

OTRAS IDEAS PARA UNA NUEVA PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA EN ESPAÑA

Roberto Puig, arquitecto.

*A la memoria de Puig Adam,
que quemó su vida en la enseñanza.*

ARQUITECTURA, ENSEÑANZA Y POLITICA DE LA ENSEÑANZA

No podemos referirnos aisladamente a la enseñanza de la Arquitectura en España prescindiendo de los problemas generales actualmente planteados en la enseñanza universitaria, ya que si así lo hiciéramos, caeríamos también en uno de los errores más graves de toda la actual formación universitaria que pretendemos denunciar: su misma desintegración, ni tampoco olvidar que los mismos defectos de la enseñanza universitaria sólo son consecuencia del estado general al que se ha llegado en España en toda materia de educación.

Ciertamente nuestro país ha atravesado épocas muy difíciles y los distintos Gobiernos se han tenido que enfrentar con problemas acuciantes. Por otra parte, las estructuras oligopolíticas y socio-económicas del país no viabilizaban, ni aconsejaban, posiblemente, una planificación de la enseñanza, imposible, por otra parte, de llevar a efecto de una forma racional, sin partir de unos datos que sólo un plan de desarrollo económico de la nación podía suministrar. Quiero decir que sólo una vez conocidas las posi-

bilidades de desarrollo de un país, en un cierto período de tiempo, se pueden precisar los puestos de trabajo que se tendrán que ocupar en cada una de las regiones y, por tanto, el tipo de enseñanza que se deberá dar en las mismas. Si bien es verdad, por tanto, que por las circunstancias antes apuntadas, no podía existir una política de orientación profesional en lo que respecta a la enseñanza media y universitaria, ello no justifica que no se haya dado mayor impulso a la enseñanza primaria, tanto más cuanto que ésta es previa para poder llevar a efecto aquéllas. Así, nos encontramos con que en España la cifra oficialmente reconocida de personas totalmente analfabetas es de un 9 por 100 de la población, coeficiente que asciende al 35 por 100 si se incluyen a aquellos que son incapaces de comprender el sentido de la prosa normal o de expresar un pensamiento por medio de la escritura.

Como consecuencia, no es de extrañar que sobre una población en edad de estudios superiores cifrada en 3.500.000 jóvenes, sólo 77.000 sean universitarios; o sea sólo el 2,2 por 100 de esta juventud.

Ahora bien: como quiera que las rentas más bajas

Fotos Pando.



Existen regiones en España que no pueden arrojar, por ahora, suficiente población universitaria.

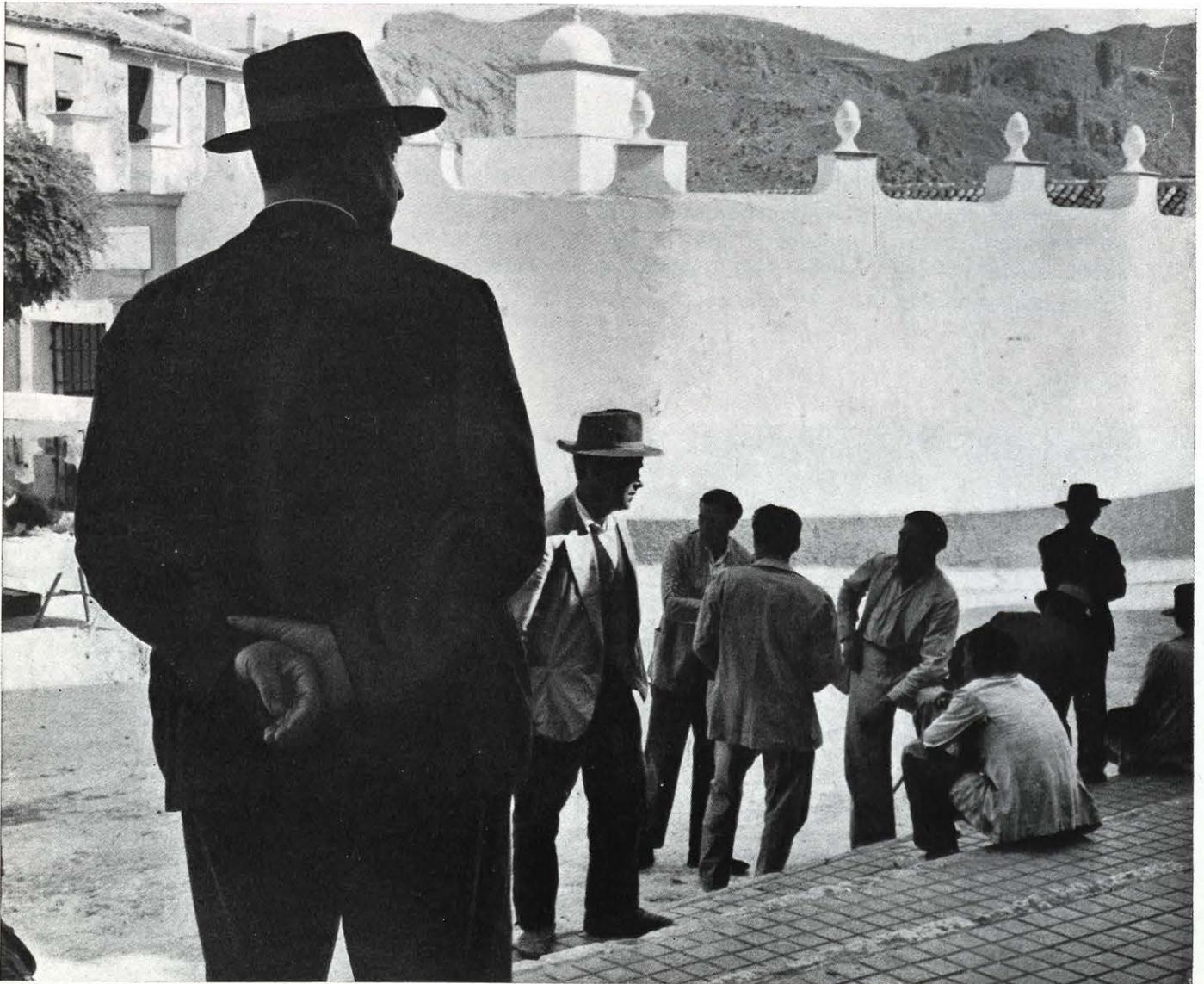
corresponden a las zonas agrícolas de España y que más del 47 por 100 de la población activa española se dedica a la Agricultura, naturalmente esta población universitaria no está proporcionalmente repartida en las distintas regiones, y en algunas de ellas, como Extremadura, la Mancha, etc., sería inútil, actualmente, pretender instaurar una universidad propia, puesto que estas regiones no pueden arrojar por ahora suficiente población universitaria.

Los gastos globales mínimos de un estudiante universitario (incluyendo alojamiento, manutención, materiales, libros, etc.) vienen a cifrarse alrededor de 35.000 pesetas por alumno y curso, cantidad notablemente superior a la renta *per capita* en España, fijada alrededor de las 18.000 pesetas anuales (1).

Hoy día, que parecen haberse confirmado las teorías ya clásicas de los más importantes sociólogos y economistas sobre el trabajo en lo que respecta a

(1) Véase el artículo titulado "Desarrollo sin Universidad", perteneciente al último número—enero 1964—de la malograda revista *Nuevo Surco*.

considerarlo como la única auténtica fuente de riqueza, resulta indiscutible que un país obtendrá mucho mayor rendimiento de su trabajo cuanto más preparado esté para realizarlo, o sea cuanto mayor sea su nivel cultural, y que, por tanto, las inversiones del Estado en la enseñanza son, en un plazo más o menos largo, las más remuneradoras. Sin embargo, los hechos demuestran que el político español, apremiado siempre por la solución inmediata de múltiples y acuciantes problemas, no ha sido nunca partidario de inversiones demasiado generosas en la enseñanza, porque siendo éstas rentables a largo plazo—cuando las primeras generaciones formadas como consecuencia de esta política económica se graduasen—, posiblemente no recogiese, él mismo, los frutos de esta política. Un dato muy expresivo del estado actual de cosas lo proporciona el informe de la O.C.D.E., según el cual el número de dólares por habitante invertido en educación en distintos países es el siguiente: Estados Unidos, 108; Rusia, 104; Francia, 35; Bélgica, 39; Japón, 13, y España, 3. No



El trabajo es la única auténtica fuente de riqueza.



"...esa adolescencia que tanto necesita de nosotros, esa infancia que ni protesta, ni amenaza, ni vota..., pero de la que depende el futuro de nuestra Patria".

es de extrañar que con tres dólares por persona para educación al año no pueda existir una auténtica protección estatal hacia la enseñanza, que las escuelas y universidades sean insuficientes, incapaces e ineficaces, que el material didáctico sea precario y el profesorado escaso, incompetente y mal remunerado. Este es un mal clásico en la enseñanza española; baste recordar que todavía en 1895 un maestro de escuela cobraba 125 pesetas anuales.

Puig Adam, al hablar de la misión del profesorado español, se expresaba en estos términos: "Esta es la tarea que nos incumbe desde ahora: hacer sentir el peso de esta responsabilidad, dignificar y revalorizar la función docente; atraer la simpatía y la preocupación social hacia ella. Sólo así conseguiremos que esa función pueda llevarse algún día lo más selecto de la juventud. Cuando cada español considere la educación de sus hijos como la mejor inversión a que puede destinar su hacienda, es probable que el Estado refleje este mismo criterio colocando en el primer plano hacendístico de sus atenciones la educación de su infancia y adolescencia. De esa adolescencia que tanto necesita de nosotros, de esa infancia que ni protesta, ni amenaza, ni vota..., pero de la que depende el futuro de nuestra Patria."

Y yo pregunto: Pero ¿es que el conseguir que cada español considere la educación de sus hijos como la mejor inversión a que puede destinar su hacienda no es acaso un problema político de edu-

cación? Y para llevarlo a cabo: ¿No será imprescindible necesario conseguir antes que el Estado atienda de una forma primordial sus necesidades de educación? Ahora que leo con avidez los trabajos pedagógicos de mi padre, ahora que admiro mejor su obra y su esfuerzo por conseguir una reforma en los métodos de la enseñanza de la matemática, me irrita más su muerte prematura y me duele no tenerle al lado para discutir su tímida conciencia política, que, a mi modo de ver, ha hecho menos eficaz el sacrificio de su vida.

UNIVERSIDAD, ESTADO Y DESINTEGRACION DE LA ENSEÑANZA

Pero no son los más graves los problemas de repercusión económica, sino aquellos que derivan, como me refería al principio, de la desintegración universitaria, desintegración que sin duda tiene su origen en las relaciones del Estado con la Universidad.

La misión del Estado como rector de la Universidad es mantener su espíritu y su unidad coordinando toda la enseñanza de forma que se equilibren la exigencia social de la nación, que pretende convertir al estudiante en un ser útil, con las exigencias científicas o culturales de las distintas materias que es necesario aprender y, con las exigencias materiales, espirituales y psicológicas del estudiante.

Esta difícil tarea de coordinación sólo parece fac-

tible respetando una posibilidad de diálogo, con auténtica libertad de expresión, entre el Estado, el profesorado y el alumnado.

Puede parecer exagerada la importancia que a la opinión del estudiante se intenta otorgar; téngase en cuenta, sin embargo, que el centro de la enseñanza actual ya no es el maestro, sino el alumno, y que la evolución de la didáctica moderna se caracteriza por una primacía de la función de aprendizaje sobre la enseñanza. Efectivamente en su mismo concepto el acto de enseñar está supeditado al de aprender, pero éste es mucho más complejo de lo que supone la recepción pasiva y condicionada de conocimientos transmitidos, ya que el interés del alumno por el objeto de aprendizaje depende de su misma participación activa en su descubrimiento, elaboración y adquisición. En definitiva: "enseñar bien ya no es transmitir bien, sino saber guiar al alumno en su acción de aprendizaje" (2). Esta acción del alumno, cuya introducción en los procesos de aprendizaje marca la principal característica de la didáctica actual, ha terminado así primando sobre la acción del maestro, condicionándola totalmente y subvirtiendo sus papeles.

Al faltar la labor coordinadora del Estado, la enseñanza se compartimenta y se deshumaniza. En la universidad actual todas las escuelas y facultades están perfectamente diferenciadas; dentro de cada escuela los cursos diferenciados, dentro de cada curso las asignaturas diferenciadas, en cada asignatura los temas diferenciados, y para cada tema trabajos diferenciados en cada uno de los alumnos.

Sin embargo, siendo la formación del pensamiento del estudiante paralela, en cierto modo, a la génesis del pensamiento de la humanidad, debiera tenerse en cuenta que ésta se desarrolla simultánea y concéntrica en múltiples direcciones en lugar de agotar radialmente los recorridos.

TECNICA, ESPECIALIZACION Y ESPIRITU DE CUERPO

Naturalmente no podemos negar que por lo menos dentro de las ramas técnicas la especialización puede ser necesaria para conseguir una mayor eficacia y rapidez en la formación de los graduados que el país necesita, pero convendría dar al alumno una mayor posibilidad de toma de contactos fuera de su especialidad para mantenerle vivo el deseo de aprendizaje.

Puig Adam, profesor de Matemáticas, aconsejaba a sus alumnos en un mensaje de despedida: "Tended a ser un poco aprendices en todo, para vuestro bien, y al menos, maestros en algo para bien de los demás." Pero yo creo que no sólo por el bien propio se debe aspirar a lo primero, sino también por el de la comunidad, porque precisamente para llegar a ser

auténticos maestros en algo es condición indispensable sentirse asimismo aprendices en todo.

Por otra parte, toda acción encaminada a lograr, de forma efectiva, que cualquier persona sienta este deseo de aprendizaje fuera de su especialidad es un problema de educación que se debe enfocar políticamente desde la planificación misma de los sistemas de enseñanza y no por el consejo aislado al individuo ahogado por su circunstancia.

Si verdaderamente pretendemos que la técnica esté al servicio auténtico del hombre, es indiscutible que incluso los técnicos deberán tener una amplia formación humanística. Sólo humanizando la enseñanza técnica podremos evitar que la máquina, que en un principio se construyó para liberar al hombre de la esclavitud de sus trabajos más penosos, acabe esclavizando al mismo hombre y mecanizando todas sus funciones vitales.

Aunque la especialización sea necesaria ésta nunca debiera provocar el espíritu de cuerpo, que sólo es, en definitiva, una formalización más de la deshumanización técnica y se opone esencialmente a todo principio universitario.

Este espíritu de cuerpo está siempre alimentado por los más mediocres profesionales, que se valen de él para disimular su inferioridad y en su nombre mantener posiciones personales egoístas y mezquinas. Es muy común, por ejemplo, que cada escuela procure cubrir su profesorado con sus propios profesionales, atendiendo más en la elección a la vanidad corporativa que al deseo de conseguir una formación óptima de las generaciones futuras.

Durante mi estancia en varios países americanos pude comprobar que una de las figuras de mayor prestigio de la arquitectura española era Torroja. Todos los arquitectos que conocí me preguntaron por él dando por supuesto que yo había sido alumno suyo. Pero Torroja no poseía el título de arquitecto, sino el de ingeniero de Caminos, y por esta circunstancia los arquitectos nos hemos visto privados de sus enseñanzas.

Un intercambio de profesorado no sólo entre las distintas ramas técnicas, sino en toda la enseñanza universitaria es imprescindible para conseguir una formación más amplia del alumno.

Téngase en cuenta que en las distintas ciencias técnicas o artes los problemas actuales y fundamentales planteados son comunes y son los inherentes a la exposición misma de la nueva concepción de nuestro tiempo; lo único que varía son los medios de expresión, y que con frecuencia el conocimiento de las soluciones aportadas en un lenguaje que nos es ajeno profesionalmente nos facilita encontrar el camino para su traducción al nuestro. En este sentido es enormemente beneficiosa la labor formativa indirectamente realizada por los colegios mayores, en los

(2) P. Puig-Adam: "La matemática y su enseñanza actual".

que al convivir estudiantes de distintas escuelas y tener una posibilidad de diálogo y comunicación amplían el espíritu del alumno hacia nuevos horizontes.

En cambio la Ciudad Universitaria de Madrid, por ejemplo, tal como está urbanizada, es el resultado funesto de la falta total de un concepto de integración en los sistemas actuales de enseñanza. No es ya lo único malo que no exista una posibilidad de intercambio de profesorado, que debía de ser impuesta y dirigida por el Estado bajo el control de un consejo superior universitario, sino que las escuelas y universidades están tan aisladas unas de otras que es absolutamente imposible el contacto espontáneo de los mismos alumnos. Esta desintegración, políticamente premeditada, perjudica precisamente la formación política del estudiante, con lo que la nación carecerá en el futuro de los valores políticos necesarios.

LA JUVENTUD UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

La desintegración universitaria ha venido creando en la juventud española un estado de conciencia generacional de castración ideológica que deriva en un indiferentismo conformista y en un evasivismo egoísta hacia ambiciones materiales inmediatas. Este conformismo responde a una actitud escéptica, completamente justificada en cuanto a la imposibilidad de todo acceso a la acción política.

A la mayor parte de la juventud universitaria lo único que le preocupa es la obtención lo más rápida posible del título universitario dando, por supuesto, que en la universidad o en las escuelas especiales lo único que conseguirá es perder el tiempo.

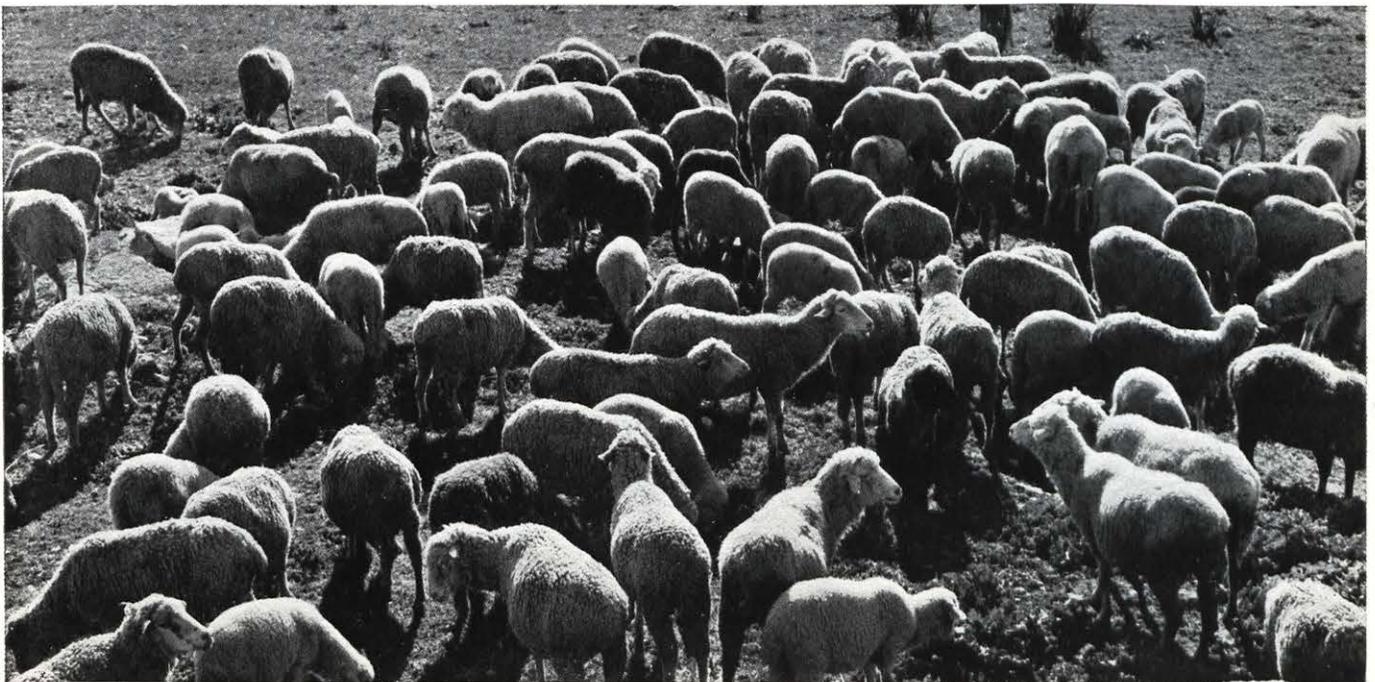
Jorge Oteiza dice que solamente los gamberros constituyen la escasa juventud española viva, con

auténtico inconformismo, que habría que crear universidades para gamberros en las que la misión del profesorado sería orientarles para conseguir una mayor eficacia y trascendencia en sus gamberradas. Pero desgraciadamente existen pocos gamberros en España y el profesorado tampoco sabe comprender ni aprovechar y encauzar su rebelión inútil. El gamberro, como fenómeno social, surge en los países de más alto nivel medio de vida como consecuencia de una psicología que llamaría Pedro Laín de "insatisfacción histórica", para superar el aburrimiento que produce la vivencia de las cosas que ya no pueden dar más de sí, y por tanto, prospera con mayor abundancia en los regímenes democráticos de menor injusticia social.

José Luis Aranguren, en *La juventud europea*, se expresa en estos términos: "Los jóvenes, aun sin saberlo del todo, introducen la novedad en la vida y en la historia; nosotros completamos su conciencia y comprendemos la realidad a través de ellos. En las manos de los jóvenes está el futuro del mundo. Procurar descifrar ese futuro intentando descifrarles a ellos, es nuestra tarea. Porque, como decía Hegel, la lechuza del saber sólo levanta su vuelo en el crepúsculo."

ESCUELA DE ARQUITECTURA Y CIUDAD UNIVERSITARIA

Para analizar la deplorable planificación y urbanización de la Ciudad Universitaria de Madrid tomemos como ejemplo la Escuela de Arquitectura: la Arquitectura es, o por lo menos pretendemos que sea, una técnica, un arte y una ciencia política social y económica.



"...una actitud escéptica, completamente justificada..."

La Escuela de Arquitectura, como escuela técnica, debiera estar en contacto inmediato con las distintas escuelas de Ingeniería; con la Escuela de Ingenieros de Caminos, por los problemas comunes, de cálculo de estructuras, canalizaciones, saneamiento, etc.; con la Escuela de Ingeniería Industrial en cuanto a los que la industria cada vez más creciente de la construcción y de los sistemas de prefabricación impone; con la Escuela de Montes o Ingenieros Agrónomos por los problemas inherentes al suelo.

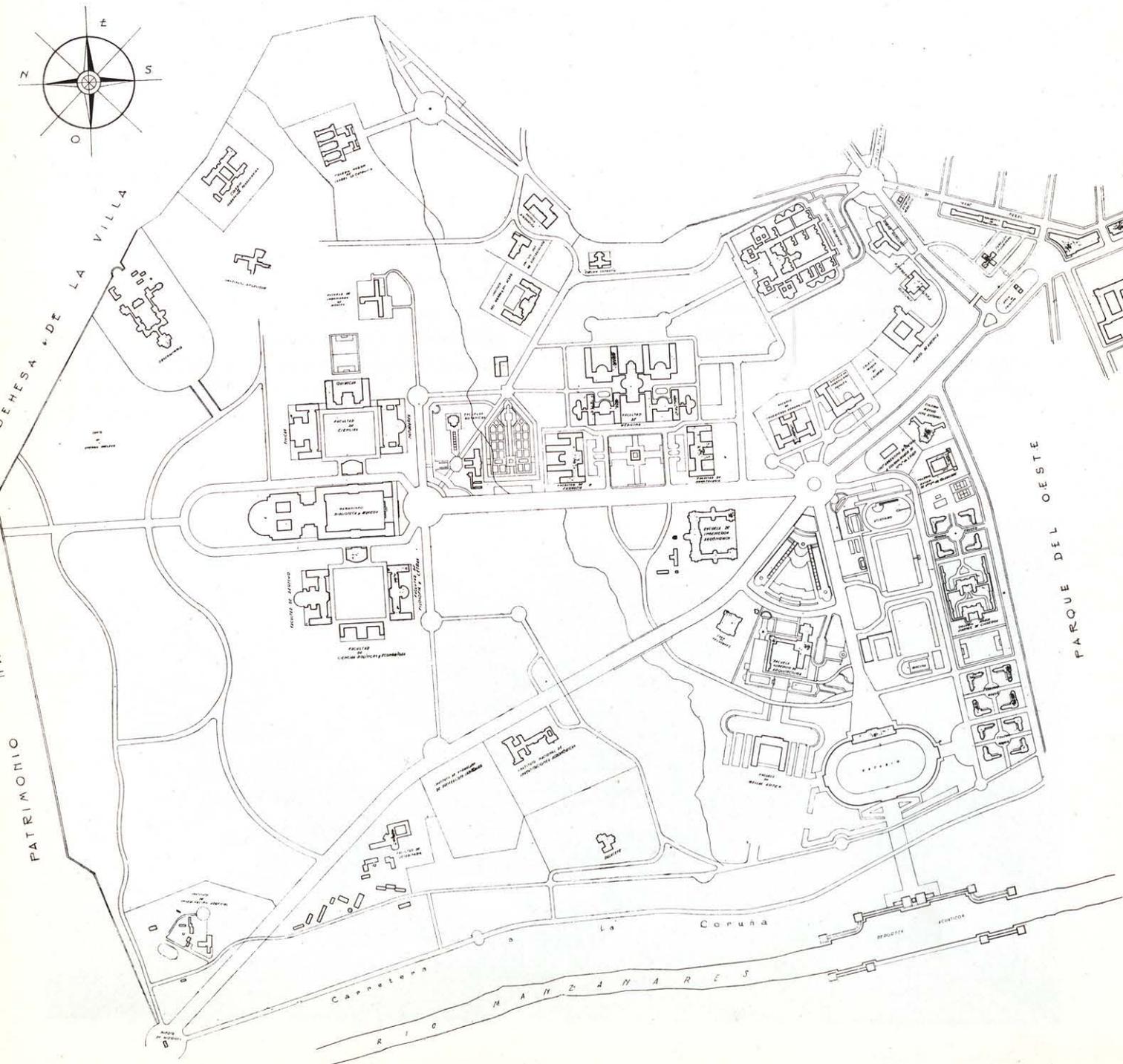
Con la Facultad de Ciencias Físicas y Exactas, porque toda ciencia aplicada no debe perder contacto con la ciencia pura sobre la que se basa, etc.

Como arte debiera estar en relación directa con las Escuelas de Bellas Artes, de Artes Decorativas, de

Artes y Oficios, de Artes Gráficas, Conservatorio de Música y Escuela de Cinematografía, etc.

Como ciencia social y política, o sea como urbanismo, tendría que ponerse en contacto inmediato con la Facultad de Ciencias Políticas, Facultad de Económicas y Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho, con el Seminario, etc.

Qué duda cabe que los planificadores y urbanizadores de la Ciudad Universitaria, al no plantearse las relaciones que debieran existir entre las distintas escuelas y facultades para conseguir una mayor permeabilidad, por necesidad de afinidades, en la toma de contactos de alumnos y profesores de toda la universidad, aparecen así como auténticamente responsables de la formación deficiente de muchas



generaciones. Estas son cosas que conviene decir para crear una conciencia de responsabilidad en el ejercicio de la profesión y que por mucho daño que pudiera hacer a los autores de los proyectos, siempre sería menor que el que ellos han ocasionado al desarrollo intelectual de su país. Sé muy bien que mi forma de expresarme no va a despertar, precisamente, simpatías que pudieran redundar en beneficio personal, pero es constructiva porque intenta sacudir la nebulosa de incienso que encubre el mundo oportunista en que vivimos desdibujando la verdad.

REFORMA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

Creo que resultaría imposible estructurar un nuevo plan de enseñanza de la arquitectura independiente de la Universidad. No obstante, vamos a indicar algunas reformas que dentro de la Escuela nos parecen imprescindibles. Estas reformas afectan a los sistemas y a los modos de enseñanza. Tanto unas como otras son difíciles de llevar a cabo; las que afectan a los sistemas por la razón antes expuesta y las que a los modos, porque ello exigiría un cambio demasiado radical de la mentalidad del profesorado. Si de la noche a la mañana resulta imposible improvisar el número de técnicos que el país necesita, mucho más difícil todavía es encontrar el profesorado que debe formarlos, sobre todo después de haberse mantenido sistemáticamente el desprestigio de toda función docente en nuestro país.

Al hablar de las reformas que afectan a los sistemas de enseñanza no puedo menos de referirme a la deliciosa conferencia de marcado preciosismo literario que Víctor d'Ors nos dió hace pocos años con el título "La Arquitectura, la enseñanza y la enseñanza de la Arquitectura", publicada por la Revista ARQUITECTURA, núms. 6 y 7 (junio-julio 1959).

Estoy completamente de acuerdo con d'Ors cuando nos dice: "El arquitecto debe alcanzar una visión totalitaria y totalizadora de las diferentes técnicas, artes y oficios que intervienen en la confirmación de los continentes habitables, puesto que ha de ser el coordinador de todos ellos. Y como el orden debe recoger, por un lado los valores eternos y, por otro, el palpitar de los días, por otro, todavía las exigencias y condicionamientos del lugar en que levanta sus creaciones, es necesario proporcionarle una sólida preparación humanística, una auténtica vivencia de la sociedad de su tiempo, una afinada sensibilidad."

En lo que estoy en absoluto desacuerdo es en la estructuración de la enseñanza que propone.

Distingue Víctor d'Ors tres aspectos en la enseñanza (utilizamos su lenguaje): informativo, formativo y en-formativo.

Pero a pesar de reconocer él mismo que esta clasificación no es absoluta, que estas tres acciones de la enseñanza "son confluyentes, se superponen, se

funden y se confunden", ella le lleva, aun quizá inconscientemente por su parte, a proponer un plan de enseñanza compartimentado en tres etapas: una primera de información o preparación de aprendices de arquitecto, otra de formación y una tercera de formación intensiva o ejercitatoria en la que al alumno se le adiestra como ordenar teórico o como coordinador práctico, se le especializa y se le controla la experiencia de la Arquitectura en los estudios de determinados profesionales, previamente seleccionados.

Pues bien, aunque reconozco el interés de esta diferenciación de las funciones de la enseñanza desde un punto de vista analítico y de especulación intelectual y me recreo con la belleza fonética de su expresión literaria, no considero aceptable la puesta en práctica de esta compartimentación desde el aspecto didáctico. El punto de partida de la eurística y de toda la didáctica moderna es despertar el interés del alumno por el objeto de la enseñanza. Para ello se pretende, precisamente, situar al alumno "en forma" desde el comienzo mismo de la función docente, dándole una participación activa en el descubrimiento y elaboración de su mismo aprendizaje. Del ideal contemplativo de la Edad Media al que correspondía una pedagogía informativa, en la que toda iniciativa partía del maestro, se ha pasado al ideal activo de nuestro tiempo, al que corresponde una didáctica eurística basada en la iniciativa del alumno.

Hoy día acción y pensamiento aparecen de tal forma vinculados que si no es posible concebir acción sin pensamiento que la conduzca, tampoco se concibe pensamiento sin acción que lo haya provocado.

Esta fiebre de acción, que es uno de los valores positivos de la juventud actual, hay que respetarla rechazando en la reestructuración de la enseñanza los esquemas clásicos de la didáctica receptiva.

No se puede, pues, en un proceso pedagógico de nuestro tiempo separar en tres etapas diferenciadas la información, la formación y la en-formación, aplazando para el final toda función activa por parte del alumno.

Frente a esta concepción, todavía desgraciadamente actual de la enseñanza, es muy lógica la posición del alumno que de la Escuela sólo le interesa la obtención del título para empezar a actuar cuanto antes, para, auténticamente, poderse formar.

Mantener esta concepción equivocada de la enseñanza nos ha llevado a la negación misma de la Escuela.

Oriol Bohigas, en un comentario poco meditado a la conferencia de d'Ors, dice algo verdaderamente sorprendente:

"Hay que salir de las escuelas lo más inexpertos que podamos. La experiencia en un momento aún formativo anula la predisposición a cualquier intento creador." Es evidente que en la misma frase está el

contenido de su contradicción: distinguir "momentos aún formativos" equivale a admitir un límite en el proceso formativo, y reconocer este límite, en el que exactamente la experiencia pasa de ser un valor negativo a positivo, nos conduciría a aceptar que llegaría un momento en el que siguiendo las recomendaciones de Oriol Bohigas, el estudiante de Arquitectura o arquitecto de repente estaría completamente formado gracias a no haber tenido antes ninguna clase de experiencia que le hubiese podido anular, precisamente, la predisposición de sus facultades. Desde este instante el arquitecto "ya formado" podría empezar a adquirir experiencia.

Quiero aclarar que en el fondo, y a pesar de todo, estoy mucho más de acuerdo con Oriol Bohigas que con Víctor d'Ors, porque creo que la negación que hace el primero al valor de toda experiencia durante la formación del arquitecto se debe a una desconfianza, muy justificada, sobre la autenticidad misma de esas experiencias adquiridas en la escuela, sobre todo si existe el peligro de que la adquisición sea a través de la "imitación de estilos", como propone Víctor d'Ors:

"El sentido general de estas enseñanzas, y más concretamente en su aplicación a los proyectos, debiera consistir en lo que caracterizó fundamentalmente el siglo XIX: la imitación de estilos. Nada, pues, de marquesinas de aluminio, ni de vitraicos, sino el análisis gótico y los academicismos neoclasicistas, etcétera. El arquitecto que no haya pasado por estas vivencias no estará nunca completamente formado. Tiempo habrá para lo otro de ponerse al día."

La protesta apasionada de Oriol Bohigas al contenido de este párrafo me parece muy acertada; pero hay un punto donde creo que está la medula de lo que yo estimo el error fundamental de Víctor d'Ors.

HUMANISMO Y ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

Las dos citas que hemos hecho de d'Ors son contradictorias porque para que no lo fueran tendríamos que admitir un concepto de humanismo completamente defasado.

El humanismo como actitud consistente en la exaltación del conocimiento y cultivo de las humanidades clásicas, como única vía para conseguir la perfección del hombre, ya no nos vale, porque parte de una conciencia contemplativa y conduce a una actitud deliberadamente imitativa.

El mismo Eugenio d'Ors altera ya la ordenación clásica de valores del humanismo introduciendo en él una función moral consciente (3).

En el humanismo actual la perfección del hombre

está en el futuro; está en la acción, está en un sentido inmanente al mundo que acepta la realidad de lo humano y exige el desarrollo de todas sus posibilidades. Carlos Marx nos dice que "no sólo debemos comprender, sino transformar el mundo". Teilhard de Chardin es fiel a este principio cuando nos habla del porvenir de la humanidad en estos términos: "La verdadera llamada del cosmos es una invitación a participar conscientemente en el gran trabajo que se lleva a cabo en él; no es, volviendo a descender por la corriente de las cosas, como nos uniremos a su alma única, sino luchando con ellas por algún término por venir" (4).

Hay también una diferencia fundamental entre el humanismo clásico y el humanismo actual que conviene resaltar: el humanismo clásico era minoritario y, como tal, injusto y desechable, porque la entrega al ocio creador que fomentaba sólo podía ser privilegio de los desocupados y se mantenía a costa del sacrificio de los más. El humanismo actual ha defasado ya los límites de lo social para plantearse los problemas del futuro de la humanidad como especie biológica frente al cosmos. Este nuevo "humanismo de la acción" no se puede incorporar a la enseñanza como transmisión de una doctrina más, sino que modifica los mismos métodos exigiendo una didáctica activa en una integración universal.

Bohigas está dentro de este espíritu cuando nos dice: "Las cosas que tendría que traernos la Ley de Enseñanzas Técnicas son: Primero, como preámbulo, una corrección de toda la pedagogía del país de todas las limitaciones que nuestra sociedad impone a la enseñanza. Luego un impulso a que todos pensemos, ante todo, no como técnicos, ni siquiera como coordinadores, sino como hombres políticos. Finalmente, una lucha contra "la sacrosanta realidad" y un esfuerzo para conocer las profundas y escondidas realidades de la nueva sociedad". Huy bien, pero me parece ingenuo esperar gratuitamente que traiga la Ley una conciencia política del presente mientras no exista una actitud política por nuestra parte, o sea mientras nosotros no hagamos la ley.

Este es el motivo por el que yo, particularmente, he decidido aplicar, explicar y publicar mis ideas de integración universitaria y didáctica activa en la Escuela de Arquitectura que me han llevado a la estructuración de una nueva planificación de la enseñanza.

Demostrada la necesidad de introducción de un nuevo humanismo en la enseñanza de la Arquitectura, a través de una didáctica en la que adquiriera primacía la actividad misma del estudiante hacia el objeto de aprendizaje, veamos ahora sobre qué formas de experiencia se ha de ejercer esa actividad.

(Continuará.)

(3) *El mundo clásico en el pensamiento español*, editado por la Sociedad Española de Estudios Clásicos.

(4) *La vie cosmique*.