

**DOCUMENTO DE
CONCLUSIONES**

IAU 2006

SEGUNDAS JORNADAS SOBRE INVESTIGACIÓN
EN ARQUITECTURA Y URBANISMO

compromiso académico y compromiso cívico

Sant Cugat del Vallès, 21, 22 y 23 de septiembre 2006

INTRODUCCIÓN

El presente documento se plantea como una síntesis de los debates y reflexiones que tuvieron lugar en el marco de las Segundas Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo, celebradas en la Escuela de Arquitectura del Vallès los días 21, 22 y 23 de septiembre de 2006. Como tal documento de síntesis, no pretende ser un acta de transcripción literal de las sesiones, algo que probablemente resultaría harto tedioso y de dudosa utilidad, ni tampoco responde a un compendio de conclusiones en forma de declaración colectiva democráticamente votada por los participantes. Pese a que, efectivamente, las Jornadas albergaron una sesión final de debate abierto, resultó evidente que el actual estado de la cuestión no permite aún el planteo de una declaración en estos términos, dada la disparidad de percepciones con que aun el colectivo contempla la esencia misma del tema que motiva la convocatoria de estas jornadas: la investigación en las escuelas de arquitectura.

El documento es, pues, una síntesis interpretativa desde el seno de la organización que, sobre la base de las intervenciones de los ponentes, de las ideas y reflexiones que se formularon en las distintas mesas redondas y sesiones plenarias, y de la lectura de las comunicaciones presentadas, persigue registrar una *fotografía* de lo que dieron de sí las Jornadas IAU 2006. Debe asumirse, por consiguiente, que, como en cualquier fotografía, la realidad aparece inevitablemente reflejada desde un prisma no exento de subjetividad. Una subjetividad matizada, sin embargo, por la visión amplia y global de la cuestión que da la plena implicación en la organización, preparación y desarrollo de la reunión.

PLANTEAMIENTOS DE LAS JORNADAS

Antecedentes

Las Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo tienen su origen en la Escuela de Arquitectura de Sevilla. Fue su Instituto Universitario de Ciencias de la Construcción (IUCC) quien tomó la iniciativa de convocar un primer encuentro, en septiembre de 2004, para hablar sobre los problemas de falta de sintonía entre los planteamientos generales de la política científica universitaria y la realidad de la investigación en las escuelas de arquitectura españolas.

Aquellas Primeras Jornadas, en Sevilla, tuvieron lugar en un momento en que la entrada en vigor de la LOU, y con ella la puesta en marcha de una determinada política de calidad, ponía al descubierto el profundo desencuentro entre el modelo de universidad que dibuja la nueva ley y unos centros, como las escuelas de arquitectura, donde la investigación carece de una tradición establecida. En ese contexto, y de forma un tanto inevitable, en aquella ocasión el debate se polarizó en gran medida en torno a la cuestión de la evaluación del profesorado. De una parte, porque quien más quien menos, muchos de los asistentes habían tenido ya alguna mala experiencia con el sistema evaluador y, de otra, porqué las mesas de las sesiones plenarias contaron con una nutrida presencia de personas vinculadas a dicho sistema. Esa circunstancia, que dio lugar a ciertos momentos de acritud en el debate y escenificó claramente la situación de desencuentro planteada, trasladó el foco de la discusión a un aspecto en realidad marginal –el de la evaluación– con lo que la cuestión de fondo quedó relegada a un segundo plano.

De manera que puede decirse que la conclusión no escrita de aquellas primeras Jornadas fue el planteo, como principal expectativa de futuro, de un conjunto de baremos y pautas a los que adaptarse para que los profesores de las escuelas de arquitectura alcanzasen evaluaciones positivas en su actividad investigadora. En esta línea fue la ponencia que en Sevilla presentó el entonces vicerrector de la UPC, Francisco Fayos, y que dio origen a los diversos cambios de criterio, en la evaluación de sexenios, que se han ido introduciendo con posterioridad.

Compromiso académico y compromiso cívico.

El planteo de la segunda edición de las Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo parte de la convicción de que, por la vía de los citados cambios de criterio en la evaluación del profesorado, el panorama investigador en las escuelas de arquitectura no va a experimentar cambios sensibles, ni en el presente ni en un futuro inmediato. Basada en una transposición literal del modelo general de las ciencias, y aún reconociendo su innegable buena intención, es altamente improbable que una revisión de criterios de evaluación pueda generar nuevas dinámicas de investigación en centros de este tipo. Polarizar el debate y las estrategias de futuro en la evaluación del profesorado conduce a un planteamiento que parece perverso a todas luces, si bien viene inducido por la política seguida desde la promulgación de la LOU y afecta, en mayor o menor grado, al conjunto de la universidad española. Es éste un planteamiento que considera al profesor como una unidad autónoma, ante un sistema evaluador que acaba por convertirse en la pauta que rige su actividad profesional.

Circunscribir el debate a tal esquema pervierte la motivación original del propio sistema evaluador: el noble afán por garantizar la calidad de nuestras universidades. Algo que, parece evidente, solo puede entenderse como un objetivo colectivo. Por ello, en la definición temática de estas Segundas Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo, se optó por dejar a un lado la cuestión de la evaluación individual del profesorado para reconducir el tema a su sentido original. Se tomó así la opción de llevar el debate al terreno de una reflexión en términos de estrategia del país y de implicación de la universidad, y con ella de sus escuelas de arquitectura, en los objetivos de desarrollo de la sociedad a la que se deben. Desde esta perspectiva, se pretendía un planteamiento justamente inverso al que se acabó produciendo en Sevilla. Si allí la cuestión quedó centrada en qué hacer para obtener evaluaciones individuales positivas, en esta ocasión la intención fue desplazar el foco de la cuestión al análisis de qué misiones estratégicas deben y pueden cubrirse con ventaja desde las escuelas de arquitectura.

En definitiva, desde la convicción de que, en el escenario actual, la pervivencia de las escuelas de arquitectura pasa por la introducción de cambios profundos en su orientación, la convocatoria de esta segunda edición de las Jornadas invitaba a la reflexión en torno a la disyuntiva de futuro que estos centros tienen planteada. Una disyuntiva que les obliga a optar entre: un modelo de adaptación a unas pautas determinadas de evaluación individual, priorizando por consiguiente la carrera académica del profesorado, y un modelo alternativo que ponga el acento en el compromiso cívico de los centros y en su implicación con el desarrollo del país y de la sociedad.

Áreas temáticas.

De acuerdo con el planteo de partida, se establecieron tres áreas temáticas sobre las que orientar el contenido de las ponencias y los debates. Tres áreas que respondieran al esquema de las tres misiones de la universidad. Esquema de uso común en entornos de política universitaria pero que, pese a su claridad y adecuación a la realidad actual, resulta aún muy poco familiar para la mayoría de universitarios. Parece oportuno, pues, hacer aquí una breve introducción al concepto de las misiones universitarias.

La misión originaria de la universidad es, evidentemente, la enseñanza: la formación de nivel superior. Pero desde finales del S.XIX se ha ido incorporando a esa actividad primera una función adicional: la investigación. Algo que, progresivamente desde entonces, se ha juzgado indispensable para garantizar la permanente actualidad del conocimiento que las universidades deben transmitir. El conjunto de actividades vinculadas a esa función investigadora es hoy comúnmente agrupado bajo la denominación de “segunda misión”. Sin embargo, las expresiones “primera” y “segunda misión”, en referencia a docencia e investigación, son de reciente introducción en la terminología universitaria. Resultan de la moderna toma en consideración de lo que se ha convenido en llamar la “tercera misión”; concepto que engloba actividades de tipo diverso a través de las cuales las universidades pueden proyectar sus capacidades y resultados sobre ámbitos no académicos y contribuir así directamente al bienestar económico y social de su entorno. Más que una opción, la “tercera misión” tiende a devenir una exigencia que la sociedad plantea a la universidad; una exigencia basada en la convicción general de que las universidades albergan en su seno capacidades, en relación con los objetivos de desarrollo colectivo, que están insuficientemente explotadas. En otras palabras, en un momento en que el conocimiento se ha convertido en el principal valor estratégico de las sociedades avanzadas, se percibe una clara desproporción entre el volumen de recursos que los estados destinan a sus universidades y el retorno que éstas realizan en forma de aportaciones al desarrollo e implicación en los objetivos de estrategia colectiva. Una desproporción que parece encontrar en la “tercera misión” su vía adecuada de reequilibrio.

La visión de universidad moderna, dinámica y comprometida con el desarrollo social, que refleja el esquema de las tres misiones, tiene aun poco predicamento en el seno de las propias instituciones de enseñanza superior. Bien por inercia conservadora, bien por la difícil proyección sobre ámbitos no académicos que, desde su planteamiento tradicional, tienen algunas de las disciplinas dominantes, lo cierto es que nuestras universidades siguen ancladas, de facto, en el binomio clásico –docencia más investigación- con una marcada tendencia a priorizar esta última, en detrimento de la que fuera su misión fundamental: la docencia. Sin embargo hay evidencias diversas de que ésta es una visión anacrónica.

Las escuelas de arquitectura, por el carácter marcadamente profesional de su disciplina, carecen, hoy por hoy, de tradición investigadora. En consecuencia, no existe en ellas un apego significativo a la dominante concepción bipolar de la universidad. Por contra, parece evidente que en ese tipo de centros se dan condiciones especialmente favorables al desarrollo de actividades de “tercera misión”. Por ello, en el momento de plantear una reflexión colectiva sobre investigación y/o innovación en los ámbitos de la arquitectura y el urbanismo, se consideró oportuno encuadrar plenamente el debate en las coordenadas de esa universidad abierta que la sociedad parece reclamar. Coordenadas que tomaron forma en los siguientes enunciados temáticos de las Jornadas:

1. La segunda misión en las escuelas de arquitectura.

Panorámica de la investigación homologable y homologada:

- Líneas de investigación homologada en las escuelas.
- Investigación vinculada a los conocimientos específicos del área de adscripción del investigador.
- Nivel de implicación colectiva: investigación individual vs. grupos de investigación.
- La indispensable reflexión teórica: vías para su difusión y homologación.

2. Las escuelas de arquitectura frente a la tercera misión.

Recursos, habilidades y conocimientos que las escuelas de arquitectura están en disposición de desplegar y aportar al desarrollo del entorno socioeconómico:

- Actividades de innovación y transferencia de conocimientos.
- Análisis y reflexión expertos: consultorías.
- Superposición de habilidades y conocimientos fronterizos: los entornos multidisciplinares como ámbitos de creatividad e innovación.
- La *tercera misión* como factor dinamizador de la actividad universitaria de *segunda misión*.
- La implicación cultural: contribución de las escuelas a la generación del substrato cultural que sustenta la innovación y las futuras acciones de impacto.

3. Incidencia sobre la primera misión.

La misión docente de las escuelas de arquitectura frente a los retos de la nueva sociedad del conocimiento:

- Dependencia, o independencia, entre calidad investigadora y docencia de calidad.
- El respaldo a la función docente: estímulos a la innovación en este ámbito.
- Repercusión de las actividades de segunda y tercera misión en la mejora de la calidad de la formación.
- Implicación de las escuelas con las nuevas exigencias de un aprendizaje basado en el desarrollo de la creatividad y en el de la capacidad de aprender y adquirir nuevas habilidades.

Ponentes

Además de evitar que el debate se encallara de nuevo en la cuestión de la evaluación del profesorado, el planteamiento general de las Jornadas, exigía un marco abierto que rebasara los estrictos límites de la profesión. Se pretendía centrar la reflexión sobre un objeto que no era propiamente arquitectónico sino político y de estrategia, en términos de adecuación a los objetivos de desarrollo socioeconómico y cultural. Por ello no debe extrañar que, en la lista de ponentes invitados, los arquitectos estuvieran en franca minoría. Más aún si se considera que los dos arquitectos que fueron invitados como ponentes lo fueron, en realidad, por razones ajenas propiamente a esa circunstancia.

Programa.

Dentro del marco temático expuesto, el programa de las Jornadas adoptó prácticamente el mismo esquema que se siguió en la primera edición. Como entonces, se consideró que, más allá del debate temático específico, era conveniente propiciar el intercambio y el conocimiento mutuo entre los asistentes, tanto en el plano personal como en el de los proyectos respectivos. Una consecuencia evidente de la escasa tradición investigadora de las escuelas de arquitectura es el déficit de redes y canales de difusión y colaboración entre centros y equipos respectivos. Por ello, se adoptó un esquema que alternara sesiones plenarias con sesiones de presentación de comunicaciones en paralelo. De esta forma, mientras las plenarias se concentraban en las áreas temáticas específicas, las sesiones paralelas permitían dar a conocer muestras concretas de la actividad que viene desarrollándose en los centros. Con ello, y aunque de manera indirecta, las sesiones paralelas permitían dar respuesta a diversos de los puntos que se enunciaban en la definición temática.

De acuerdo con este esquema, las Jornadas constaron de tres sesiones plenarias ordinarias más otras dos de singulares: la sesión inaugural y la de clausura. Reservando esta última para el debate abierto entre los participantes, el resto de las plenarias se programó con un eje temático específico en cada caso. Las tres sesiones ordinarias se ajustaron a la fórmula de mesa redonda de debate precedida de dos ponencias invitadas sobre el tema específico. Una fórmula que, en el caso de la sesión inaugural, se modificó para circunscribirla en exclusiva a una mesa de debate.

Con estas premisas el programa de las Jornadas fue el siguiente:

Jueves 21 de septiembre

- 12:00 – 14:00: Sesión de apertura.
 - 12:00: Parlamentos de apertura.
 - **Sr. Xavier Gil** (Vicerrector de Investigación de la Universidad Politécnica de Catalunya, UPC).
 - **Sr. Joan Puigdomènech** (Director de la Escuela de Arquitectura del Vallés).
 - 12:30: Debate inaugural: *El objetivo común de la calidad*. Con la participación de:
 - **Enrique García-Berro** (Comisionado para la Planificación y la Evaluación de la Universidad Politécnica de Catalunya).
 - **Guillermo Bernabeu** (Colaborador Externo de la D. G. de Universidades y miembro del Grupo de Promotores de Bolonia en España).
 - **Francesc Solé Parellada** (Director y Promotor del Programa Innova (UPC) y vicepresidente de la Fundación CYD).
 - **Martí Parellada** (Presidente de la Asociación Española de Ciencia Regional y Director del Informe CYD).
- 14:00 – 16:00: Almuerzo
- 16:00 – 17:30: Presentación de comunicaciones en sesiones paralelas
- 17:30 – 18:00: Pausa café.
- 18:00 – 20:00: **La implicación de las escuelas de arquitectura con su entorno cultural.**
 - 18:00: Ponente 1: **Ezequiel Baró** (*Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Barcelona*)
 - 18:30: Ponente 2: **Oriol Bohigas** (*Arquitecto, presidente del Ateneo Barcelonés, catedrático emérito de la UPC y ex-concejal de cultura de Barcelona*).
 - 19:00: Mesa redonda / debate.

Viernes 22 de septiembre

- 09:30 – 11:30: Presentación de comunicaciones en sesiones paralelas
- 11:30 – 12:00: Pausa café.
- 12:00 – 14:00: **La segunda misión en las escuelas de arquitectura.**
 - 12:00: Ponente 1: **M^a Josep Cuenca** (*Vicerrectora de Investigación y Política Científica de la Universidad de Valencia, Coordinadora del Programa de Humanidades del Plan Nacional I+D+i (2004-2007)*).
 - 12:30: Ponente 2: **Juan José Sendra** (*Director del Instituto Universitario de Ciencias de la Construcción, Universidad de Sevilla*).
 - 13:00: Mesa redonda / debate.
- 14:00 – 16:00: Almuerzo.
- 16:00 – 17:30: Presentación de comunicaciones en sesiones paralelas.
- 17:30 – 18:00: Pausa café.
- 18:00 – 20:00: **Las escuelas de arquitectura frente a la tercera misión.**
 - 18:00: Ponente 1: **Jordi Molas** (*Profesor de investigación del CSIC, miembro del Instituto Ingenio de la Universidad Politécnica de Valencia y Honorary Professorial Fellow del SPRU de la University of Sussex*)
 - 18:30: Ponente 2: **Salvador Ordóñez** (*Catedrático y ex-rector de la Universidad de Alicante; ex-secretario de estado de Universidades*).
 - 19:00: Mesa redonda / debate.

Sábado 23 de septiembre

- 10:00 – 11:00: Presentación de comunicaciones en sesiones paralelas.
- 11:00 – 11:30: Pausa café.
- 11:30 – 13:30: **Estrategias para la generación de dinámicas de investigación e innovación en las escuelas.**
 - Debate de conclusiones.

Datos de participación y comunicaciones.

Las jornadas reunieron a 104 profesores o investigadores, 19 estudiantes de tercer ciclo y 13 de primer o segundo ciclos de escuelas de arquitectura españolas. Por centros, cabe destacar la presencia de inscritos de la ETS de Sevilla, cerca del 23% del total, seguida de la Escuela del Vallés, con casi un 20% y de la ETS de Madrid, con un 13% aproximadamente. El resto de participantes era de diversa procedencia, entre el conjunto de escuelas españolas.

El número de comunicaciones recibido ascendió a 65.

Acceso a las actas.

El contenido de las ponencias que se entregaron por escrito a la organización, así como el texto íntegro de las comunicaciones remitidas puede consultarse en la red de Internet en la URL:

<https://e-revistas.upc.edu/handle/2099/2113>

CONCLUSIONES

La intención de estas jornadas en la Escuela del Vallès era, ante todo, convocar a una reflexión sobre la disyuntiva que deben resolver las escuelas de arquitectura, entre seguir un modelo determinado por la estricta sujeción a unas pautas de valoración del profesorado o decantarse por una opción orientada a un activo compromiso cívico con su entorno y con el desarrollo socioeconómico y cultural del país. Cumpliendo con su objetivo, las distintas sesiones y debates contribuyeron a ampliar la base colectiva de conocimientos sobre la cuestión. Base necesaria para avanzar en la vía de dar respuesta acertada al dilema planteado.

Globalización y sociedad del conocimiento.

De la falta de tradición investigadora en las escuelas de arquitectura, de su escaso grado de implicación institucional en el tema, del planteamiento que evidencia buena parte de las comunicaciones recibidas y de algunas de las manifestaciones de los asistentes, se desprende que no existe una conciencia colectiva demasiado clara sobre cual es la motivación de fondo que da lugar a la convocatoria de estas jornadas sobre investigación en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo. Las intervenciones de ponentes y participantes en mesas redondas sirvieron para aportar luz al respecto. A partir de estos discursos, de la aportación de algunos de los trabajos remitidos, de la lectura de bibliografía especializada y de otras fuentes de reflexión sobre el tema pueden formularse los siguientes puntos de aproximación al marco de la cuestión:

- Los países avanzados han apostado decididamente por el conocimiento como principal valor para su desarrollo socioeconómico. Como señaló el ponente Ezequiel Baró, en su intervención, se trata de una decisión estratégica al más alto nivel. Una decisión que afecta a todas las sociedades desarrolladas y, naturalmente, de una forma directa, a sus universidades y centros de formación superior. Las escuelas de arquitectura, como parte de estas sociedades y en tanto que centros de formación superior, no pueden ignorar esa nueva realidad: la de la sociedad del conocimiento. De una u otra forma, pues, deben analizarla y posicionarse ante ella.
- La nueva consideración del conocimiento como valor estratégico y la creciente movilidad de estudiantes y titulados, fruto de la globalización de la economía, conllevan la necesidad de medir la calidad de los centros, como paso indispensable para poder comparar y elegir. Resulta de pura lógica -si la formación pasa a ser un bien económico de primer orden y un objeto de exportación e importación- la necesidad de establecer un sistema de garantías de que lo que se compra tiene unos mínimos de calidad.
- Para atender a esa necesidad, los distintos países, bien individualmente, bien de forma coordinada, se apresuran a disponer de agencias que acrediten la calidad de sus diversas ofertas formativas. Algo que resulta nuevo en el campo de la enseñanza pero que ya es absolutamente habitual para cualquier producto de consumo.
- Pero la calidad es un concepto relativo y cambiante con las circunstancias, que resulta difícil de medir con objetividad, especialmente cuando se aplica a ámbitos tan intangibles como la formación. Con todo, parece que hay un consenso amplio en que la estimación de la calidad de un establecimiento universitario debería pasar, inevitablemente, por llegar a calibrar el nivel de preparación final de sus graduados. Algo que difícilmente puede hacerse efectivo sin un control externo, como podría ser, por ejemplo, que fuera un organismo ajeno a la universidad quien verificara la formación y otorgara, en cada caso, las correspondientes competencias profesionales. Pero, pese a su lógica, es fácil imaginar la impopularidad de una decisión política en tal dirección. Por consiguiente, no son de prever disposiciones en este sentido, al menos a corto plazo. Lo cual representa que, hoy por hoy, se renuncia a llevar a cabo una estimación efectiva de la calidad del programa docente de cada centro.

- Sin embargo, la necesidad de medir, comparar y acreditar centros aparece hoy como una prioridad apremiante e ineludible del mundo globalizado. Y, aunque pueda causar estupor a la inteligencia, esa urgencia por medir, comparar y acreditar, combinada con la incapacidad política para establecer los mecanismos de medición adecuados, explica que la evaluación de centros se circunscriba exclusivamente a la valoración de ciertos supuestos indicadores, de fácil cuantificación, relativos a la actividad investigadora de sus profesores. Así se vino a admitir explícitamente desde la mesa de una de las sesiones plenarias: ante la imposibilidad, hasta el momento, de medir los parámetros auténticamente relevantes para el objetivo perseguido, la convención tácitamente aceptada y, en la práctica refrendada por ley, viene a ser la de considerar que un centro con más “sexenios” per cápita es mejor que otro que tiene menos. Puede parecer arbitrario, y probablemente lo es, pero todo indica que hoy por hoy las cosas son así y, en principio, así van a seguir.
- Diversos ponentes y participantes en las mesas de debate hicieron notar algunas de las paradojas y contradicciones a que da lugar el sistema. Se tiene constancia, también, de que el sentido de la política adoptada es objeto de debate y controversia desde las propias agencias y organismos de evaluación. Sin embargo todo apunta a que, al menos de forma espontánea, no son de prever cambios importantes en este terreno. Si, por una parte, el sistema actual permite soslayar la aplicación de medidas de adopción incómoda para cualquier responsable político, todo indica que tiene también la inestimable virtud de no crear excesivos conflictos para una amplia mayoría del profesorado universitario. Es sintomático, al respecto, que la revisión del sistema evaluador no constituya una prioridad entre las reivindicaciones sindicales. Ello viene a constatar su buena adaptación a las rutinas de trabajo de una mayoría de profesores y a corroborar la implícita renuncia de ese sistema a entrar en otras consideraciones, sin duda más efectivas pero también mucho más incómodas y conflictivas para el estamento docente. Parece claro que un escenario de satisfacción, para el alumnado y para la mayoría del profesorado, no es el idóneo para esperar audaces decisiones políticas en este campo. Bien es cierto que ocasionalmente se escuchan voces críticas desde algunos sectores socioeconómicos, como el informe de la Fundación CYD que, en su última edición, advierte que la confianza de las empresas españolas en nuestras universidades está en retroceso, que la formación continua tiende cada vez más a canalizarse por circuitos ajenos a la universidad y que son diversos los indicadores que señalan con insistencia un agotamiento del modelo universitario actual. Pero esas no parecen ser voces excesivamente inquietantes para un país cuyos dos principales motores económicos son el sector inmobiliario y el turismo. Es pues dudoso que lleguen a perturbar una paz académica bien consolidada y

arropada en la autocomplacencia por un incremento significativo del global de publicaciones.

- Es evidente, sin embargo, que este sistema de valoración de las universidades, que tan plácido resulta para las propias instituciones y para el sector mayoritario de su profesorado, genera serias distorsiones en una minoría cuantitativamente considerable de docentes. Una minoría de la que forman parte los profesores de las escuelas de arquitectura. Es la minoría que está adscrita a centros de enseñanzas con perfil disciplinar alejado del modelo mayoritario y supuestamente único. Perfiles de marcado carácter profesional para los que el peso de la investigación, en el sentido convencional del término, es tradicionalmente irrelevante. Para ese tipo de profesores, y para sus centros respectivos, el criterio de valoración aplicado guarda escasa relación con su cotidianeidad. De manera que lo que para la mayoría es poco menos que rutina natural deviene en estos casos un completo y costoso artificio.
- Más allá de los perjuicios individuales que pueda ocasionar a sus profesores, el desencaje de las escuelas de arquitectura en el modelo establecido resulta incómodo para las universidades y para el conjunto de organismos que integran el sistema evaluador. En términos generales, se tiene conciencia de que las escuelas de arquitectura españolas gozan de un prestigio medianamente alto: año tras año, de sus aulas salen profesionales que alcanzan un elevado reconocimiento internacional; sus índices de demanda interna vienen superando también anualmente su capacidad de oferta y se sitúan entre los más altos de cada universidad; sus niveles de intercambio (Erasmus, etc.) evidencian una indudable capacidad de atracción para los estudiantes extranjeros. Sin embargo, con los datos con que opera el sistema, nuestras agencias sólo pueden llegar a la conclusión de que las escuelas de arquitectura españolas son centros de mala calidad y, por consiguiente, de dudosa acreditación. Una conclusión tan radicalmente opuesta a lo que es de dominio público lleva inevitablemente a cuestionar el crédito de las mismas agencias de acreditación y pone en entredicho la fiabilidad de todo un sistema que, como se ha dicho, no se desea revisar a corto plazo. Así las cosas, se comprende que mantener la credibilidad del propio sistema pase necesariamente por resolver esa anomalía que representan las escuelas de arquitectura.
- Todas las actuaciones que se han ido sucediendo hasta el momento van en esa línea: encontrar un conjunto de indicadores cuyo cómputo conduzca a resultados sensiblemente acordes con aquello que ya es de percepción directa. Algo así como confeccionar la encuesta

adecuada para asegurar que se obtiene la respuesta deseada (lo cual, dicho sea de paso, no es del todo ajeno a la propia lógica del sistema vigente). Pero conseguir eso, obtener un resultado ajustado a la realidad manteniendo a su vez un esquema de evaluación formalmente homologable con el sistema general, no es nada fácil. No puede olvidarse que la convención adoptada se basa en un conjunto de indicadores, de larga tradición consolidada, que está pensado para evaluar la capacidad y la calidad investigadoras. Pese a los defectos del método, a la hora de medir capacidad y calidad formativas, hay que admitir que, en estudios cuyo ejercicio profesional natural es la investigación, parece lógico contemplar cierta relación entre el nivel de la actividad investigadora de un centro y la calidad de su oferta formativa. En consecuencia, en estos casos, y pese a la parcialidad de los datos manejados, hay una alta probabilidad de que el dictamen de los organismos de evaluación no difiera excesivamente de la realidad. Pero trasplantar ese esquema al caso de estudios para los que la investigación es sólo una forma particular y muy minoritaria de ejercer la profesión, y pretender con ello obtener resultados ajustados a la realidad, parece más bien un inútil ejercicio de malabarismo imposible.

Las escuelas de arquitectura y la sociedad del conocimiento.

La presión del sistema evaluador sobre los profesores, para conseguir el encaje de las escuelas de arquitectura en el patrón homogéneo y dar así credibilidad al propio sistema, entorpece la posibilidad de encarar un debate serio sobre el posicionamiento de estos centros en la sociedad del conocimiento. También en este punto, hay indicios de cierta desorientación entre el colectivo y, como conclusión de las Jornadas, se pueden extraer nuevos elementos de reflexión al respecto:

- Es prácticamente unánime, entre los profesores de áreas de conocimiento arquitectónico, el criterio de que, en términos generales, mantener una actividad investigadora no representa un requisito indispensable para impartir docencia de calidad en una escuela de arquitectura. Nadie, entre los participantes, sostuvo lo contrario en el transcurso de las Jornadas, pese a su supuesta pertenencia general a la minoría interesada en actividades de investigación. Ni tampoco lo hizo ninguno de los ponentes o invitados procedentes de otros ámbitos del conocimiento. La convicción de que no hay correspondencia directa entre ambos conceptos es general.
- Se constata, por consiguiente, una clara disparidad de criterios entre lo que se juzga importante en los centros, a la hora de conformar plantillas, y la escala de prioridades por la

que se rigen las agencias y organismos externos que, por ley, tienen cada vez más capacidad decisoria sobre la composición de dichas plantillas.

- Ello viene a evidenciar con claridad algo que, a lo largo de las Jornadas, apareció repetidamente como uno de los grandes males de la universidad española: su falta de autonomía, su concepción rígida y homogénea. Es en ese marco monolítico, que cabe preguntarse: ¿qué sentido tiene hablar de planes estratégicos, de acreditaciones y de calidades, si los centros, que en última instancia deberían ser los responsables directos de defender su proyecto en el mercado, no pueden definir el perfil de sus profesores?
- Las políticas de acreditación de centros tienen su sentido en una perspectiva de economía de mercado, cuando formación y conocimiento son considerados como bienes económicos que se compran y se venden. Es en este contexto –en el cual se supone la existencia de una *empresa* responsable de producir y colocar su producto en el mercado- que tiene sentido la función de las agencias de acreditación, para dar garantías al *comprador* de que el producto que adquiere no es un fraude. Pero ese marco tiene muy poco que ver con el escenario que dibuja la reglamentación por la que se rigen las universidades españolas. Un escenario en el que falta uno de los actores fundamentales: el *emprendedor* responsable que ha de rendir cuentas y asegurar, con la calidad del producto, la *rentabilidad* de la empresa. Sin autonomía para definir y defender un proyecto diferenciado, con un sistema de gobierno de raíz asamblearia y con una plantilla en régimen funcionarial, pretender aplicar políticas de economía de mercado parece un enorme contrasentido; un juego, tal vez inocuo para muchos centros, pero que puede resultar fatal para aquellos que carecen de tradición investigadora, como las escuelas de arquitectura.
- Contra lo que pudiera parecer a primera vista, el peligro de la situación actual, para estas escuelas, no es tanto su incidencia en la evaluación y caracterización del profesorado como la que puede tener sobre la necesaria reflexión estratégica que estos centros deberían realizar en este momento, y que la política vigente tiende a perturbar e impedir.
- Prácticamente por razón de supervivencia, el sistema evaluador necesita resolver la anomalía de las escuelas de arquitectura. Por consiguiente, es de prever que se ensayarán diversas fórmulas -más o menos imperfectas, más o menos artificiosas- hasta dar con un conjunto de parámetros que, sin provocar excesivas disfunciones, permita obtener unos resultados de valoración que sean homologables a los de las disciplinas científicas y razonablemente

acordes con la realidad. No va a ser nada fácil, va a requerir situaciones y fórmulas esperpénticas, pero el interés por llegar a ese punto parece garantizado. Sin embargo, como se argumentaba en el apartado anterior, la fórmula final no puede ser más que fruto de un malabarismo imposible, porque no se puede medir en términos de investigación la calidad de centros cuyo perfil específico no es la investigación. Por consiguiente, eso sólo se puede conseguir a través de una gran operación de maquillaje que convierta en investigación lo que, en realidad, no lo es. Y hacer tal cosa presupone aceptar, implícitamente, que las escuelas de arquitectura, que -cabe insistir en ello- no tienen una tradición investigadora, hoy siguen sin tener ninguna necesidad de mantener líneas estables de investigación y/o innovación de calidad. Sin embargo, hay razones para cuestionar hasta qué punto, en los tiempos actuales -cuando hay una apuesta tan global de la sociedad por un desarrollo basado en el conocimiento-, una afirmación en este sentido no podría representar una absoluta temeridad. En cualquier caso, esa es una reflexión que las escuelas de arquitectura deberían afrontar inexcusablemente; un debate que no puede quedar enmascarado por unas capas de maquillaje destinadas a salvar la estética del sistema evaluador.

- Los arquitectos, y entre ellos lógicamente los profesores de escuelas de arquitectura, muestran una marcada tendencia a situar su trabajo en un plano de introspección, donde tienen difícil cabida la reflexión compartida, el intercambio de ideas y el conocimiento transmisible. Diversas intervenciones en los debates, y también los textos de algunas de las comunicaciones, evidenciaron esa actitud. No son de extrañar, pues, las muestras de conformidad con que fueron recibidas las afirmaciones del ponente Oriol Bohigas cuestionando el sentido de hablar de investigación en arquitectura y manifestando su opinión de que si hay arquitectos que investigan en la universidad es porque son malos arquitectos. Pese a que tales afirmaciones fueron contestadas desde la mesa por Víctor Pérez Escolano, con precisión no exenta de cordialidad, y en sesiones posteriores merecieron más de un comentario crítico de algunos participantes, hay que admitir que reflejan un modo de pensar muy enraizado en el estamento docente de las distintas escuelas de arquitectura. Parece aconsejable, sin embargo, leer a Bohigas en una extensión mayor. Quienes le lean y escuchen con frecuencia sabrán que, con la misma contundencia con que se expresó en la sesión en la que intervino, suele también afirmar que ya no sabe para qué sirven hoy los arquitectos y, argumentándolo, llega a la conclusión de que ya no sirven para nada. Ambas afirmaciones parecen complementarias. La trayectoria profesional de Bohigas representa un hito indiscutible en la arquitectura catalana de la segunda mitad del S. XX y, por consiguiente, su idea de arquitecto responde a la concepción del profesional de aquella

etapa: un arquitecto con oficio y con un modo de ejercicio muy personal. Es desde esa perspectiva y desde esa concepción de lo que es un arquitecto, que, con la lucidez que le caracteriza, Bohigas llega a la conclusión de que hoy el arquitecto ya no tiene papel: no sirve para nada. Más allá del carácter siempre provocador de las manifestaciones de Oriol Bohigas, no resulta inoportuno plantear una reflexión sobre hasta qué punto ese arquitecto introspectivo y cerrado en su oficio personal, ese arquitecto que sigue siendo el referente para las escuelas, no está en vías de devenir un profesional socialmente prescindible. Y parece del todo oportuno cuestionar si, en las nuevas coordenadas que define la sociedad del conocimiento, las escuelas de arquitectura -de forma individual, pero también de forma colectiva- podrán defender una oferta socialmente competitiva sin mantener, a su vez, una política decidida de inversión en I+D, como es ya norma para cualquier empresa que hoy aspire a mejorar o a conservar sus índices de competitividad.

Cuestiones para una tercera edición.

En la sesión plenaria con la que concluyeron las Segundas Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo, no se llegó a fijar la sede para una tercera edición. Sin embargo, se hizo patente la voluntad unánime de quienes participaron en esta sesión de clausura de dar un paso más, en el camino iniciado en 2004 en Sevilla, organizando una nueva edición en 2008. Diversas intervenciones se pronunciaron en el sentido de que fuera la ETSAM quien acogiera esa tercera edición. Más que una proposición directa, estas intervenciones evidenciaban un sentimiento unánime a favor de involucrar a una escuela grande y obtener así una mayor implicación institucional de los distintos centros. La nutrida y activa participación de profesores de la Escuela de Madrid focalizó la atención sobre la ETSAM, pero lo cierto es que las diversas insinuaciones que se hicieron no llegaron a concretarse en ningún tipo de compromiso. De manera que, en el momento de redactar el presente documento, ésta es una cuestión que sigue abierta a cualquier centro que pueda estar interesado en asumir la organización de las Terceras Jornadas (IAU-08). En cualquier caso, con independencia de la dimensión del posible centro anfitrión, se hace evidente la necesidad de contar con la plena implicación institucional de cada una de las escuelas. Sus respectivos equipos de dirección y juntas de escuela deben comprender que la cuestión que se debate en estas jornadas no es una cuestión laboral o de promoción del profesorado; es un tema estructural que afecta directamente al futuro inmediato de sus centros respectivos. Y deberían comprender también que, para afrontar con acierto el reto de la sociedad del conocimiento, es preciso un trabajo conjunto, de cara a obtener un nuevo marco colectivo sin el cual no va ser posible el planteo adecuado de nuevas opciones estratégicas en cada centro.

Con independencia de lo que en su momento decidan los organizadores de la tercera edición, en el momento de concluir esta segunda aparece como tema de máxima prioridad la reflexión y la toma de decisiones en torno a la cuestión planteada en el último punto del apartado anterior y que podría resumirse como: ¿pueden las escuelas de arquitectura, y con ellas la propia profesión, subsistir en la sociedad del conocimiento, sin albergar en su seno núcleos de trabajo estable en investigación y/o innovación de calidad?

Parece urgente llegar a resolver esa cuestión y asumirla, en un sentido u otro. Sin entrar en profundidad en ella, lo cierto es que, en cierto modo, ya ha estado presente en el trasfondo de las Segundas Jornadas y de ellas pueden extraerse también algunas conclusiones y puntos de reflexión al respecto.

- La ponente María Josep Cuenca, en su intervención, remarcaba que la investigación es una actividad voluntaria del profesorado; afirmación que fue reiterada con posterioridad, en más de una ocasión, desde la mesa de las sesiones plenarias. Es decir, que el profesor universitario tiene derecho, que no obligación, a dedicar parte de su tiempo a la investigación. Parece claro, sin embargo, que eso no es mayoritariamente entendido así. La percepción general es que la investigación o, mejor aun, la valoración favorable en investigación es un requisito inexcusable para todo profesor universitario. La afirmación de la Doctora Cuenca vendría avalada por la realidad de que es el propio profesor quien, en cada caso, debe procurarse los recursos para llevar a cabo y difundir su actividad investigadora; lo cual da a entender que, efectivamente, ésta es una actividad que cabría calificar de permitida, respaldada si se quiere, pero en ningún caso obligada. Sin embargo, es indudable que los criterios que se están aplicando en materia de acreditación, promoción y/o simple consideración profesional del profesorado contradicen esa afirmación y alimentan una visión en términos completamente opuestos. Y no parece posible aspirar a un planteo serio de la cuestión de la investigación en las escuelas de arquitectura, ni en la universidad en general, sin resolver esa contradicción.
- En el caso concreto de las escuelas de arquitectura, ya se ha hecho referencia a la unanimidad con que los propios centros, los estamentos profesionales, los distintos agentes socioeconómicos, etcétera consideran que la actividad investigadora de un profesor no constituye un requisito indispensable para que imparta una docencia de alta calidad. Parece imprescindible, pues, que las escuelas se posicionen, de forma colectiva, para conseguir la desvinculación entre perfil docente y perfil investigador.

- Sin establecer esa desvinculación, difícilmente se puede abordar, con un mínimo de coherencia, el diseño de una hipotética política de investigación o innovación en las escuelas de arquitectura. La percepción de que la exigencia investigadora no es sino un requisito impuesto por el sistema evaluador, coloca implícitamente a la investigación en un plano de burocracia, de obstáculo a superar por los profesores en sus procesos de acceso y promoción profesional. Es decir, todo lo que se refiere a investigación parece pertenecer a una esfera individual; y esa consideración, en la práctica, impide llegar a plantear siquiera la hipótesis de que la investigación de calidad pueda ser, en sí misma, algo de interés vital, no ya para los profesores en su carrera académica personal, sino para el propio futuro estratégico de los centros.
- Desvincular actividad investigadora y capacidad docente permitiría algo tan sensato como que sólo se dedicaran a la investigación aquellos profesores que efectivamente se sientan atraídos por ese tipo de actividad, por esa forma específica de ejercer su profesión; permitiría que la investigación dejara de ser una cuestión individual y que se estructurara en equipos o grupos de trabajo, reales y no supuestos o ficticios; que las líneas o proyectos que se pudieran desarrollar en cada centro contaran con el soporte de éste, a través de recursos diversos y de distintas formas de compromiso institucional; que fuera realmente exigible un alto nivel de calidad; que sólo aquella investigación que alcanzase ciertas cotas de excelencia fuera la que contara con el respaldo del centro; que donde no hubiera calidad, ni proyecto ni contenido, no hubiera tampoco investigación ni –cuestión fundamental- necesidad alguna de aparentarla; que existiera un espíritu de cooperación entre investigadores, en el bien entendido de que, al cooperar y compartir, quien gana es el conocimiento y, por consiguiente, gana el proyecto común.
- Sin la implicación de los centros, sin que –en caso de juzgarse necesaria la investigación en arquitectura y urbanismo- los centros asuman que ésta sólo tiene sentido en tanto que forme parte de sus objetivos de desarrollo y de su propio proyecto estratégico, no parece posible alcanzar un marco como el que se describía en el punto anterior. Y es obligado, entonces, cuestionarse sobre qué sentido tiene el escenario -actual y de futuro inmediato- al que las escuelas están siendo impelidas por la dinámica de la política vigente; un escenario del que las propias Jornadas ofrecieron muestras que merecen tomarse en consideración.

- Las Jornadas tenían como objetivo prioritario provocar la reflexión y el debate en torno a la realidad actual de la investigación en los campos de la arquitectura y del urbanismo y plantear estrategias para su desarrollo futuro. Por consiguiente, no se entró propiamente en una valoración de calidad para la aceptación de los trabajos remitidos. Únicamente se tomó en consideración su adecuación al marco temático de la convocatoria. Dado que ese marco incluía tomar el pulso a la actividad extra-docente que tiene lugar en las distintas escuelas, los casos de no aceptación de trabajos remitidos pueden considerarse esporádicos. Sin embargo, el comité organizador procedió a realizar una estimación de los respectivos resúmenes y, al respecto, sus miembros formularon diversas consideraciones de orden general que parece oportuno reflejar aquí -aunque de forma muy sintética- por cuanto ayudan a visualizar la realidad actual y a hacer una proyección de lo que puede ser el futuro inmediato, si no se produce antes un claro golpe de timón. En concreto, llamaron la atención del comité cuestiones como: la referencia reiterada, y no siempre justificada, a conceptos como: sostenible, sostenibilidad, ecología, medio ambiente y otros derivados; cierta tendencia a desmenuzar en múltiples comunicaciones reiterativas lo que, en buena lógica, no debería ser más que un trabajo único; el poco justificable hábito a presentar, bajo la firma de un número grande de autores, comunicaciones que no son más que proyectos de investigación, cúmulos de buenas intenciones, pero que no dan noticia de ningún tipo de trabajo realizado ni ofrecen muestra alguna de resultados obtenidos que pudieran realmente haber implicado a un grupo numeroso de personas; la presencia escasa de comunicaciones que informen de trabajos de tercera misión o transferencia de conocimientos hacia el entorno socioeconómico; el carácter vacuo, un tanto enfático, introspectivo o desorientado de algunos de los escritos remitidos y, por último, una imagen general poco competitiva, de un nivel de calidad bajo (algo que no puede causar sorpresa, considerando la escasa tradición investigadora de las escuelas de arquitectura y la absoluta ausencia de cualquier tipo de planificación estratégica específica sobre investigación en los ámbitos de la arquitectura y el urbanismo).
- También como reflejo del escenario actual, resultó indicativo que algunos de los inscritos limitaran su asistencia al tiempo estricto de presentación de sus respectivas comunicaciones; que no participaran en ninguna, o prácticamente ninguna, de las sesiones plenarias, donde propiamente tenía lugar la reflexión de fondo sobre la cuestión que motivaba la reunión. Pese a que las sesiones paralelas agrupaban los trabajos por afinidad temática, se evidenció que algunos inscritos ni tan sólo mostraron interés por conocer los trabajos de sus colegas y, por consiguiente, se ausentaron al punto de acabar su propia intervención. Todo ello no hace

sino evidenciar cuanto se ha dicho sobre la percepción, en clave de estricta traba burocrática, que se tiene de la investigación en buena parte del estamento docente de las escuelas de arquitectura. Una percepción que viene inducida por una política que parece claramente equivocada. Erróneamente, algunos participantes supusieron que las Jornadas representaban una ocasión para añadir *méritos* a su currículum personal. Y desde la concepción imperante de la investigación como traba impuesta por una normativa incomprensible, su interés en las Jornadas se limitó a esa posibilidad de *llenar currículum*. Parece claro que cualquier investigador siente curiosidad por conocer el trabajo de un colega de su ámbito. Pero eso requiere, evidentemente, que la consideración de investigador sea real y no una ficción inducida. Por ello, resulta imprescindible, en centros de las características de las escuelas de arquitectura, desvincular a la docencia de toda exigencia investigadora. Debe investigar, únicamente, quien quiera investigar y tenga un mínimo de condiciones para ello. La vigente política de pretender hacer investigadores a la fuerza parece un absoluto contrasentido.

- Las actitudes de un cierto autismo que se describen en el punto anterior, tienen traducción en otra realidad palpable en el panorama de las escuelas de arquitectura españolas: la incomunicación, la falta de redes de intercambio y de colaboración. Como se ha venido repitiendo a lo largo de este texto, la investigación no es una actividad tradicional entre arquitectos ni es la forma *natural* de ejercer su profesión, en el sentido en que sí lo es para muchas otras carreras universitarias. Por consiguiente, en el supuesto que efectivamente se asuma que, en el S XXI, la arquitectura y el urbanismo también necesitan sus ámbitos estables de trabajo en I+D+i, ésa será siempre una actividad minoritaria dentro de la profesión. En ese contexto, el que las directrices de la política universitaria hagan de la actividad investigadora una exigencia para el ejercicio docente convierte la investigación – real o ficticia, pero con alguna posibilidad de reconocimiento meritorio- en un bien escaso ypreciado. Un bien que deviene imprescindible para la carrera académica personal de cada profesor. Ello alimenta una tendencia hacia un escenario individualista, competitivo, receloso, y poco dado a la colaboración, ya no entre centros o departamentos sino incluso entre compañeros de una misma unidad. Una vez más, cabe interrogarse sobre el sentido de esta política: ¿qué interés puede tener para las escuelas, para la universidad, para el país y, en definitiva, para el desarrollo y el conocimiento?
- Desde una posición externa al mundo académico, el funcionamiento universitario ha de resultar ciertamente peculiar y sorprendente. Imaginar una empresa donde la principal

preocupación de cada empleado -la razón primera de su actividad cotidiana- fuera que la dirección conociera y valorara sus méritos personales, por encima de cualquier forma de objetivo colectivo, parece un esperpento. Pero ese cuadro grotesco podría ser un reflejo bastante fiel de la universidad. En la era de Internet, de la Wikipedia, del software libre, de las redes de cooperación y colaboración y, en definitiva, de la sociedad de la información, cabría preguntarse hasta qué punto el sistema tradicional de índices de impacto y otros indicadores de calidad no es un puro anacronismo que tiene poco que ver con la realidad del mundo de hoy. Sin embargo, hay que reconocer que, en las comunidades universitarias de perfil investigador, el sistema tiene una larga tradición asumida. Pero también es cierto que, en esos ámbitos, es la propia investigación la que, lógicamente, tiene ya una tradición bien consolidada; por consiguiente, pese a su posible carácter anacrónico, es presumible que el mantenimiento del sistema tradicional de indicadores no frene ni entorpezca la marcha de una investigación que existe y que lleva su propia inercia; ni tampoco que vaya a interferir en las dinámicas de cooperación y de difusión del conocimiento. Pero el caso de ámbitos universitarios del tipo de las escuelas de arquitectura es muy diferente. Sin tradición ni inercia previas, hay razones para reflexionar sobre hasta qué punto la imposición del sistema de las ciencias no constituye un obstáculo para que esas disciplinas encuentren y desarrollen sus propias vías de innovación e investigación; hasta qué punto esta imposición no hace más que desviar atención, esfuerzos y recursos hacia una inútil operación para construir un simulacro de investigación aparente.

Bases para un cambio de tendencia: estructura y financiación.

Asumiendo que, al menos como hipótesis de trabajo, las coordenadas en las que hoy se inscribe la arquitectura demandan, efectivamente, la existencia de líneas de trabajo estable en investigación, reflexión, innovación, experimentación, etcétera, y que el escenario adecuado para liderar esas líneas, en un marco no comercial, es la universidad, parece obligado pasar a la acción y tomar algunas primeras medidas tendentes a reconducir la situación actual y crear unas condiciones más adecuadas. En este sentido, las Jornadas acogieron ideas y discursos que deberían orientar las estrategias de futuro.

- Además de la ya defendida necesidad de desvincular actividad investigadora y capacidad docente, las escuelas -para que puedan contar realmente con núcleos de investigación con unos mínimos de competitividad- deberían adoptar un conjunto de medidas, en lo que se refiere a organización interna, que lo hagan posible. Un excelente análisis de la cuestión y una propuesta de estructura organizativa fueron aportados por Juan José Sendra en su

ponencia. Una ponencia que recoge lo que ya se está intentando aplicar en la Escuela de Sevilla y que constituye un magnífico punto de partida para un debate ampliado al conjunto de las escuelas españolas. Debate imprescindible, que tal vez resulte aún un poco prematuro para el grueso del estamento docente, dada la percepción dominante que tiende todavía a realizar una lectura corporativa, y en clave de esferas de poder, de todo cuanto tiene que ver con la investigación universitaria. Un debate, sin embargo, que parece que la realidad de los hechos acabará haciendo inevitable y que, en buena lógica, debería reabrirse como muy tarde en la próxima edición.

- Una investigación de calidad, competitiva, no puede ser el resultado de una afición personal que el investigador desarrolla en su tiempo de ocio. Una investigación seria debe ser una actividad profesional que cuente con un grupo humano estable y con el equipamiento necesario. Por consiguiente, para investigar hacen falta recursos: hace falta financiación. Plantear una política de investigación en los centros pasa, necesariamente, por considerar las posibles fuentes de financiación de la misma.
- En España no existe una financiación basal a la investigación, lo que significa que cualquier estructura investigadora estable debe sostenerse en base a proyectos o a hipotéticas subvenciones privadas, concepto este último que apenas tiene tradición en nuestro país. Los proyectos pueden ser de financiación pública o privada. En el caso de la financiación pública, ésta se otorga a través de convocatorias competitivas, mientras que, si el origen es privado, puede asignarse mediante procesos también competitivos o ser la consecuencia de convenios o contratos entre la universidad y una empresa o institución externa, sea pública o privada.
- En el caso de proyectos financiados con fondos públicos, otorgados en convocatorias competitivas, en España no suele haber control posterior de los resultados. El nuestro es, pues, un sistema básicamente *ex ante*, es decir, un sistema que otorga el dinero a proyectos y no a resultados. No hay garantía alguna de que los recursos públicos que se destinan a proyectos de investigación lleguen a producir los resultados propuestos. Sin embargo, y paradójicamente, la simple concesión de financiación para un proyecto, en una convocatoria competitiva, es considerada como un indicador de calidad investigadora, toda vez que el proyecto (no sus hipotéticos resultados) ha sido objeto de una favorable valoración por pares. En nuestro país, ello constituye ya un aval para la concesión de nueva financiación en una segunda convocatoria competitiva. Como bien argumentaba el ponente Jordi Molas en

su intervención, el sistema español tiene singularidades que, para alguien que como él se ha formado en el sistema británico, resultan incomprensibles.

- No acaban aquí las paradojas de nuestro sistema. Como es bien sabido, los recursos para investigación son escasos. Las convocatorias competitivas los otorgan, pues, por orden de prioridades; de manera que un proyecto valorado favorablemente puede no conseguir financiación, no por falta de calidad sino por falta de dinero. Sin embargo, si no hay dinero, no hay tampoco indicador de calidad investigadora; pese a que sí se produjo una favorable evaluación por pares. En consecuencia, cualquier decisión en la línea de estructurar una política de investigación en las escuelas de arquitectura debe contemplar, como objetivo prioritario, la obtención de financiación pública, dado que, como se ha visto, ello tiene consecuencias que van más allá de la estricta consecución de recursos.
- El caudal principal de financiación pública a la investigación en España se canaliza a través de las convocatorias de ayudas a proyectos del Plan Nacional de I+D+i. Son pocos los proyectos que, procedentes de escuelas de arquitectura, concurren a dichas convocatorias y muchos menos los que llegan a obtener financiación. El primer dato se explica por el cúmulo de razones que ya se han ido desgranando en este mismo documento. El segundo dato, en cambio, requiere un análisis más detallado. El Plan Nacional vigente (2004/07) se estructura, como sus precedentes, en *Programas Nacionales* (PN), los cuales a su vez establecen un pequeño grupo de *objetivos prioritarios*, de manera que cada proyecto debe circunscribirse en un PN concreto y, específicamente, en uno de sus objetivos prioritarios. En el Plan Nacional vigente, un proyecto de temática arquitectónica sólo encaja con cierta holgura en algunos de los objetivos del PN de Humanidades y, ya con muchas más dificultades, en algunos resquicios del PN de Construcción. Pero lo cierto es que Humanidades no constituye una prioridad relevante para los responsables de nuestra política científica y, por consiguiente, los recursos que se destinan a ese PN son considerablemente menores que los que se dedican a otros de consideración más prioritaria. Dentro del PN de Humanidades, y según el criterio de los responsables del Plan (2004/07), los recursos son particularmente reducidos para el subprograma Humanidades-Arte, que es a donde van a parar fatalmente los proyectos presentados a ese PN que incurran en la ingenuidad de adscribirse a un código UNESCO que empiece por 62, entre ellos los derivados del 6201 que es el que corresponde a arquitectura. En consecuencia, las posibilidades de financiación pública de un proyecto de investigación centrado en algún tema específicamente arquitectónico son, en el actual Plan Nacional (2004/07), extremadamente remotas. La probabilidad de éxito en el PN de

Construcción parece ser más alta, por una razón fundamental: la construcción tiene mayor prioridad, por consiguiente capta más recursos del Plan. Sin embargo, el análisis de los objetivos prioritarios del Programa deja claro que está orientado, fundamentalmente, al ámbito de las grandes infraestructuras de ingeniería civil y responde, pues, a un planteamiento bastante alejado del de la construcción arquitectónica.

- La conclusión parece clara: para los redactores del Plan Nacional, la arquitectura no representa un campo de investigación prioritario, en el desarrollo del país. Resulta inevitable, en este punto –cuando, para bien o para mal, el sector inmobiliario ha devenido el principal motor de la economía española y una de las primeras fuentes de ingresos del erario público-, preguntarse cómo es posible que el Estado no destine, específicamente a la construcción y al diseño arquitectónicos, ni una sola partida del total de su inversión en investigación. La respuesta parece hallarse, una vez más, en la falta de implicación de las escuelas de arquitectura en la política universitaria y, por supuesto, en la política científica. Si realmente existe algún interés, desde las escuelas, en promover y desarrollar políticas de investigación propias, es imprescindible que, coordinadamente, se posicionen ante los órganos competentes para conseguir que el próximo Plan Nacional de Investigación, que deberá entrar en vigor en 2008, contemple programas, objetivos prioritarios y recursos para financiar proyectos de investigación en el ámbito de la arquitectura.
- Por la vía de convenios o contratos, la financiación no llega a través de un concurso competitivo, pero su acceso está obviamente sujeto a la competitividad del mercado; es decir, la empresa o institución que encarga un estudio, proyecto o trabajo de cualquier tipo lo hace en base a indicadores diversos que la llevan a depositar su confianza en la capacidad del equipo que recibe el encargo. En cualquier caso, un convenio representa un compromiso, en el sentido de que el que encarga aporta unos recursos económicos y, a cambio, espera unos resultados. Si la universidad no cumple con sus compromisos, podrá ser demandada por la empresa cliente y, en todo caso, el incumplimiento o la mala calidad de un trabajo afectará negativamente al prestigio del equipo responsable y, por consiguiente, a sus expectativas de obtener nuevos recursos por esa vía. La vía de los convenios externos, una de las acepciones que Jordi Molas contemplaba en su ponencia sobre la Tercera Misión, exige pues seriedad y calidad para, a su vez, garantizar estabilidad económica. Por consiguiente, es una vía que hay que considerar como enormemente positiva, de cara a alcanzar cotas de excelencia en I+D+i; es un camino que, como señaló Salvador Ordóñez en su ponencia, tiene grandes posibilidades de desarrollo en las escuelas de arquitectura. Debe,

evidentemente, ser objeto de estudio y definición más precisa ya que puede dar lugar a algunos problemas y conflictos a la hora de establecer los límites entre lo que es un trabajo de cariz universitario y lo que sería un ejercicio comercial de la profesión. Pero, en cualquier caso, parece indudable que, por la vía de la tercera misión, las escuelas de arquitectura pueden encontrar un largo camino de futuro por recorrer.

- Sin embargo, hoy por hoy, las actividades de tercera misión encajan mal en nuestro sistema evaluador. En su lógica, ciertamente paradójica, obtener contratos en la competición abierta del mercado, asumir el compromiso de llegar siempre a resultados de calidad, ganar y mantener la confianza de empresas e instituciones y, en base a ello, garantizar un flujo estable de financiación no constituyen suficiente indicador de calidad; mientras sí que lo es la obtención *ex ante* de financiación en una convocatoria pública. Es paradójico, ciertamente, pero es explicable. La política científica está concebida para un sector de universitarios que es probablemente mayoritario en números absolutos, pero que sobretodo es hegemónico en los centros de decisión de las universidades y de los distintos organismos públicos implicados. Un sector que, sin embargo, no cree tener grandes expectativas de desarrollo en actividades de tercera misión.

Conclusión final: avanzar hacia un cambio en la actitud colectiva.

Sin debate ni implicación, sin acciones decididas en el sentido de tomar el timón y empezar a fijar un rumbo propio, las escuelas de arquitectura parecen ir a la deriva por el mar de una política universitaria que les resulta extraña, que ciertamente las ignora, pero de la que no pueden desentenderse, bajo ningún concepto. La principal conclusión de estas Jornadas ha de ser, forzosamente, la necesidad de un cambio de actitud, en el plano institucional, que lleve al colectivo de las escuelas a tener una presencia activa en los centros de decisión estratégica de la política universitaria, de la nueva política que reclama el marco de la sociedad del conocimiento.

En el debate de clausura, se habló de la conveniencia de constituir un lobby. Tiene pleno sentido avanzar en esa dirección para adoptar posiciones unitarias, posiciones de consenso, y defenderlas de forma colectiva. Sin embargo, parece altamente aconsejable rehuir ciertas actitudes gremialistas, que tenderían a generar rechazo. El objetivo no es forzar situaciones de supuesto privilegio o un trato más favorable por parte del sistema evaluador. Como se ha puesto de manifiesto, ya es el propio sistema el principal interesado en conseguir una adaptación que sea homologable y le permita resolver las contradicciones en que incurre a la hora de acreditar escuelas de arquitectura. El fin a perseguir es la defensa del derecho que tienen estos centros universitarios a analizar y decidir

cual debe ser su papel, y sus opciones de futuro, en los objetivos de desarrollo de la sociedad a la que se deben y de la que forman parte.

Las Jornadas han permitido evidenciar que el conjunto de problemas que hoy afecta a las escuelas de arquitectura no es exclusivo de éstas. Sería un error creer que los arquitectos son un caso excepcional y único. Los problemas que aquí se han analizado afectan a muchos otros colectivos minoritarios de la universidad, y no son más que manifestaciones de un problema mucho mayor: el del agotamiento de un modelo universitario obsoleto. Un modelo, no obstante, que pervive ante la falta de voluntad o de capacidad políticas para reemplazarlo por un planteamiento más dinámico, más autónomo y más plenamente acorde con la sociedad del conocimiento. Un modelo en el cual, sin embargo, –por inercia, conservadurismo o simple inconsciencia- parece que un amplio sector de universitarios se siente cómodo. Pero las Jornadas, tanto a través de sus sesiones como del conjunto de gestiones y contactos que ha comportado su preparación, han puesto de manifiesto la existencia de muchos otros sectores en la universidad, pertenecientes a todos los colectivos y perfiles académicos, que tienen plena conciencia de la crisis por la que atraviesa nuestro sistema universitario y que pugnan por avanzar hacia un modelo alternativo, homologable con el de otros países que nos llevan clara delantera en este aspecto. Un modelo en el que las escuelas de arquitectura pueden y deben encontrar su lugar, si, de forma unitaria, como lobby, establecen contacto con estos sectores, se implican en el proceso participando plenamente en él y adoptan el protagonismo que les corresponde. No cabe duda de que ésa sería una actitud inteligente y con sentido.

Aunque manifiestamente mejorables, parece fuera de discusión que las escuelas de arquitectura españolas gozan de una alta valoración, tanto en el plano nacional como en el internacional. Como se ha puesto de manifiesto en estas jornadas, la política de acreditación que se viene aplicando les impone criterios contraproducentes; no asegura, para el futuro, una competencia del profesorado, que dé garantías de calidad en su docencia, ni asegura tampoco el desarrollo de una investigación adecuada y de excelencia. Sin una decidida acción para incidir en esa política, imponer nuevos criterios y definir las directrices de una política propia de implicación en los compromisos que marca la nueva sociedad del conocimiento, el tiempo juega claramente en contra de las escuelas de arquitectura.

Joan Font Comas,

Director de las Jornadas IAU-2006.