

EQUIPO EDITOR

FIN DE VIAJE

no-relato de un no-debate

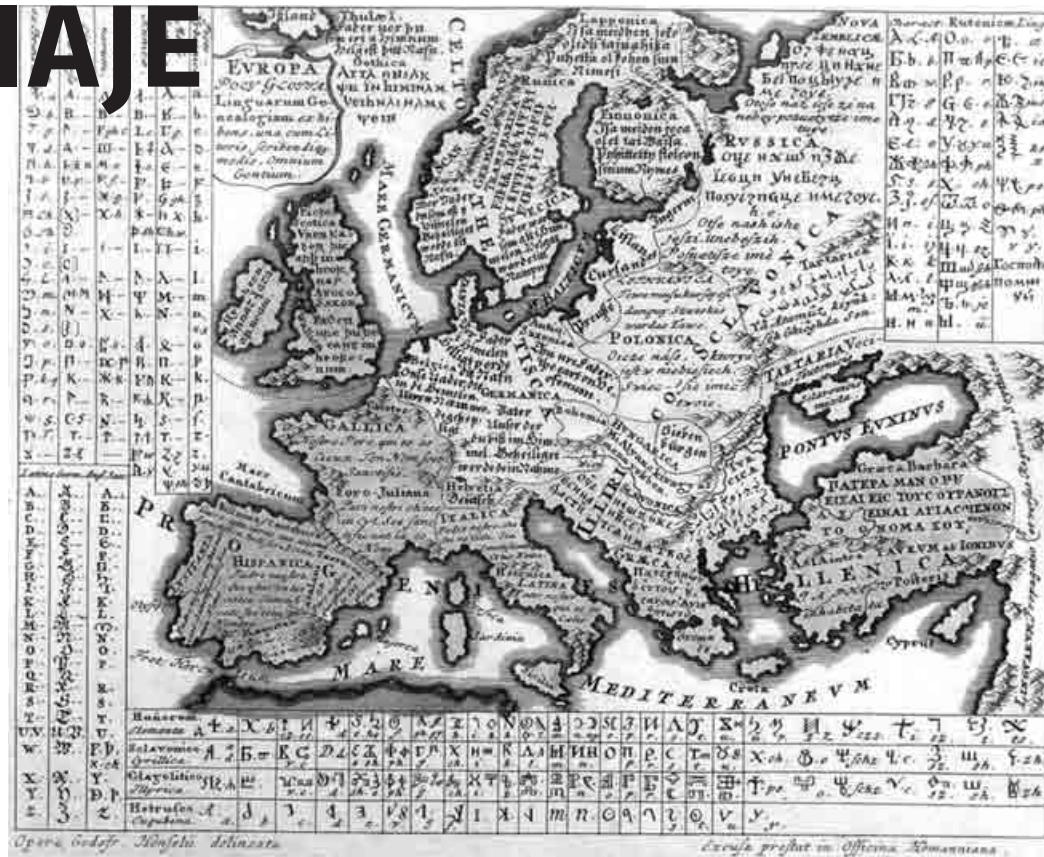


Fig 1. Relevamiento cartografiado de las lenguas predominantes en Europa en el siglo xviii, a través de la traducción del primer párrafo del Padre Nuestro. Un intento por registrar particularidades a través de un código común. *Europa Polyglotta, Linguarum Genealogiam exhibens, una cum Literis, Scribendique modis, Omnium Gentium.* Gottfried Hensel, 1741.

1. Alba Rico, Santiago. «La mirada caníbal», Archipiélago. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=26032>

2. Alba Rico, *op. cit.*

*Sólo debería salir de su país el que tuviese algo que enseñar o algo que aprender.*¹

Este artículo propone detenerse —una vez más— en el viaje de egresados vinculado a la carrera de Arquitectura, pero poniendo el foco —esta vez— en su carácter de experiencia formativa. Intenta dejar a un lado el anecdotario y las imágenes de postal y se propone detectar, mediante el cotejo de visiones diversas, ideas colectivas latentes pero no siempre explicitadas, y ponerlas en cuestión.

El punto de partida fue una conversación propuesta por el equipo editor del campo temático de la *R16* entre docentes vinculados al viaje de distintas maneras, en torno a qué se aprende en el *viaje* y, en última instancia, cómo hacer para aprender más y mejor. Sobrevoló dicha conversación un tema recurrente en el debate cotidiano de la Facultad: el carácter académico del *viaje*. El equipo editor se propuso llevar el debate hacia un aspecto aun más específico: ¿propicia el viaje el aprendizaje en términos disciplinares?

Los docentes convocados fueron Javier Márquez, Martín Delgado, Alejandra Martínez y Rodrigo Muñoz.

A los efectos de este artículo hemos tomado de esa conversación lo que identificamos como una serie de ideas que, al parecer, sostienen el imaginario colectivo respecto del Grupo de Viaje y que hemos dado en llamar «supuestos», así como los respectivos cuestionamientos que ellos despiertan. Unos y otros aparecen en la conversación de manera más o menos explícita, y asumimos el riesgo evidente de interpretarlos. La sospecha que alienta este artículo no es la falsedad de los «supuestos», sino la de que discutirlos habilitaría a pensar en el *viaje* de otras maneras y lo potenciaría como experiencia de aprendizaje.

SUPERIORIDAD

*La mirada turística, finalmente, transporta también una triste e infantil experiencia de comunidad. La mayoría de edad kantiana de la Ilustración revela todo su fracaso en la figura del turista que se deja divertir y que es arreado, conducido, guiado, disfrazado, tatuado, alimentado en grupo.*²

La dimensión humana de la experiencia de viajar y el componente de «cultura general» que aporta al estudiante de arquitectura como complemento a su formación técnica más específica constituye un supuesto general básico. Es decir, solemos

asumir que, de alguna manera, por difícil que resulte explicar los mecanismos, «el viaje nos hace mejores» individual y/o colectivamente.

Sin embargo, a poco de andar en la conversación, emerge que la cantidad de destinos, las dinámicas de las excursiones o el ritmo frenético —por ejemplo— conspiran contra la mirada atenta y no permiten transformar la gran cantidad de información en aprendizajes significativos. El objetivo del viaje podría ser tanto entender diferentes ideas de ciudad como experimentar de forma directa ciertos edificios trascendentes o acercarse a otras culturas materiales e, incluso, posibilitar el autoconocimiento personal a partir de la circunstancia de la lejanía. Aparecen destinos en los que no se visitan particularmente obras de arquitectura y los itinerarios que únicamente «cazan obras» y no dejan tiempo para experimentar fenómenos culturales generales.

Es evidente la tensión entre el «cómo» (dinámicas, aspectos organizativos) y el «para qué» (objetivos formativos) del viaje; sin embargo, este conflicto es poco abordado como problema docente de manera institucional y sistemática. Si definir un objetivo es fundamental para planificar cualquier instancia formativa, ya que condiciona sus mecánicas y permite evaluar la eficacia del dispositivo pedagógico una vez desplegado, ¿cómo es que no ponemos en negro sobre blanco para qué se viaja?

Para desmontar el firme supuesto general al que se hacía referencia —«el viaje nos hace mejores»— bastaría recordar que más de un brillante personaje jamás salió de su aldea, mientras que muchísimos seres mucho más «opacos» viajan compulsivamente todo el tiempo. Que no se entienda esto como una convocatoria a quedarse en casa. Pero si viajar en sí mismo no garantiza un cambio cualitativo, ¿no sería necesario confrontar el impacto real de semejante esfuerzo social con los resultados formativos concretos?

3. Alba Rico, *op. cit.*

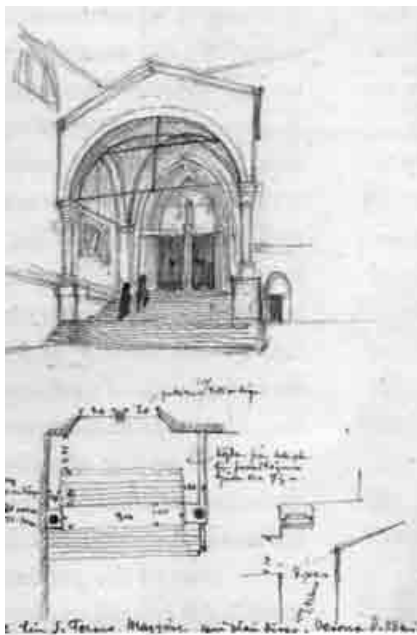


Fig. 2. Retrato —a modo de *selfie*— de Goethe en su Grand Tour, *Goethe en la Campagna Romana*, Johann Heinrich Wilhelm Tischbein, 1787, Instituto Städel, Frankfurt.



Fig. 3. Dibujo de *El viaje a Oriente*, Charles Édouard Jeanneret (Le Corbusier), 1911.

Figs. 4-5. Dibujo de Erik Gunnar Asplund en su viaje a Italia en 1913, *Lotus 68, The eye of the architect*.



El supuesto llevado al campo de los aprendizajes implicaría asumir que «algo» se aprende en el *viaje*, y ese algo debiera ser enunciable. Habría un proceso en el que conocimientos, destrezas y/o actitudes de quienes viajan se desarrollan: unos y no otros o, al menos, algunos más que otros. Prácticamente todo contenido disciplinar podría relacionarse con lo que se visita, pero es más evidente el posible rol del viaje para visualizar modelos urbanos que para entrenarse en un método de cálculo estructural, por ejemplo.

El difuso campo de las capacidades generales, o las actitudes que se le exigen a un profesional, más allá de lo estrictamente disciplinar (formación ética, perspectiva crítica, sensibilidad frente a expresiones culturales ajenas), no debiera quedar fuera de los posibles contenidos a vincular al viaje. Pero, en cualquier caso, esto debiera no sólo ser verbalizado: son cuestiones también medibles, evaluables y, por tanto (si fuera entendido como pertinente), certificables. Claramente, viajar no puede definirse como imprescindible, pero si lo aprendido en el viaje es relevante debiéramos poder decirlo, evaluarlo y asignarle un lugar en el currículo que trascienda el ocasional reconocimiento de créditos electivos.

Podría tratarse simplemente de una disfrutable y recomendable experiencia —lo que no es poca cosa—, pero en ese caso, ¿no debiera ser revisado el involucramiento institucional?

Participar en una experiencia de aprendizaje no garantiza de por sí que dicho aprendizaje se concrete, y la enseñanza en el marco de una institución académica requiere algo más que la convicción generalizada de que algo es formativo.

AHISTORICIDAD

Pero el turista fotografía... fotografías. No son las pirámides ni el Taj Majal ni el Partenón (ni los niños nativos) lo que retrata, sino las miles de fotografías e imágenes con las que ha llegado cargado hasta allí.³

El *viaje* se rediseña cada año como una experiencia pretendidamente excepcional pero que intenta, a su vez, incluir la totalidad de la experiencia de la generación inmediata anterior: se pueden agregar pero no sacar destinos. El imaginario remite a un deber ser instalado en un eterno presente que abarca una presunta completitud sólo explicable en el desconocimiento del devenir histórico del mecanismo: se añora la playa de Tailandia que este año no es visitable, pero pocos se lamentarán por Meteora, las llanuras ucranianas, el cruce de los Balcanes o el viaje en tren por el Altiplano sudamericano. Todo eso fue alguna vez también parte del «menú» —y podría discutirse si tiene sentido que vuelva a incluirse—, pero simplemente no lo registra el sistema perceptivo colectivo.

Así como los destinos, las dinámicas de viaje y los aspectos organizativos, también mutan, año a año, de forma aparentemente menor. Factores no académicos como cambios en el requerimiento de visados, imponderables (epidemias, conflictos políticos, desastres naturales), lo que el sistema administrativo puede gestionar o no y, sobre todo, lo que la industria turística ofrece terminan por moldear lo que se concibe como proyectos académicos pretendidamente alineados con el estado del arte de la disciplina y su enseñanza y que derivan inexorablemente, empero, hacia el *rafting*, el paseo en elefante y la Oktoberfest.

Así es que de un docente cada quince estudiantes se ha pasado a uno cada 150; del docente que toma asistencia a las ocho de la mañana en la plaza Vendôme, al estudiante que evalúa al docente sin haber siquiera tenido que tomar contacto con él. De un viaje de únicamente estudiantes de arquitectura, a uno con acompañantes, visitantes y hasta viajeros que nadie registra. En este contexto, el rol del docente durante el viaje se desdibuja, debatiéndose entre un viajero más o el *tour leader*. Si cualquier actividad de enseñanza implica un contrato por el que el docente se compromete a hacer una cosa y el estudiante se compromete a hacer otra, lo que parece hacer falta es definirlo de manera explícita.

El supuesto de que el «mecanismo» no tiene historia no es sólo cuestionable desde una perspectiva nostálgica, atrapada en un pretendido pasado mejor a recuperar. Es, sobre todo, un supuesto que paraliza el cambio hacia adelante, porque cancela toda posible evaluación de las dinámicas en función de los objetivos de aprendizaje. Hay condiciones más favorables que otras para que los procesos de aprendizaje sucedan, pero las dinámicas de viaje se definen de forma en general totalmente «autista» a esta cuestión. Si bien es deseable la evolución de las formas de enseñar, es igualmente esperable que esto ocurra en función de una evaluación permanente de los resultados y el cumplimiento de ciertos objetivos. Resulta difícil de sostener que el mecanismo del Grupo de Viaje evoluciona según los intereses de un proceso de perfeccionamiento de una herramienta docente.

EXCEPCIONALIDAD

Lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver.⁴

Emparentada con la idea de ahistoricidad del *viaje*, aparece la de su excepcionalidad. Si hubiera que formalizarlo, sería algo así: «el Grupo de Viaje es una experiencia excepcional, sin antecedentes ni correlatos». Seguramente muchos de nosotros hemos escuchado o incluso formulado esta idea alguna vez ante algún extranjero del que no esperamos más que su expresión de asombro.

Sin embargo, las experiencias de viajes promovidos en el contexto institucional de las carreras de arquitectura abundan. La escuela de Valparaíso y su Travesía por América, la Escola Itinerante de la Escola da Cidade, las decenas de viajes de las escuelas de arquitectura estadounidenses en cada fin de semestre, o el programa Erasmus en el ámbito europeo, son apenas algunas de las experiencias que podrían citarse.

Evidentemente, son diferentes: no pretenden que el estudiante «coma todo y de una sola vez», por ejemplo. Pero esa diferencia, lejos de llenarnos de orgullo, podría hacernos reflexionar y quizá conducirnos a reвер nuestros hábitos alimenticios.

No deja de ser interesante que la experiencia diseñada con mayor intención política —la del programa Erasmus— implique a todas las carreras de grado y suponga moverse a un solo país y por un tiempo prolongado. Esta diferencia pone en cuestión tanto el vínculo presuntamente especial de nuestra disciplina —la arquitectura— con el hecho de viajar como la cantidad de destinos como bien intrínseco. Con un programa de intercambio tan ambicioso, en el que se invierten ingentes montos, se apuesta a que el estudiante experimente la extranjería: reside en otro país, establece un vínculo con una institución extranjera cuyas lógicas debe comprender

4. Kuhn, T. (1962). *Estructura de las revoluciones científicas*. Estados Unidos: Universidad de Chicago Press.

5. Alba Rico, *op. cit.*

6. Alba Rico, *op. cit.*

Figs. 6-7. Dibujo de Luis Barragán en su viaje a Marruecos en 1953. En: *Luis Barragán, 1902-1988. Obra construida*, José Álvarez Checa, Manuel Ramos Guerra.





Fig. 8-11. Dibujo de Louis Kahn en su viaje Italia en 1928-29, LOTUS 68, *The eye of the architect*.

—en algunos casos se llega a obligar a que la experiencia se haga en países donde se habla una lengua distinta de la del estudiante—, y establece inevitablemente vínculos personales y académicos para su desempeño profesional futuro, que conforman a nivel colectivo una inmensa red. Es decir: hay un objetivo (no sólo suprainstitucional sino incluso supranacional) absolutamente claro y definido, y las dinámicas responden a ello.

Es probable que la intensidad de la experiencia gregaria, el ritmo y la duración del viaje, y el lugar que este ocupa como experiencia vital para los viajeros, contribuyan a la percepción de excepcionalidad y trascendencia. Reconocer estas cuestiones parece necesario para poder separar la dimensión afectiva-ritual de las competencias de la Facultad como institución responsable de un proceso formativo disciplinar.

La excepcionalidad de la experiencia del Grupo de Viaje en su modo de financiamiento y, sobre todo, el supuesto implícito de que su rareza es su característica más preciada, ¿no se traslada de una forma mecánica y autocomplaciente a que esto asegura una calidad académica igualmente excepcional? ¿Es esta calidad evidente en la producción de arquitectura nacional? ¿Están nuestros egresados particularmente involucrados en los procesos internacionalizados de producción?

DESTINO FINAL

El *viaje*, aquel que comienza como una versión del *Grand Prix* que el modelo *Beaux Arts* trajo consigo y que enraíza en la tradición del *Grand Tour*, elitista y pretendidamente erudito, y deviene en el actual, democrático y decididamente consumista, del Grupo de Viaje, se presenta como una oportunidad llena de potencialidades.

Sin embargo, hay suficientes indicios que permiten replantearse algunas cuestiones medulares del *viaje*, aunque más no fuera para validarlo. Por otra parte, pareciera que cuestionarlo nos conduce a quedar atrapados entre la nostalgia de la experiencia propia, quizá sólo un resabio de aquel viaje en transatlántico eterno y carísimo que se hacía una sola vez en la vida al partir de un lugar remoto, y el ineludible compromiso institucional de legitimar experiencias de aprendizaje rigurosas.

Con el apoyo de la sociedad hemos construido un mecanismo de financiación para que cada año más de trescientos estudiantes o recién egresados salgan al mundo. Pero los viajes en las facultades de arquitectura han sido y son, como hemos visto, algo frecuente. ¿Está el nuestro, como experiencia académica, a la altura de la excepcionalidad del mecanismo que lo financia? ¿Es más provechoso que los intercambios durante el grado o los posgrados completos en el exterior que con recursos similares podrían financiarse?

Mientras tanto, transformar la «mirada caníbal» del turista⁵ en la mirada atenta del viajero a la vez informado y curioso se presenta como el mayor desafío.

*La mirada turística [...] no es más que la mirada normal de un hombre que ya no discierne entre una guerra y una olimpiada.*⁶

