

Teoría arquitectónica y academia

Cuatro episodios

Maurici Pla

Profesor del Departamento de Composición Arquitectónica. UPC



Grabado incluido en el frontispicio de la versión original de los *Entretiens sur l'architecture* (1863), volúmenes I y II.

1. E.E. Viollet-le-Duc, Arquitecto del Gobierno

La vida de Viollet-le-Duc transcurre en su práctica totalidad bajo el mandato de Napoleón III. Viollet asiste, por tanto, al nacimiento del "imperio liberal", refrendado mediante plebiscito en 1870, que garantiza las libertades necesarias de la persona, de la prensa y de la cámara de representantes. El plebiscito de 1870 no es más que la culminación de un largo proceso en el cual Francia se va impregnando poco a poco de las exigencias más elementales de los nacientes estados de derecho. En realidad, las constantes polémicas de Viollet con las instancias más académicas de la École des Beaux-Arts deben ser entendidas en un contexto de relaciones sociales de libre pensamiento, con sus flujos de opiniones, sus gacetillas, sus boletines, sus instituciones de enseñanza y sus "camarillas". Dos constantes marcan el trabajo de Viollet a lo largo de su vida: su estrecha relación con los círculos íntimos de la familia imperial, por un lado, y su total desvinculación de cualquier institución de enseñanza, por otro. Viollet accede a los favores imperiales en 1840, cuando Prosper Mérimée, entonces Jefe del Servicio para la Conservación de Monumentos, le encarga la restauración de la Iglesia de Vézelay, encargo al que seguirán la restauración de Notre-Dame, de la Sainte-Chapelle, de importantes complejos monumentales en Narbonne, Amiens, Chartres, Reims, Toulouse. En 1848 pasa a ser Inspector General de los Monumentos Diocesanos, y a partir de 1853 inicia sus trabajos de restauración más importantes.

No es de extrañar, pues, que en 1863 Viollet firme sus *Entretiens* con el título de "Arquitecto del Gobierno", como tampoco es de extrañar que, en la breve confesión inicial a los lectores, Viollet deje constancia de su incapacidad para encontrar ni un solo local para desarrollar su curso¹. Es lógico pensar que un arquitecto tan experto en restauración de monumentos tuviera más fundamentos para edificar una teoría general de la arquitectura que otros arquitectos bien aposentados en los privilegios que les otorgaban las instituciones de enseñanza. Pero también es lógico pensar que, aunque Viollet gozara de los favores imperiales como el arquitecto mejor preparado para abordar la restauración del patrimonio arquitectónico francés, despertara numerosas sospechas a la hora de iniciar un curso en el que se proponía extrapolar sus conocimientos a una teoría general. Cabe insistir que Viollet fue un maestro, un maestro con sus cursos y con sus enseñanzas, pero sin institución alguna que canalizara la práctica de dichas enseñanzas. Es fácil suponer que todo el prestigio de Viollet como restaurador de monumentos contrastara con su escaso crédito como teórico y como docente, incluso entre aquel círculo de intelectuales que compartían junto a él las estancias privadas del Emperador.

La Francia de Napoleón III asiste, junto a la Alemania de Bismarck, a los primeros pasos de la progresiva instauración de los estados de derecho en Europa. Un imperio que reconocía por vez primera la libertad de prensa por

fuerza tenía que reconocer a su vez la autonomía de las instituciones de enseñanza respecto del poder político, y la proliferación de revistas y gacetillas debió de generar un flujo de opiniones y debates en los cuales la familia imperial debía mantenerse por vez primera al margen. Desde Napoleón I hasta Napoleón III, el destino de la *École des Beaux-Arts* ha sufrido un cambio radical. En 1876 se había fundado en París la *École Polytechnique*, en un intento de neutralizar los efectos del gusto heredados del estilo Luis XVI y de potenciar los trabajos de ingeniería como cabeza de puente para canalizar las obras públicas francesas. Ahora bien, en 1806 el propio Napoleón I vuelve a instaurar la *École des Beaux-Arts*, de modo que a partir de entonces quedan distribuidos en dos escuelas dos campos disciplinares bien diferenciados. Sin embargo, la *École des Beaux-Arts* con la que se encuentra Viollet ha dejado de ser un brazo del poder napoleónico: es más bien una institución autónoma que goza plenamente de las prerrogativas del "imperio liberal". A lo largo de sus *Entretiens* Viollet no se refiere en ningún momento a las autoridades de la *École des Beaux-Arts* como a una "academia": se refiere "más bien" a unas "camarillas" que encuentran en la institución un lugar donde asentarse, donde ejercer su influencia, donde fortalecerse.

De ese modo vemos que en el "imperio liberal" la institución de enseñanza no se traduce en una fosilización de una "academia", sino que es un canal para el surgimiento y la consolidación de unas camarillas que, en

virtud de la institución y gracias a sus vínculos con ella, fortalecen su poder y la ostentación de dicho poder o, en otras palabras, alimentan y mantienen la ostentación de una autoridad que sólo puede ser arbitraria. Era lógico que un arquitecto cuya tarea consistía en el estudio pormenorizado de los monumentos antiguos estuviese en inmejorables condiciones para detectar la vacuidad de aquella autoridad arbitraria, ejercida y reproducida en las aulas, y del poder y el influjo que ejercía sobre los jóvenes estudiantes.

Por tanto, resulta difícil hablar de "academia" en un moderno estado de derecho, pero sí es lógico pensar en las instituciones de enseñanza como vías de alimentación de una pluralidad de camarillas que, mediante el ejercicio de unos privilegios otorgados precisamente por la institución, ostentan y reproducen su autoridad, aunque ésta no se sustente en nada ni sea verificable a través de los hechos.

En el marco de un estado liberal, esta capacidad para generar ciertas formas de poder autónomo es consustancial a cualquier institución de enseñanza, y constituye, por así decirlo, una de sus contradicciones intrínsecas más evidentes. Esta primera constatación lleva a relativizar el papel de dichas instituciones como canales exclusivos, incluso imprescindibles, del aprendizaje. Todos los flujos positivos que transcurran en el seno de dicha institución sólo podrán mantener su positividad si se mantienen al margen de cualquier forma de poder, si renuncian a los privilegios que la institución les ofrece constantemente, y si se basan en una independencia absoluta de quien ejerce la enseñanza respecto a la propia institución.

2. Louis Kahn: aprender y des-aprender

En 1953 Kahn escribe: "Yo estudié en la Universidad de Pensilvania, y aunque todavía puedo apreciar los aspectos espirituales de esa formación, me he pasado todo el

1.- Véase: E.E. Viollet-le-Duc, "Simples Aveux aux Lecteurs", prefacio a los *Entretiens sur l'Architecture* [1863], Primer Volumen. Ed. consultada: Pierre Mardaga Éditeur, Bruxelles-Liège, 1986, pp.3-7.

2.- Louis I. Kahn, "Architecture and the University" [1953], en: Alessandra Latour (ed.), Louis I. Kahn, *Writings, Lectures, Interviews*, Rizzoli, New York, 1991, p.54. Ed. cast: "La arquitectura y la universidad", en: Alessandra Latour (ed.), *Louis I. Kahn, Escritos, conferencias y entrevistas*, El Croquis Editorial, Madrid, 2003, p.60.

3.- Véase: Louis I. Kahn, "An Approach to Architectural Education" [1956], en: Alessandra Latour (ed.), *Louis I. Kahn, Writings, Lectures, Interviews*, Rizzoli, New York, 1991. Ed. Cast.: "Una aproximación a la enseñanza de la arquitectura", en: A.L. (ed.), *Louis I. Kahn, Escritos, conferencias y entrevistas*, El Croquis Editorial, Madrid, 2003, pp.75-77.

tiempo transcurrido desde mi titulación desaprendiendo lo que aprendí"².

El uso que hace Kahn del término "desaprender" es, en este contexto, enormemente ambiguo. Se trata de una palabra sin un significado propio, formada por un verbo que sí lo tiene (aprender) precedido de una partícula (des-) que denota un movimiento en sentido inverso, no exactamente una negación, pero sí un dar marcha atrás con respecto a la acción desarrollada por el verbo. La ambigüedad de la palabra utilizada por Kahn podría expresarse en los términos siguientes: si el verbo "desaprender", en el contexto de la frase, está tan cargado de connotaciones positivas, ¿no debería, por la misma razón, estar cargado el verbo "aprender" de unas connotaciones negativas igualmente evidentes? El verbo "aprender" es unívoco, y su uso en el lenguaje común no admite la carga de ambigüedad que Kahn lo asigna en su frase. Así pues, de la frase de Kahn habría que tomar el espíritu, pero no la letra. Y ese espíritu queda mejor explicado en sus dos escritos sobre la enseñanza de la arquitectura: "Architecture and the University", de 1953 (de donde está tomada la frase), y "An Approach to Architectural Education", de 1956 ³.

Kahn fue profesor en la misma Universidad donde estudió, la de Pennsylvania. Más allá de la frase, ambos escritos entran directamente en contenido acerca de las nociones que deberían experimentarse en la Universidad, contrastadas con las que se estaban experimentando realmente en los años en que él enseñaba. Las observaciones de Kahn adquieren un valor inédito en la medida en que identifican sus observaciones sobre la enseñanza de la arquitectura con una lección más, una lección que se superpone a todo el cúmulo de cosas "aprendidas" que circulaban por las aulas de la Universidad de Pennsylvania a través de auténticas corrientes de mimesis. Para Kahn, sólo por medio de la interrogación introspectiva es posible llegar a romper

esta cadena de plagios. En el caso que menciona como ejemplo, "los edificios son concebidos como monolitos". Kahn propone el encuentro de la estructura con la fachada, propone la integración de los conductos en el sistema proyectado, y por tanto en su apariencia, propone una reflexión sobre un espacio "del que todavía no sabemos mucho". En el segundo artículo propone el edificio en altura como ejercicio ideal para los estudiantes. En la medida en que la torre es un problema estricto de cálculo y de costes, se suele asignar al arquitecto el mero diseño de su piel. Kahn propone el diseño integral de la torre como competencia del arquitecto y como experimento para los estudiantes, puesto que la estructura, la fachada y los servicios técnicos, junto con los costes y el cálculo, forman parte de un mismo orden que debe integrarlo todo.

Así pues, el valor de la crítica de Kahn es doble: se refiere a las enseñanzas que él mismo compartía en Pennsylvania, y entra de lleno en cuestiones de contenido referentes a aquellos conceptos que él no compartía. En realidad, Kahn jamás "desaprendió": hizo uso de una fuerza introspectiva que le llevó a interrogarse sobre la naturaleza más íntima de los edificios, y utilizó dicha fuerza para poner en marcha una renovación de la enseñanza. Kahn reclamaba individuos que tuvieran esa misma capacidad introspectiva, y que fuesen impermeables a los flujos de mimesis, al "hacer lo mismo que hacen los demás". Kahn siempre quiso ver en el arquitecto a un ser excepcional capaz de crear sus propias obras, como resultado de una interrogación íntima y original.

Ahora podemos entender mejor el carácter equívoco de la frase inicial y, sobre todo, su carácter insuficiente, habida cuenta de que la auténtica lección de Kahn sobre la enseñanza de la arquitectura adopta la forma de una lección de arquitectura sobre edificios en altura dirigida a sus propios colegas. Según Kahn, no es posible



Louis I. Kahn con Norman Rice y Holmes Perkins, en un tribunal de proyectos de la Universidad de Pensilvania, 1968 (Foto: Eileen C. Ahrenholz)

desarrollar una crítica a un estado concreto de la enseñanza de la arquitectura sin entrar de lleno en contenido, y sin hacerlo en el mismo contexto de la institución en la que se trabaja.

Si para Kahn las posibilidades de desarrollo de la arquitectura dependen de unas cualidades del estudiante que favorezcan su impermeabilidad respecto a los flujos de mimesis, es lógico que la enseñanza de la arquitectura tenga también una dimensión pedagógica. "¿Puedo sugerir que la tendencia conceptual de un estudiante puede evaluarse bastante pronto, antes de entrar en la escuela? Si un estudiante escribe una composición literaria, sin duda ya puede decirse si es o no una persona excepcional. Creo que la observación de esas cualidades antes de llegar al nivel universitario sería un modo muy efectivo de distinguir una mentalidad conceptual de otra práctica y metódica."⁴

Así pues, lo que Kahn llama "des-aprender" no es más que la liberación de unas pulsiones que emanan del fondo del ser, unas pulsiones que han sido reprimidas durante la experiencia del aprendizaje. Esta explicación, de orden psicoanalítico, tiene la virtud de que asocia el aprendizaje a la represión, por un lado, y el des-aprendizaje a la liberación de la pulsión, por otro, tal como hacían los pacientes de Freud sometidos a un estado de hipnosis. En ambos casos se trata de una emergencia del ser allí donde sus posibilidades de realización habían quedado truncadas. Ahora más que nunca, el uso kahniano de la expresión "des-aprender" es sin duda incompleta. No se trata tanto de rehacer un camino (un camino que, por lo demás, jamás fue recorrido), sino de romper los bloqueos del aprendizaje y de los flujos de mimesis en aras a favorecer una emergencia completa del ser y, con él, la emergencia de unas nociones más originarias de lo que deben ser los edificios.

En ambos escritos, Kahn explica algunos de los ejercicios que él mismo propone para romper estos bloqueos y favorecer estas emergencias. "También pedimos

4.- Louis I. Kahn, "Architecture and the University", *op. cit.*, ed. cit., p.60.

5.- Ludovico Quaroni, *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura* [1977]. Ed. consultada: Edizioni Kappa, Roma, 2001.

a los estudiantes que hagan lo que llamamos 'alzados estructurales'. A continuación pedimos a los estudiantes que hagan un dibujo de cómo sería el cerramiento de un edificio." Por tanto, la liberación de las pulsiones implica una forma muy específica de enseñanza y, por ende, de aprendizaje. No se trata de "aprender" o "des-aprender": se trata más bien de fijar los contenidos y las técnicas de los procesos de aprendizaje. De no fijar estos contenidos y estas técnicas, el individuo siempre podrá mantener su prerrogativa de no aprender jamás, de mantenerse impermeable a las represiones del aprendizaje.

3. Dos didácticas sistemáticas:

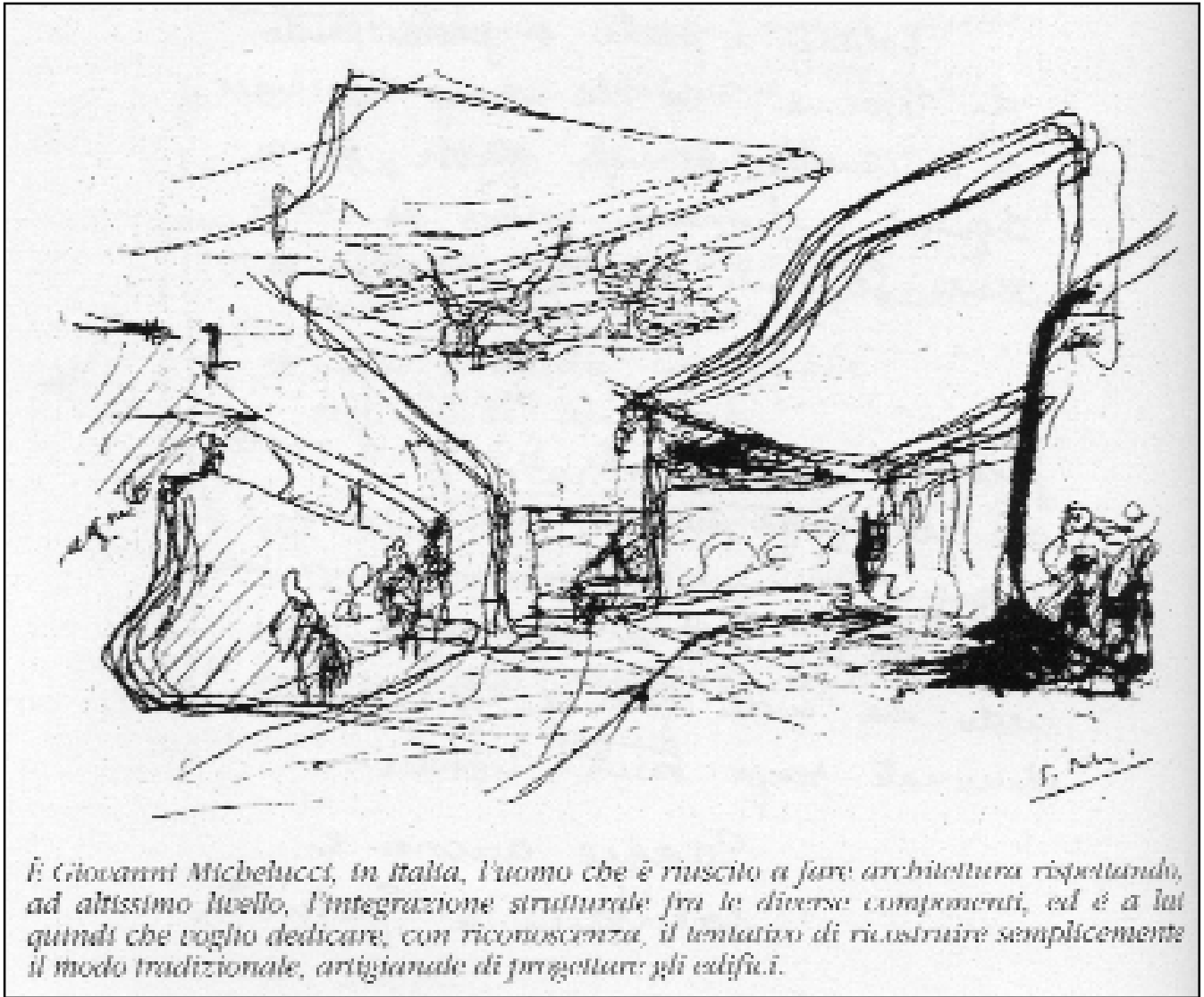
Ludovico Quaroni y Alberto Samonà

En 1977, Quaroni publicó sus *Ocho lecciones de arquitectura*⁵ en el marco de una amplia oleada teórica que cruzó de un extremo a otro toda la cultura italiana. El libro de Quaroni era el único que proponía una aproximación teórica exhaustiva al proceso de proyecto, y no a la "arquitectura", la "historia" o la "cultura". Para ello, Quaroni verbalizaba una serie muy compleja de componentes y variables e intentaba encajarlas en un discurso ordenado, para pacificar de ese modo sus contradicciones y amaestrar sus aspectos indómitos. Lo que las instituciones de enseñanza habían realizado siempre en un contexto de diversidad y de forma inevitablemente incompleta, en el libro de Quaroni quedaba sistematizado y ordenado mediante la incorporación de todos aquellos factores que intervienen en el proceso de proyecto, desde el cliente hasta el legado histórico de la cultura arquitectónica. De ese modo, *Ocho lecciones de arquitectura* adoptaba el tono globalizador del tratado o del manual, y quedaba perfectamente encajado en un contexto cultural que necesitaba verbalizarlo todo, absorberlo todo bajo la forma de textos escritos, ofrecer unos materiales extremadamente explícitos que lograban mantener la vigencia del trabajo teórico y la utilidad de sus producciones más sistemáticas.

Ocho lecciones de arquitectura se presenta como un compendio de numerosas lecciones tomadas a partir de la observación de las obras de algunos maestros antiguos pero, sobre todo, de algunos maestros contemporáneos de Quaroni, a quienes él mismo rinde tributo: Franco Albini, Luigi Figini, Ignazio Gardella, Giovanni Michelucci, Gino Pollini, Leonardo Ricci, Mario Ridolfi, Ernesto N. Rogers, Giuseppe Samonà, Carlo Scarpa y Giuseppe Terragni. Al igual que Zevi, Quaroni va en busca de un número limitado de invariantes y, en este sentido, se inscribe en la tradición más reduccionista de la teoría arquitectónica italiana. Por lo demás, el libro es el resumen-conclusión de la actividad docente del propio Quaroni en la Facoltà di Architettura de Roma durante el curso 1974-75.

El problema de método que plantea el libro de Quaroni puede formularse mediante dos preguntas clave: 1) La enseñanza de la proyectación arquitectónica, ¿puede plasmarse en términos teóricos? 2) ¿Es posible sistematizar una teoría de la proyectación arquitectónica desgajada de una teoría general de la arquitectura? En un principio, parece difícil que un texto teórico pueda complementar, o sustituir, el desarrollo experimental del aprendizaje de la proyectación. En segundo lugar, parece todavía menos probable que un esquema teórico que se proponga incorporar todos y cada uno de los aspectos de la práctica del proyecto no acabe por hacer desaparecer el problema de la arquitectura misma.

Si los tratados posvitruvianos o los manuales modernos se presentan como herramientas didácticas, no parece que la enseñanza contemporánea de la proyectación tenga que pasar por este tipo de instrumental. Si el tratado o el manual han sido siempre textos fragmentarios por excelencia, el empeño contemporáneo por seguir produciendo textos globalizadores no puede ser más que reductivo. En el caso de la cultura italiana de los años setenta, existía una conciencia excesiva del valor de todo un cúmulo de emergencias teóricas que llevó a una



È Giovanni Michelucci, in Italia, l'uomo che è riuscito a fare architettura rispettando, ad altissimo livello, l'integrazione strutturale fra le diverse componenti, ed è a lui quindi che voglio dedicare, con riconoscenza, il tentativo di ricostruire semplicemente il modo tradizionale, artigianale di progettare gli edifici.

Dedicatoria de Quaroni a Giovanni Micheluzzi en las primeras páginas de *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura* (1977).

6.- Ludovico Quaroni, "Premessa" a: *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*, op. cit. ed. cit., p.18.

emergencia sin precedentes de materiales teóricos. Al igual que el libro de Quaroni, dichos materiales poseían una gran capacidad integradora: profesión, historia, cultura, política, ciudad. El texto lograba plasmar una gran cantidad de variables, y de ese modo se convertía en un "libro de referencia", es decir, en una versión contemporánea del tratado y el manual. Además, el texto lograba despojarse de su condición fragmentaria, de modo que la arquitectura empezó a estar hecha de textos, que llegaron a quitar todo el protagonismo a las propias experiencias arquitectónicas. En este contexto, *Ocho lecciones de arquitectura* era un paso más en el desarrollo de una cultura arquitectónica que, durante más de dos décadas, debía buscarse en las bibliotecas.

El tratado, el manual y el libro de referencia habían sido las herramientas por excelencia de las viejas academias, en la medida en que sólo ellos podían cortar de raíz el dinamismo de la experiencia. Y, en realidad, es posible pensar todavía en una práctica teórica que prescindiera de los libros de referencia, y que utilice el texto como fuerza alentadora de aquel dinamismo. Todavía hoy existe una tendencia a apropiarse de ciertos libros como si fuesen textos de referencia, como si el requisito de cerrar los círculos teóricos fuese tan indispensable o más que la necesidad de dinamizar la experimentación teórica. En las páginas finales, el propio Quaroni reconoce los peligros a que puede llevar el mal uso de su libro, unos peligros que, sin embargo, están ya contemplados en su misma concepción: "En el contexto de las ocho lecciones se alude a la distinta línea seguida por los tratados de origen vitruviano y por los manuales producidos por la revolución racional, científica y técnica de los primeros siglos de la edad moderna, y se cita solamente el papel, positivo o negativo, que luego desempeñó la crítica histórica y lingüística; pero no se dice nada, pues el discurso sería demasiado comprometido, acerca de la debilidad 'histórica' de la literatura arquitectónica, ya que, mientras tal discurso pueda sentirse bastante liberado respecto a la

Poesía, la Gramática y la Música, de los errores medievales, renacentistas y barrocos que las pedantes preocupaciones académicas han acumulado y canonizado (incluido Schoenberg y otros semejantes académicos revolucionarios), carece, en el fondo, de las mismas bases a refutar, de los cánones a traicionar, de las reglas a revolucionar, con todo lo que de negativo y de positivo habían aportado esas sistematizaciones. Sistematizaciones que nunca impidieron, a quien lo podía, hacer Arte."⁶

* * *

La contribución de Alberto Samonà a la discusión de la enseñanza de la arquitectura se enmarca muy directamente en los acontecimientos italianos de finales de los años sesenta y a la politización progresiva de numerosos arquitectos, que estaba llevando las posibilidades de desarrollo de la arquitectura a un callejón sin salida. El eje vertebrador del discurso de Samonà es la reivindicación de una positividad de la arquitectura más allá del profesionalismo, más allá del propio desarrollo disciplinar de la misma, y vinculada necesariamente al problema de la ciudad y, por ende, del urbanismo. El principal valor, si no el único, de las tesis introductorias de Samonà al *terzo seminario* de Gibilmanna⁷ queda reflejado en esta breve definición de principio: "En la base de nuestra argumentación está el postulado según el cual -cualquiera que sea la crisis, por la amplitud de los campos abarcados y por su profundidad, de la arquitectura- el ejercicio de la proyectación arquitectónica representa un medio de conocimiento crítico de la realidad: es decir, a través del uso disciplinar del aprendizaje del modo de ser 'arquitectónico' de la experiencia".

El reensamblaje que persigue Samonà es la recuperación de la práctica de la arquitectura como medio para transformar la realidad (tesis 1.3): "Dentro del contexto prefigurado hasta aquí, el término proyectación es interpretado -ésta es al menos nuestra hipótesis- como expli-

cación de un proceso material (el instrumento específico de cierto proceso) de transformación de la realidad".

Ambas tesis tienen la virtud de especificar con gran claridad un marco general desde el cual, a través de su desarrollo en las aulas, sería ya posible experimentar unas traducciones concretas en cada técnica de proyecto y frente a cada problema. Este marco general debería servir en todo momento para verificar las experiencias concretas desarrolladas en las aulas. Un planteamiento de este tipo debía superponer el compromiso político del arquitecto a su emergencia profesional en tanto que experimentador de tecnologías. Los propios proyectos surgidos de la escuela de Samonà y de sus colaboradores presentan unas cualidades estéticas que sólo podían surgir a partir del momento en que la estética y la técnica dejaran de ser fines en sí mismos, o bien objetos de pasión en el proceso de proyectación arquitectónica.

La segunda virtud del texto de Samonà es que evita en todo momento la traducción de sus axiomas generales a unas técnicas de proyectación o de enseñanza específicas. De hecho, las tesis de Samonà surgieron en un contexto en que era necesario poner cierto orden en la esfera de las ideas generales, y eso fue exactamente lo que él hizo. Samonà lograba disolver el caos ideológico en el que se estaban sumergiendo los arquitectos atrapados en la politización, dejando el desarrollo de la arquitectura en manos del capital y la especulación. De hecho, Samonà formaba parte de un grupo de trabajo al que pertenecían también arquitectos tan diversos como Rossi, Gregotti, Quaroni, Dardi, Aymonino, Canella o Semerani. Ahora bien, ¿de qué modo podía concretarse un poco más la experiencia y la didáctica de una arquitectura comprometida con la realidad? El único elemento de concreción que podía canalizar las futuras experiencias eran los vínculos con la ciudad, y por tanto con el urbanismo. De estos vínculos podían surgir unos campos de experimentación que no traicionasen las pautas generales establecidas por Samonà.

7.- Véase: Alberto Samonà (ed.), *Architettura e politica. Relazioni tra idee sull'architettura e didattica dell'architettura*, Il Mulino, Bologna, 1974. El volumen incluye las actas del Tercer Seminario de Gibilmanna.

8.- Aldo Rossi, "Architettura per i musei" [1966]. Ed. consultada: A.R., *Scritti scelti sull'architettura e la città 1956-1972*, CLUP, Milano, 1975, pp.323-339.

9.- Aldo Rossi, "Un'educazione 'realista'" [1987]. Ed. consultada: Alberto Ferlenga (ed.), *Aldo Rossi. Architetture 1959-1987*, Electa, Milano, 1987, p.71.

De ahí que Samonà dedique una parte de sus tesis a la revisión del Movimiento Moderno. Y también es significativa la timidez con que se enfrenta teóricamente a los problemas más candentes de la arquitectura contemporánea. Los menciona tan sólo en la Tesis 3.7: 1) La transformación del ambiente físico. 2) El papel del patrimonio histórico. 3) La técnica y la tecnología. A la capacidad de abstracción de la literatura arquitectónica italiana le debemos la precisión de su ajuste en el terreno de las ideas generales, de las ideas-matriz, y en ningún momento se echa de menos una mayor capacidad de concreción o una inmersión plena en los pasadizos de la disciplina. En realidad, el lenguaje de Samonà es el lenguaje del político. Establece para la profesión el mismo tipo de discurso que establece el legislador -el buen legislador- con la sociedad para la que legisla. Se trató de una puesta en orden en el campo de las ideas generales que dio como fruto numerosos episodios de un resurgimiento de la arquitectura italiana, enfrentada algunos años antes a una grave aporía, tanto práctica como teórica.

4. Aldo Rossi: escuela de arquitectura y teoría de la proyectación

En 1968, como encabezamiento de su escrito "Architettura per i musei"⁸, Aldo Rossi escribe: "La formación de una teoría de la proyectación constituye el objetivo específico de una escuela de arquitectura, y su prioridad, por encima de cualquier otra investigación, es incontestable. Una teoría de la proyectación representa el momento más importante, fundamental, de toda arquitectura, y por ello un curso de teoría de la proyectación debería colocarse como eje principal de las escuelas de arquitectura".

Rossi escribe estas líneas en edad muy temprana, cuando todavía identifica su empeño arquitectónico con una construcción teórica. Rossi había iniciado esta trayectoria en el seno mismo de la actividad docente, a través de la asignatura "Caracteres distributivos de los edi-

ficios", y ya entonces había empezado a sacar sus primeras conclusiones acerca de las relaciones estrechas entre la morfología urbana y los tipos edificatorios. Para el joven Rossi, el análisis de la realidad formal de la ciudad debía sentar las bases de las pautas de la proyectación. La "teoría de la proyectación" a la que se refiere en 1968 debía ser una consecuencia directa del conocimiento de las leyes que rigen la forma urbana. En esta fecha Rossi apenas había construido nada, y algunos de sus proyectos de concurso son experimentaciones que proponen una aplicación casi inmediata de sus progresivas conclusiones teóricas: los proyectos para Milán, Turín, Parma o Monza indagan una posible excepcionalidad de la arquitectura urbana. En Cuneo, en Segrate y en Pavía indaga la arquitectura de los monumentos, ya incorporada desde el inicio en su marco teórico general.

Es indudable que la posición de Rossi con respecto a la práctica de la arquitectura es heredera de una capacidad de abstracción de la realidad que es propia de las posturas más ilustradas. En realidad, el categórico párrafo que encabeza "Architettura per i musei" no presupone que una teoría de la proyectación tenga que ser una consecuencia de la experimentación práctica, sino más bien que tiene que ser una estricta consecuencia mecánica del estudio de la ciudad. El párrafo debió de caer así en el olvido, asfixiado por la dinámica de la realidad misma y, en definitiva, por la tendencia de cualquier dinámica real a escapar de las constricciones de cualquier teoría. El propio Rossi se rendiría muchos años más tarde a la realidad de los hechos al superponer la noción de "vitalidad real" al concepto de teoría. El texto que certifica este cambio de postura lleva por título "Un'educazione 'realista'"⁹, y es de 1987: "El realismo, o la realidad, podía conocerse a través de analogías, referencias, reflexiones, relaciones, lícitas o ilícitas. Empecé a pensar incluso en la arquitectura con mayor interés, y poco a poco se iba liberando de todo lo opaco y restrictivo que el funcionalismo le había impuesto. El amor



Il ritorno dalla scuola, Aldo Rossi

y la culpa de Clara Calamai podían recorrer o sugerir el pasillo de un proyecto, o el David de Tanzio da Varallo podía señalar el significado de la 'ciudad análoga'. Este realismo huye de cualquier elemento o uso didáctico. Huye de las academias y de las tesis doctorales, de los profesores y de sus estudiantes, en virtud de su increíble, maravillosa, oblicua realidad, o mejor, en virtud de la realidad."

La radicalidad del Rossi de 1987 no es más que una respuesta simétrica a la radicalidad del Rossi de 1968. O, en otras palabras, el Rossi arquitecto necesita negar al Rossi profesor para dar vía libre a sus peculiares procedimientos imaginativos. En 1968 Rossi no había tenido en cuenta que una teoría de la proyectación sólo puede constituirse como una formulación *a posteriori* de un cúmulo de experiencias destiladas de la confrontación entre la experiencia proyectual y la realidad, en sus aspectos más amplios. Por el contrario, Rossi deducía la teoría de la proyectación del análisis científico de la realidad urbana, un procedimiento que quedaba mediatizado por el elevado grado de abstracción de sus procedimientos científicos, por un lado, y por el elevado grado de "irrealidad" de las teorías deducidas, por otro. Rossi desarrollaba sus especulaciones científicas en el marco de la "escuela", de la actividad docente y del trabajo en equi-

po. Este ciclo termina en 1972, año en que se publican sus *Scritti scelti*. Las experiencias posteriores (la lectura de Jung, de Roussel, la recurrencia cada vez más frecuente a las fuentes literarias y biográficas) procede del descontento experimentado en esta primera etapa. Oscilando entre ambas radicalidades, Rossi olvida la auténtica mecánica histórica que genera las teorías y las ideologías arquitectónicas: la transcripción lingüística ordenada y sistemática de un cúmulo de descubrimientos realizados a través de la confrontación entre el proyecto y la realidad.

Dichas transcripciones no son posibles en un momento previo a la experiencia del proyecto, como tampoco es cierto que la celebración de la realidad lleve a la negación de toda didáctica, y menos a la negación de una posible literatura arquitectónica. Lo que Rossi llama "una educación realista" debería ser interpretado como una formación en el ámbito de la realidad, una formación desprovista de las veleidades ilustradas que impregnaron todo su trabajo teórico hasta *L'architettura della città*. No es posible una "educación realista" sin una "educación", es decir, sin una experiencia formativa que refuerce los vínculos del arquitecto con la realidad, y que fomente su apego a dicha realidad en la experiencia cotidiana del proyecto.