

Enseñar un oficio, proponer una forma

Daniele Vitale

Daniele Vitale (Muralto, Suiza, 1945) estudió arquitectura en el Politécnico de Milán, donde se graduó en 1969 con Aldo Rossi. Inició su carrera académica en Milán como asistente de Rossi. Desde 1976 es profesor de Composición Arquitectónica, y catedrático desde 1987. Ha sido profesor visitante en diversas universidades de Europa, de América del Sur y de América del Norte, y en particular en la Harvard Graduate School of Design. Ha siempre acompañado siempre la enseñanza y la investigación crítica con la actividad de proyecto, y en algunos proyectos ha colaborado con Ignazio Gardella. Ha trabajado en varias revistas, ha sido redactor de *Lotus International* (1978-1981) y ha dirigido colecciones de libros. Ha publicado ensayos y artículos en multitud de libros y revistas internacionales. Vive y trabaja en Milán.



Este artículo es un fragmento de un texto publicado en italiano con el título *Insegnare un mestiere, proporre una forma*, en «Aión – Rivista internazionale di architettura», n. 11, 2006, pp. 40-45

El oficio de enseñar

Tengo dos oficios, aunque me parezca que uno de ellos lo ejercite demasiado poco. El primer oficio consiste en enseñar en la escuela. El otro es el del arquitecto, y es el más abiertamente amado, aunque se practique con limitaciones y dificultades. Es obvio que los dos oficios se alimentan y se enriquecen mutuamente, pero seguro que no coinciden, ni derivan de un modo lineal uno del otro.

No derivan uno del otro, pero tienen entre ellos lazos fuertes. Sobre estos lazos se suele pasar de puntillas, visto que se discute mucho del problema de la enseñanza y poco (demasiado poco) del problema de la arquitectura. En realidad, discutir del primero sirve para eludir el segundo. Pero es evidente que el problema de la enseñanza no puede existir en términos autónomos, lo cual llevaría a prescindir de un pensamiento y de una actitud que reflexiona sobre aquello que la arquitectura debe ser. No se puede anteponer el problema del *cómo* transmitir la arquitectura al problema de la *cosa* a transmitir. También porque el *cómo* depende en buena medida de la *cosa* y porque un concepto en el campo de la arquitectura supone de modo implícito un modo de enseñar.

Enseñar a través de la técnica, enseñar por vía de la cultura

Éste es por tanto el primer punto en el que detenerse. La enseñanza no puede limitarse a transmitir técnicas y habilidades. Cuando pretende hacerlo, es porque las asume como neutras y les atribuye un papel inadecuado. Las separa de la razón a la que están ligadas para convertirlas a su vez en una razón. Es un punto de vista "neo-técnico" que se desarrolla en muchas escuelas y en particular en las ingenierías y en las universidades Politécnicas. Es un punto de vista basado en el viejo mito de la técnica como un cuerpo natural e instrumento del progreso. Conduce a la idea que las técnicas son separables de las búsquedas culturales a las que están entrelazadas, y las reviste de una naturalidad y de una obviedad que en realidad no tienen ni pueden poseer. Debemos cuidarnos de esta tentación que sigue vigente y próxima.

Pero hay otra cara de esta desviación más difícil de discutir porque está ligada al prestigio de los grandes maestros. Estos se proponían no como maestros de arquitectura, sino de inteligencia y humanidad, y a veces es cierto que lo eran. El ejemplo más sencillo y convincente que yo podría mencionar es el de Ernesto Nathan Rogers. Antes que Aldo Rossi y próximo a él, Rogers fue mi profesor. Él representó una manera plena de enseñar: no enseñaba el oficio que se supone las escuelas deben transmitir, sino más bien un punto de vista y una profunda comprensión de las cosas. Fue un maestro de la cultura, y antes que de la cultura, de la crítica y de la reflexión. Introducía al ejercicio secular de la razón, y lo hacía con cierto descaro y malicia. A las cosas de la arquitectura no llegaba de un modo directo, sino ampliando el campo y planteando problemas. Rogers se aferró a lo que tenía que enseñar, pero lo amplió a un abanico amplio de intereses, tanto que a través de él los estudiantes descubrieron la filosofía, la literatura, el arte, el cine, el teatro. Y se convertía para ellos en una educación determinante.

Esta actitud estaba ligada en Rogers a un modo de ser arquitecto: y era un modo intenso aunque problemático e incierto, donde cada vez parecía recomenzar todo desde cero, sin la fuerza de un mundo de formas compacto y definido. En esto, Rogers se parecía a otras figuras centrales de la arquitectura italiana y en particular a Giuseppe Samonà y a Ludovico Quaroni. Los tres, en el enseñar, tenían a no señalar de modo preciso ni de "donde partir" ni "adonde llegar". El hecho de que no se pronunciaban en el terreno sobre el cual los estudiantes estaban llamados a operar, acababa por desorientar. En realidad, rehuían el problema más difícil de afrontar, que era el de la influencia que el profesor ejercita en los estudiantes. Esta influencia era vista como "antiliberal" y por lo tanto vivida con incomodidad. Los estudiantes, se pensaba, tenían su propia inclinación interior, nunca completamente relevada, que debían ser libres de descubrir, y que de hecho debían ser *conducidos* a descubrir, siguiendo su camino personal. Y por tanto no se podía ni se debía encaminarles hacia una dirección preestablecida.

Se vivía sin embargo dentro de otra recurrente ilusión: y era que la arquitectura se puede enseñar a través del *discurso sobre la arquitectura*. Pero ningún discurso en arquitectura es autosuficiente ni puede por sí conducir a un sistema de formas.

Detrás de un discurso y de un sistema de formas puede tal vez determinarse una red de correspondencias, de analogías, de tensiones, no un juego de coincidencias. Lo que ocurrió es que los estudiantes se vieron conducidos a un territorio discursivo en ocasiones bien argumentado y bien construido, más allá del cual cada uno debía proseguir por sí mismo. En sustancia, no quería sugerirles un mundo preconcebido de formas.

Una ciudadela de figuras

Pero, ¿cómo puede iniciarse a ser arquitecto, si no se parte *también* de un mundo de formas? ¿No es cierto que se proyecta atendiendo a una "ciudadela mental" de formas y figuras, que cada uno de nosotros posee, y que se altera y se arriesga con el tiempo, y que cada vez entra en resonancia con las ocasiones y con los temas que estamos llamados a afrontar? ¿No es cierto que el bagaje de imágenes y experiencias del que disponen los estudiantes cuando entran en la escuela, se modifica y se reconstituye en relación a aquellos que asumen como maestros?

El hecho es que el resultado de quererse distanciar y abstraer de los maestros es a menudo paradójico. Roberto Gabetti, con quien me he encontrado tantas veces en la escuela de Torino, defendía dejar a los estudiantes un espacio lo más amplio posible y no querer determinar su trabajo. Pero tendía a rodear de reservas y modestias el resultado y evitaba discutirlo: y el resultado era un aula llena de proyectos que se referían de manera lineal a su propia figura y su obra, y no solo en la creación y en el significado, sino también en los detalles formales y modalidades de los bocetos. Así que debemos entender la advertencia: que cuando el problema de la influencia no se afronta, controla y conduce, emerge por vías impropias y en maneras imprevistas y arbitrarias.

Imitación y relación personal

La dificultad que nuestros maestros evitaban se aclara si invertimos el problema, y por un momento no nos preguntamos cómo se enseña sino cómo se aprende. Está claro efectivamente que para una parte importante de los estudiantes se aprende *imitando*. La imitación es uno de los mecanismos básicos de todo aprendizaje y no es posible prescindir de ella. Pero al menos en el campo de la enseñanza artística, ésta fue demonizada mostrándola como antagonista de la creatividad. La imitación conduciría a sofocar la creatividad, y por tanto se constituiría como su primera y natural adversaria. No se quiere ver cómo en realidad existen distintos modos de imitar. No se quiere ver cómo la imitación no es un hecho solo espontáneo, sino que implica técnicas que adquieren un papel de interposición y de mediación respecto a la cosa imitada. No se quiere ver cómo puede conducir a puertas diversas y alimentar diversos imaginarios. No se quiere ver, en definitiva, cómo existen imitaciones buenas y malas, de la misma manera que existen buenas y malas maneras de enseñar.

Pero con este discurso sobre la imitación, no quiero eludir el nodo más difícil y crudo. El nodo más crudo es la raíz personal que la enseñanza a pesar de todo conserva y que para nosotros es fuente de inquietud. Se enseña *influyendo* de manera tanto directa como indirecta a una persona diferente a nosotros: y en esta influencia puede de repente no reconocerse. Ocurre a veces que una idea que parece hermosa y convincente se transmite a la escuela; ocurre que la idea la recoja y traduzca una mano curiosa de un estudiante, ocurre que la mano sea no solo poco adiestrada y acostumbrada, sino sobre todo diferente de la tuya; ocurre que esa fachada que *tú* habrías querido hacer, al final es desplazada y no se puede compartir.

He leído esta incomodidad también en Aldo Rossi y en su actitud ambivalente en la Escuela. Rossi sostenía justamente que una escuela *debe* enseñar y que esto comporta un cierto grado de esquematismo y de repetición. Mejor una escuela que sepa dirigir y que lo ejerza a precio de simplificaciones, que una escuela agnóstica que no sepa indicar una dirección. Rossi ha estado siempre dividido entre la satisfacción por los resultados a veces esquemáticos e imitativos de su enseñanza (los estudiantes que rehacían el Gallarate o que repetían sus casas de Berlín), y por tanto por aquello que le parecía la formación embrionaria de una escuela, y la molestia que esos mismos resultados al final le proporcionaban.

Enseñar a través de un sistema

Rossi, de joven, había creído en realidad en un camino distinto. Éste está en gran parte representado en su primer libro, *La arquitectura de la ciudad*, donde, aunque de una manera rica y ambigua, la arquitectura es entendida como una realidad positiva y como un patrimonio humano y natural. Y era una realidad

equiparable al rigor al que solía atribuirse a la ciencia. No se debía partir de las condiciones del oficio, ni de un debate por ello interno, sino de aquel mundo noble y petrificado que es la arquitectura y que desde siempre vive fuera de nosotros, indiferente al desarrollo de las vivencias humanas. Así que al método y a la mayéutica de Rogers, Rossi oponía la ambición de construir en la escuela un sistema: un sistema ordenado de conocimientos que se volviera también un sistema de enunciados y principios. Como si la arquitectura pudiera ser reconfigurada como un castillo vasto y ordenado. Y como si el castillo no buscara tanto las imágenes, como la estructura y las leyes. Estructura y leyes de las cuales la escuela debía hacerse cargo, para ponerlas en la base de un nuevo diseño.

Así Rossi, promoviendo la difusión de los estudios urbanos y tipológicos, alentó una actitud antigua, aquella del positivismo y del naturalismo. Sin embargo, detrás del castillo que imaginaba construir, ya pasaba por alto otro sistema de elementos, de figuras, de obsesiones privadas. Y era su arquitectura la que se venía constituyendo y que se formaba por vías desconocidas y otras respecto a aquel conocimiento ordenado. Y era la falta de objetos desnudos y esenciales, como los de una ciudad de Sironi. Era en esta ciudad diversa y surrealista donde los estudiantes tendían a mirar, aunque en ocasiones confundiendo con la primera.

Partir del inicio

Quiero intentar salir de estas dificultades e incomodidades proponiendo dos consideraciones, que me parecen al menos en parte, indicar una vía de salida y una posibilidad. La primera consideración es que existen modos diversos de proponer los mundos formales. Louis Kahn repetía a menudo "amar los inicios" ¹. "Es bueno que la mente vuelva al inicio: porque para casi toda actividad humana constituida, el inicio es el momento más maravilloso". Expresaba con esto su aspiración de búsqueda de lo esencial. Lo esencial se hallaba en el significado original de una actividad y en su supuesta relación con los lugares y espacios. Pero también estaba en los rastros de los principios constitutivos de la forma. "La forma no tienen nada que ver con las condiciones contingentes. En arquitectura, significa una armonía de los espacios adaptada a una cierta actividad del hombre" ².

Dentro de las diferencias profundas, hay semejanzas entre esta idea del inicio de Kahn y el procedimiento de Rossi. Rossi retoma en sus proyectos elementos que han otorgado estabilidad y constancia y los re-elabora pura y geoméricamente en una suerte de ábaco ideal. Y por tanto un procedimiento "icástico", el suyo, que tiende a fijar un repertorio elemental de figuras. Pero es también una búsqueda del momento germinal de la forma y de su forma primitiva; un sondeo en una suerte de memoria remota e inconsciente. "Posiblemente la observación de las cosas ha sido mi más importante educación formal: después, la observación se ha convertido en una memoria de estas cosas [...] Pero esta lista entre imaginación y memoria no es neutral: retorna siempre sobre algunos objetos...[...] Podrían preguntarme qué cosa significa lo real en arquitectura. Por ejemplo un hecho dimensional funcional, estilístico, tecnológico: podría escribir un tratado. Pero pienso más bien en esta light house, en un recuerdo, en un verano" ³.

No prosigo por este terreno porque conduce a cuestiones difíciles. Pero podríamos decir que como arquitecto, también la enseñanza tiene la necesidad de "partir de los inicios": conlleva a plantear el problema de la forma en términos fundacionales, recurriendo a la raíz. Es verdad que la forma es siempre más fuerte que los mecanismos que la generan o que los procedimientos que la acompañan: y sin embargo es bueno que se les dé a estos sus fundamentos vinculándolos a una búsqueda de ascendencia y de sentido.

Posponer la realidad

La segunda consideración se refiere al modo en el cual la realidad puede y debe tornarse territorio de enseñanza. Para esto, termino este texto como terminé uno semejante hace tantos años. Hace muchos años leía y me encantaba Bertolt Brecht. En un escrito suyo en el que, con el fin de expresar verdades difíciles, se vio obligado a disfrazarse con hábitos "chinos". Brecht ponía en boca del sabio Me-ti, la consideración siguiente: "Todo maestro debe aprender a dejar de enseñar, cuando ha llegado el momento. Y éste es un arte difícil. Poquísimos son capaces de hacerse sustituir, en el tiempo debido, por la realidad. Poquísimos saben cuando han acabado de enseñar." ⁴

Así que el buen maestro es aquel que no rehúye la responsabilidad de enseñar, pero intuye cuando debe retirarse. Un buen maestro es aquel que no enseña solo a través de su manera personal, sino que muestra una manera de recorrer la realidad y de apropiársela. Y sabe posponer en cierto modo la realidad. Hace de manera que los estudiantes no procedan solo *imitando a los maestros*, sino que lentamente aprendan a *imitar la realidad*.

La realidad es para un arquitecto compuesta. La realidad es el mundo de la arquitectura. La realidad es la experiencia llena de las tensiones de la ciudad. La realidad es el saber transmitido que se fija en la disciplina y en los libros. Se trata de un cuerpo silencioso e inmenso, que incluye en sí mismo las alternativas y las posibilidades. Un solo ojo equilibrado y amoroso puede reconocer parentescos y filias. Solo eso puede dar alimento para constituir aquel ideal Museo de la arquitectura que está en la base de todo proyecto. Esto debería hacer una buena escuela: construir un Museo compuesto que conserve su condición coral, mientras acomoda tendencias y pasiones diversas.

¹ LOUIS KAHN, *Forma e progettazione* (da «The voice of America», 1960), in CHRISTIAN NORBERG SCHULZ, *Louis Kahn. Idea e immagine*, Officina edizioni, Roma, 1980, p. 71.

² *Ibidem*.

³ ALDO ROSSI, Autobiografía científica, Pratiche Editrice, Parma, 1990¹, 1993², pp. 32-33.

⁴ BERTOLT BRECHT, Me-Ti. *Libro delle svolte*, introducción y traducción de Cesare Cases, Giulio Einaudi editor, Torino, 1970¹, p. 66.

(TRADUCCIÓN: Alberto Peñín. DOI: 10.5821/palimpsesto.12.3929)