestibule est un espace ouvert, qui sert de passage entre le Porche & le Pronaos. Le Pronaos est une galerie qui entoure le Naos. Le Naos est le lieu où se fait le sacrifice, & est divisé en deux parties, l'une pour le Prêtre & l'autre pour le Peuple. Le Sanctuaire est un lieu sacré, où se conserve le feu sacré. Le Temple proprement dit est un édifice qui sert de sépulture au Dieu.

XVII. 27. DU DEDANS DU PANTHEON A ROME

742 38



Théophraste, Id.