

REFORMA

CONCLUSION

DE LOS MODOS DE ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

Roberto Puig.

Hasta ahora sólo me he referido a la posible reforma en los sistemas de enseñanza de la Arquitectura. Ello me ha resultado relativamente fácil, porque todavía conservo vivas mis experiencias como estudiante, en las que fui sometido, prácticamente, a los mismos métodos actuales. Estos sistemas, como ya he reconocido al principio, son difíciles de modificar sin una participación activa de los alumnos en beneficio de su propia formación; pero manteniendo o no los sistemas, es evidente que se impone también una revisión total en los modos de enseñanza.

Sería pedante por mi parte pretender dictar normas didácticas para la enseñanza de la arquitectura, pues mi experiencia como profesor de proyectos en la escuela es muy corta. Sin embargo, ya que otra cosa no puedo hacer, voy a procurar sugerir algunas "formas de sentir" esta enseñanza; formas de sentir que intentaré condensar en los siguientes puntos:

1.º Conseguir que la enseñanza se desenvuelva en un medio afectivo.

- 2.º Dar al alumno un sentido de responsabilidad moral.
- 3.º Presentar siempre la arquitectura integrada a la vida social.
- 4.º No adoptar una didáctica rígida, sino amoldarla en cada caso a cada alumno.
- 5.º Graduar cuidadosamente las dificultades del alumno.
- 6.º Enseñar guiando la actividad creadora y descubridora del alumno.
- 7.º Estimular dicha actividad despertando siempre el máximo interés hacia el objeto del tema.
- 8.º No olvidar nunca en cada tema o en cada proyecto la relación histórica o geográfica con la circunstancia que le rodea, procurando despertar en el alumno una conciencia del presente.
- 9.º Evitar dentro de la clase la automatización de soluciones.
10. Cuidar que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento.

11. Facilitar la labor del alumno liberándole de todo esfuerzo estéril.
12. Procurar a todo alumno éxitos que eviten su desaliento.
13. Fomentar al máximo la labor en equipo.
14. Provocar en todo lo posible la autocorrección.
15. Facilitar toda posibilidad de diálogo, de crítica y de discusión.

1 CONSEGUIR QUE LA ENSEÑANZA SE DESENVUELVA EN UN MEDIO AFECTIVO

En la época que vivimos, en la que los ideales colectivos priman sobre los individuales, el amor a la comunidad, el amor a la humanidad ha desplazado toda afectividad desinteresada entre los individuos. Como una de las misiones de la Enseñanza actual debe ser despertar en el alumno ese amor a la comunidad, ese amor a la humanidad, el profesor debe intentar incorporarse al terreno afectivo del alumno para desde allí, por contacto espiritual, activar y canalizar sus sentimientos hacia una conciencia mundial de afectividad verdadera y humana que comprenda a todo el hombre.

Esta incorporación del profesor al terreno afectivo del alumno no puede ser forzada premeditadamente, pues el contagio espiritual tiene sus leyes propias; pero como siempre se da entre seres capaces de objetivaciones parecidas, surgirá automáticamente cuando, olvidados por parte del alumno los prejuicios de estructuración jerárquica (diferencias de edad, formación, categoría social, etc.), exista una mayor vibración de las resonancias espirituales.

Para conseguir que el alumno se olvide de los citados prejuicios, conviene acortar toda clase de distancias.

El principio conservador de "guardar distancias" se ajusta al mantenimiento de una estructura jerárquica en las relaciones profesor-alumno que corresponden a la enseñanza clásica y que es insostenible en la didáctica activa que pretendemos implantar: el inmovilismo mantiene distancias, la acción las acorta.

Por el contrario, en el ejercicio de la profesión, por ejemplo, se debe mantener este principio porque corresponde a la conservación de otro tipo de estructuras referentes a la racionalización del trabajo, que sólo desde una enseñanza de nueva humanística podemos transformar. (En mi próximo trabajo, "Otras ideas para la planificación de la industria de la construcción en España", desarrollo este punto.)

2 DAR AL ALUMNO UN SENTIDO DE RESPONSABILIDAD MORAL

Yo no creo que sea misión del profesorado ejercer sobre el alumno una repugnante función policial que envilece tanto al alumno como al mismo profesor y responde a un sentido anticuado de la enseñanza en la que el profesor nunca baja de su pedestal sobre el que ejercía la doble función de conferenciante y juez. Como conferenciante, se limitaba a exponer sus enseñanzas, y como juez, a valorar hasta qué punto habían sido aprendidas o comprendidas por sus alumnos. Esta separación entre alumno y profesor provocaba por parte del alumno el deseo de simulación de conocimientos, que en realidad no poseía, y por parte del profesor el prurito de no dejarse engañar.

Naturalmente, el profesorado siempre es responsable ante la sociedad y el Estado de la competencia de los estudiantes que gradúa. Pero esta responsabilidad sólo se cubre por medio del perfecto conocimiento del alumno y para conocer bien al alumno es necesario acercarse a él en el terreno afectivo y no por el control riguroso de la asistencia o por medio de estímulos coactivos, de amenazas y castigos.

En este sentido creo que si se conoce bien la labor realizada por el alumno, es completamente absurdo el examen, que si aparece como necesario para conocer lo que ha aprendido el estudiante, sólo prueba en definitiva la incapacidad del profesor para conocer el nivel del desarrollo del mismo.

Mi opinión particular sobre los exámenes es que éstos los debería realizar el estudiante en su propia casa. El profesor daría el tema y, sin consultar ningún libro, en su domicilio, los alumnos desarrollarían el examen con la limitación de tiempo previsto. Quizá este tipo de exámenes no sirviera para tener una noción exacta o aproximada del grado de conocimientos de nuestros alumnos, noción que, como ya he dicho, sería innecesaria obtener si nuestro trato y trabajo con ellos nos la hubiera determinado anteriormente, pero este tipo de exámenes lo que sí nos revelaría sería el nivel moral del estudiante.

A este respecto tuve la oportunidad de hacer una experiencia con un alumno que por enfermedad no había podido asistir a uno de los exámenes de croquis. Días después me pidió realizar el ejercicio en la clase de proyectos, pero le propuse que lo hiciera en casa, rogándole, únicamente, que controlara su tiempo para estar así en igualdad de condiciones con sus compañeros. Efectivamente la prueba dió resultado; el día siguiente, al traerme el croquis, se excusó por presentarlo incompleto, ya que

la limitación de tiempo no le había permitido desarrollarlo con perfección. Este croquis no era mejor ni peor, ni más estudiado que el de sus compañeros.

El sentido de responsabilidad moral del estudiante debe procurar orientarse a que él exija y obtenga de sí mismo un máximo esfuerzo y rendimiento. El alumno que dentro de la Escuela sólo cumple para aprobar, será mañana el profesional que sólo trabaje con fines lucrativos.

Habría que conseguir llevar al alumno al convencimiento de que lo único que importa es su formación, y que las calificaciones sólo son consecuencia circunstancial del esfuerzo realizado. La manera más eficaz de conseguirlo creo que puede ser la autocalificación que, naturalmente, deberá llevarse a efecto después de criticar el profesor el trabajo del alumno y analizar ambos minuciosamente los errores cometidos.

3 PRESENTAR SIEMPRE LA ARQUITECTURA INTEGRADA A LA VIDA SOCIAL

El hacer arquitectónico, como actividad colectiva, no puede depender exclusivamente de las iniciativas aisladas, sino de los intereses de la comunidad, y, por tanto, no podrá producirse una arquitectura auténtica sino dentro de un orden social en el que se reúnan todas las fuerzas individuales y se coordinen en beneficio de la colectividad.

La reunión de fuerzas individuales ha de conseguirse creando una conciencia de acción profesional que debe empezar a fomentarse en el estudiante de Arquitectura haciéndole comprender que el principal objetivo del arquitecto y del urbanista ha de ser mejorar la vida de la comunidad.

Conviene lo antes posible interesarle afectiva y moralmente en los problemas sociales y en los derechos y obligaciones del hombre, por lo que éstos exigen de sus soluciones arquitectónicas. Es importante hacerle comprender, por ejemplo, que todo individuo tiene derecho a unas condiciones mínimas vitales entre las cuales está incluida la vivienda por pequeña que sea, y que la eficacia en la posible urgente solución al problema de la vivienda debe condicionar técnicamente a las realizaciones arquitectónicas de la misma.

Se debe, por tanto, acostumar al alumno a pensar en la posible industrialización de sus soluciones lo suficientemente ricas en posibilidades combinatorias como para evitar toda monotonía, y a precisar en cada una de ellas los métodos y sistemas constructivos que pudieran resultar más económicos. Ello

no quiere decir, sin embargo, que los valores económicos se hagan prevalecer de tal forma en la enseñanza de la arquitectura que puedan coartar la imaginación creadora del alumno y que conduzcan a idénticas soluciones en todos los estudiantes de la clase.

Al iniciar la formación del arquitecto es necesario obtener de cada individuo el máximo rendimiento de sus posibilidades para que luego pueda proyectarse en la labor común del equipo y de la sociedad.

"La socialización, cuya hora parece haber sonado para la Humanidad, no significa en modo alguno para la tierra el fin, sino más bien el comienzo de la Era de la Persona." "Asegurar los continuos desarrollos de la personalidad humana comunicándola a la masa siempre cambiante de personas-individuos, es decir, extender y prolongar en lo colectivo la marcha de una conciencia llegada acaso a sus límites en lo individual, tal parece ser en el caso del hombre la función específica de la educación" (1).

4 NO ADOPTAR UNA DIDACTICA RIGIDA, SINO AMOLDARLA EN CADA CASO CADA ALUMNO

Como quiera que, según hemos reconocido, la acción de aprender es más importante que la de enseñar, ya que, en definitiva, lo que se persigue en toda función docente es el aprendizaje, toda acción del profesor debe quedar supeditada a la del estudiante y condicionada siempre por los distintos procesos del desarrollo intelectual y sensitivo de cada alumno.

Cada estudiante tiene o debe tener una ordenación de valores propia de la arquitectura. La misión del profesor es conducir a cada alumno desde su misma ordenación de valores, sin pretender modificársela por la imposición de criterios subjetivos, sino haciéndole observar las contradicciones en las que pudiera incurrir en sus trabajos desde su misma ordenación, exigiéndole una unidad de criterio en la totalidad de cada ejercicio y planteándole dudas para que las resuelva autocorrigiendo o reafirmando sus ideas.

Para amoldar la enseñanza a cada alumno, lo primero que es necesario es procurar conocer al máximo el alumno. Con este fin, y mientras subsistan los actuales sistemas de enseñanza, conviene, igual que en un reconocimiento médico, tomar datos de los antecedentes de cada alumno, es decir, de los trabajos realizados en cursos anteriores. Este reconocimiento, concretamente en las clases de proyectos, se debe efectuar en los primeros días del curso,

(1) P. Teilhard de Chardin: *El porvenir del hombre*.

mediante sesiones de crítica de los trabajos realizados anteriormente. A continuación, y para completar esta labor, me parece imprescindible exigir a los alumnos que elaboren un cuaderno en el que expliquen detalladamente el planteamiento y proceso del desarrollo de sus proyectos y anoten las objeciones del profesor con sus meditaciones, comentarios y réplicas. Este cuaderno obligará al alumno a precisar mejor sus conceptos y ayudará al profesor a seguir detenidamente la evolución intelectual del mismo y será un documento valioso para los futuros profesores con auténtica vocación didáctica que han de completar su formación.

5 GRADUAR CUIDADOSAMENTE LAS DIFICULTADES DEL ALUMNO

Como quiera que no todos los alumnos tienen la misma capacidad de visión espacial, ni igual sensibilidad, ni predisposición para la esquematización y la estructuración funcional de las soluciones concretas, no basta graduar las dificultades en la ordenación de los distintos temas que se proponen durante todo el curso, sino que a cada alumno es necesario, a su vez, exigirle de acuerdo con sus posibilidades, no planteándole problemas prematuros que se escapen a aquella temática que de momento le interesa y es capaz de comprender.

En toda arquitectura existen problemas concretos y abstractos, aunque estos términos no sean absolutos.

Los problemas concretos son los más asequibles de captar para el alumno y también los más fáciles de exponer para el profesor. Estos son, por ejemplo, los correspondientes al correcto funcionamiento del edificio: circulaciones, superficies, distribución y dimensiones de aparatos sanitarios, etc., y sus soluciones suelen estar técnicamente determinadas. Aunque todos estos problemas son imprescindibles de tratar, conviene decir, ya que sobre ellos exclusivamente elaboran su enseñanza los profesores mediocres, que no son los únicos, ni tampoco los más importantes.

Los problemas abstractos se presentan dentro del mundo de lo imaginable y de lo intuible y sus soluciones están condicionadas por la ordenación de valores de la arquitectura del proyectista a la que antes nos hemos referido. Estos son, por ejemplo, relación Arquitectura-Naturaleza, concepción del espacio arquitectónico, unidad formal de la arquitectura, unidad estructural, autenticidad del material, autenticidad de la forma y de la estructura respecto al espacio, concepción temporal de la arquitectura etcétera.

La estructuración de todos estos conceptos exige en el alumno tiempo y sedimentación y, por tanto, se deben abordar teniendo en cuenta el estado actual del estudiante respecto a su estratificación mental de categorías que se trata de fomentar, limitándose para los alumnos menos dotados al planteamiento sólo de los problemas más concretos.

6 ENSEÑAR GUIANDO LA ACTIVIDAD CREADORA Y DESCUBRIDORA DEL ALUMNO

Según nuestro concepto de didáctica activa, que creemos se debe implantar en el aprendizaje de la Arquitectura, todas las enseñanzas teóricas deberían de supeditarse e integrarse en la clase de proyectos, incorporando a la misma a los profesores de las distintas asignaturas teóricas: construcción, materiales, cálculo de estructura, etc., precisamente para poder introducir en estas asignaturas, a través de la labor creadora del alumno, una didáctica eurística en la que los procesos de transmisión de conocimientos no quedasen divorciados de los de adquisición o descubrimiento, ya que sólo existe una auténtica asimilación de un conocimiento cuando éste es fruto de una acción que motive su génesis.

Para ello sería imprescindible conseguir una unidad de criterio en el profesorado que simultáneamente debe coincidir en la formación del alumno. Esta unidad de criterio no se consigue solamente en las reuniones de claustro de profesores; por otra parte, muy necesarias para que se definan los temas, programas y calendarios de trabajo, sino que, como quiera que cada alumno ofrece distintas peculiaridades y sugerencias pedagógicas, la enseñanza debe realizarse en estrecha colaboración de todo el profesorado, provocando directamente la actividad creadora del alumno y orientándola en cada caso hacia la generación del conocimiento que se trata de adquirir. Única forma de conseguir firmeza y seguridad en la adquisición de los conocimientos teóricos a través de los cuales se enriquecerán las posibilidades creadoras del alumno.

7 ESTIMULAR DICHA ACTIVIDAD DESPERTANDO SIEMPRE EL MAXIMO INTERES HACIA EL OBJETO DEL TEMA

Las asignaturas teóricas, al objetivar todo conocimiento, lo aislan de su proyección vital. No obstante, estando la arquitectura eminentemente ligada a todos los problemas humanos, todo conocimiento debe proyectarse inmediatamente al campo de la realidad para despertar el interés del alumno. Esta proyección al campo de la realidad dándole al alumno la posibilidad de experimentar sobre el conocimien-

to que acaba de adquirir, o, mejor, que está adquiriendo, lo debe tener, como he dicho anteriormente, a través de sus propios proyectos y realizaciones.

La actividad del alumno no debe ser estimulada por la coacción o la fría propuesta de ejercicios que sólo sean función exclusiva de las cuestiones teóricas en sí, sino que, por el contrario, el interés despertado por el deseo de dar una correcta solución técnica a sus propios proyectos sea el estimulante del estudio y profundización en las asignaturas teóricas. Cualquier detalle constructivo que como práctica de la asignatura de construcción puede resultar aburrido y sin valor para el alumno adquiere automáticamente un interés insospechado cuando se trata de resolver con la máxima eficacia todos los problemas constructivos que pudieran plantearse en la ejecución del propio proyecto.

Para conseguir un mayor interés del alumno es necesario también que los temas propuestos al mismo estén al máximo condicionados por su apariencia real, siendo el ideal que pudieran ser realizados, tema del que ya he tratado anteriormente. No hay nada que desmoralice tanto a un alumno de arquitectura como el que se le diga al darle el programa de un proyecto a desarrollar: "En cuanto al emplazamiento, pueden ustedes inventarse el terreno".

Esta es una comodidad intolerable de algunos profesores que los califica como incompetentes para la función docente que están desempeñando.

8 NO OLVIDAR NUNCA EN CADA TEMA O EN CADA PROYECTO LA RELACION HISTORICA O GEOGRAFICA CON LA CIRCUNSTANCIA QUE LE RODEA, PROCURANDO DESPERTAR EN EL ALUMNO UNA CONCIENCIA DEL PRESENTE

Pero no son sólo los planos topográfico y de situación de los proyectos los que deben darse al estudiante antes que inicie su trabajo. Es necesario también no olvidar en cada tema las condiciones regionales, geográficas e históricas que lo condicionan y analizar con los alumnos los invariantes arquitectónicos creados por las construcciones populares de la región a través de las distintas épocas, para dilucidar cuáles de ellos pudieran ser consecuencia de técnicas constructivas hoy superadas, y qué otros corresponden a circunstancias auténticamente arraigadas en la región por sus características climatológicas o por la idiosincrasia de sus habitantes.

Esto no quiere decir, en absoluto, que se deba empujar al alumno a la adopción de soluciones o for-

mas tradicionales, ya que limitar la tradición a lo puramente formal sería caer en la arqueología. Debemos, sí, hacerle respetar nuestra tradición espiritual y conceptual. Si verdaderamente pretendemos que la arquitectura española mantenga su personalidad, no nos tenemos que preocupar, a priori, de conservarla haciendo "academia" o amparando una tradición formal a ultranza. Existen en nuestra arquitectura, ciertamente, valores propios que han tenido siempre su distinta forma de expresión a través de cada época. Es de esperar, por tanto, que en nuestro tiempo expresemos espontáneamente estos valores con el lenguaje de nuestra técnica. Como decía don Miguel de Unamuno: "La tradición eterna española, que al ser eterna es más bien humana que española, es la que hemos de buscar los españoles en el presente vivo y no en el pasado muerto" (2).

9 EVITAR DENTRO DE LA CLASE LA AUTOMATIZACION DE SOLUCIONES

En las clases de proyectos es frecuente observar cómo periódicamente aparecen modas que conducen a la automatización de soluciones y a la adquisición unánime de determinados expresionismos formales. Algunas de estas modas se deben a la aceptación por parte del alumno de morales esteticistas de grandes maestros como en los casos de las influencias de Mies van der Rohe, Alvar Aalto o Kanh, que verdaderamente han sabido crear distintas éticas en el hacer de la arquitectura. Las más de las veces, la influencia es puramente formal, sintiéndose el alumno impulsado a incorporar en su proyecto aquellas manifestaciones parciales que pudo ver en revistas y que últimamente más le impresionaron.

El profesor debe luchar contra estas modas porque evitan la fiel expresión del alumno y le separan de su labor experimental. Pero también es necesario respetar esta labor experimental no facilitando reglas al alumno que le conduzcan a un rígido automatismo creador. Con frecuencia los profesores, en sus correcciones, creen en la conveniencia de proporcionar al estudiante determinadas reglas que le faciliten la esquematización de sus soluciones. Este proceder es peligroso, puesto que el alumno acoge con agrado estas reglas que le simplifican el camino y que le permiten actuar con rapidez sin haber asimilado ni profundizado en la esencia del tema. Si la acción del alumno se desenvuelve en un proceso experimental y adquisitivo, la regla sólo tiene un valor a posteriori, como síntesis del sistema adquirido, pero aun así, conviene evitar que se conviertan en imperativo simplista, rígido de acción, que determine la automatización de soluciones.

(2) En torno al casticismo.

10 CUIDAR QUE LA EXPRESION DEL ALUMNO SEA TRADUCCION FIEL DE SU PENSAMIENTO

Para conseguir que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento arquitectónico, es absolutamente imprescindible proporcionarle un medio de representación coherente, fácilmente asequible, eficaz y que no le distraiga, exigiéndole demasiado trabajo manual y mecánico de la autenticidad conceptual.

Un concepto arquitectónico, a pesar de estar torpemente expresado, puede tener un determinado interés, aunque el alumno, al no dominar los medios de expresión técnica, ni conocer perfectamente las posibilidades constructivas, pueda precisar los modos de ejecución en todos sus detalles. Entonces la labor del profesor de proyectos, en colaboración con el de construcción, es ayudar al alumno a la determinación de los fines que persigue. Pero esta ayuda no debe consistir en la resolución inmediata al estudiante de cada una de sus dudas, sino en indicarle cómo y dónde puede solventar sus problemas, valiéndose de ellos para despertar el interés del alumno hacia el estudio de las asignaturas teóricas y presentándole éstas como base fundamental para que pueda enriquecer, adquiriendo más medios técnicos de expresión su propio pensamiento arquitectónico.

Para mejorar los medios de manifestación arquitectónica del alumno, e incluso para enriquecer y acelerar la adquisición y la estratificación de sus conceptos, nos parece muy conveniente la redacción del diario de trabajos, así como la experimentación en el campo tridimensional, con las maquetas de volúmenes a los que ya anteriormente nos hemos referido.

11 FACILITAR LA LABOR DEL ALUMNO LIBERÁNDOLE DE TODO ESFUERZO ESTÉRIL

Si pretendemos exigirle a nuestros alumnos una máxima entrega a la labor de la Escuela, debemos evitar en todo lo posible que puedan tener nunca la sensación de que su sacrificio es estéril. Creo que la juventud, al disponer de una gran potencia de acción, suele ser generosa en su esfuerzo, siempre y cuando no esté absolutamente convencida de que éste es improductivo o innecesario. Lo que menos perdona, por ejemplo, la juventud universitaria de su preparación militar no es la dureza ni los sacrificios de la vida campamental, sino que en ella no se haga ninguna labor productiva que redunde en un beneficio efectivo a la nación o a la sociedad. La mayor parte de la juventud universitaria preferiría un servicio social obligatorio, aunque tuviese que realizar en él trabajos corporalmente más penosos—como pudieran ser los de repoblación forestal, construcción

de viviendas o carreteras, etc.—antes que las prácticas de instrucción militar completamente anacrónicas e ineficaces en cualquier contingencia bélica actual.

Esta sensación de sacrificio estéril la tiene el alumno de arquitectura cuando su trabajo no es debidamente juzgado y valorado por el profesor, cuando desconfía de la capacidad crítica del mismo o cuando sabe que sus ejercicios sólo van a ser vistos por encima y a la ligera.

Si queremos, por tanto, que el alumno se tome el máximo interés en su trabajo, debemos anteriormente demostrarle que será analizado con todo detalle y profundizando hasta en algunos aspectos por él insospechados. Pero para ello es también imprescindible facilitar la labor del alumno aceptando y proporcionándole siempre las formas de trabajo más cómodas y que mejor le liberen de todo esfuerzo mecánico y estéril de representación.

Por el contrario se sigue por norma, como ejemplo, en nuestra Escuela, obligar a los alumnos a que los trabajos de proyectos se desarrollen en las horas de clase en papeles opacos pegados en tableros y firmados. Esta práctica me parece innecesaria, ya que los proyectos no debieran desarrollarse sin estar completamente aceptados los croquis con todas sus correcciones, comentarios y cambios de impresión, hasta el punto de que el posterior desarrollo del mismo, por parte del alumno, sea una labor mecánica perfectamente realizable fuera de la escuela y que no debe paralizar o retrasar en nada la labor de los siguientes trabajos del curso. Ello no quiere decir que el profesor tenga que permanecer ajeno, naturalmente, al desarrollo del proyecto, ni que cuando algún alumno tenga alguna duda respecto al desarrollo del mismo pueda consultarle. Al contrario, al tener el proyecto una mayor movilidad por parte del alumno, siempre tendrá más facilidad para someter sus preguntas a mayor número de profesores. Si lo que se pretende con el citado sistema es evitar que los proyectos puedan ser efectuados por personas ajenas, ello no se remedia tampoco en la ejecución del croquis, que, salvo en los exámenes, siempre realiza el alumno en su propia casa y que es en donde verdaderamente radica la principal labor del proyectista. Sólo se evitaría dando al alumno un sentido de responsabilidad moral que no se consigue precisamente demostrando la desconfianza, ni con la imposición de procedimientos coactivos.

12 PROCURAR A TODO ALUMNO EXITOS QUE EVITEN SU DESALIENTO

Toda labor del alumno, por mediocre que sea, tiene siempre algún acierto, o, por lo menos, algún

desacuerdo menos grave, desde el cual debe partir la crítica del profesor, estimulando la acción del mismo para la mejor resolución de todo el proyecto. Como, en efecto, no todos los estudiantes tienen la misma capacidad creadora ni igual sensibilidad, no se puede juzgar a todos con el mismo criterio, porque ello produciría en los menos dotados verdaderos complejos de inferioridad que desviarían su vocación a la arquitectura. Por el contrario, a los alumnos más dotados es conveniente exigir una máxima precisión en la expresión de sus soluciones, equilibrando por este procedimiento la función crítica en cada uno de los estudiantes del curso.

Si dentro del curso se trabaja por equipos, es conveniente homogeneizar los mismos, de forma que no existan desniveles demasiado marcados entre unos y otros.

13 FOMENTAR AL MÁXIMO LA LABOR EN EQUIPO

La ejecución de cualquier obra arquitectónica es el fruto de la colaboración de muchos trabajadores. La labor del arquitecto después de realizar el proyecto estriba en la coordinación de todos esos trabajos. Conviene, por tanto, ejercitar al alumno en percibir la necesidad del trabajo en equipo, acostumbrándole a la unificación de los problemas sociales, técnicos, económicos y artísticos que puedan surgir en relación con sus proyectos. El ideal sería que estos equipos estuviesen integrados no solamente por alumnos del mismo curso o de la misma escuela, sino que se formaran, incluso, con la colaboración de alumnos de distintas facultades y escuelas.

Todavía vivimos un mundo en el que el culto a la personalidad y al individuo dificulta una labor de trabajo en común que haga más fructíferos los destellos aislados a través de un continuo intercambio de ideas.

Gropius dice: "Cierto es que la chispa creadora se origina siempre en el individuo, pero trabajando en estrecha colaboración con otros hacia un objetivo común, a través del estímulo y la crítica exigente de sus compañeros de equipo, logrará alturas de realización más elevadas que viviendo en una torre de marfil." "Sincronizando todos los esfuerzos individuales, el equipo puede elevar su trabajo integrado a potenciales más elevados de lo que representa la mera suma del trabajo de un número indeterminado de individuos."

Conviene demostrar al alumno que el trabajo en equipo no tiende a despersonalizar al individuo, sino que pretende ampliar su capacidad de desarrollo y

que de su perfeccionamiento depende el de sus compañeros; que el trabajo en equipo es el medio más favorable para el pleno desarrollo de lo que hay de más original en cada uno de ellos, y que en ningún caso el equipo puede obligar al individuo a deformarse o falsearse, sino a superorganizarse interiormente por persuasión, de conformidad con sus evidencias y sus aspiraciones personales. La labor en equipo acostumbrará, en definitiva, al alumno a integrarse en una humanidad en vías inmediatas de organización colectiva.

14 PROVOCAR EN TODO LO POSIBLE LA AUTOCORRECCION

Estando las soluciones arquitectónicas condicionadas por la ordenación de valores que el proyectista tiene de la arquitectura, las correcciones del profesor, sobre todo las que se pueden referir a los problemas más abstractos, no pueden tener para el alumno más que un valor indicativo. Como quiera que la enseñanza se debe efectuar provocando la iniciativa del alumno desde su misma estratificación conceptual, la corrección nunca puede ser eminentemente objetiva. Se debe, pues, acostumbrar al alumno a corregirse a sí mismo, por el sencillo vehículo de la comprobación de la autenticidad de sus manifestaciones respecto de su pensamiento arquitectónico, enseñándole a encontrar sus propios errores, cuando los cometa, en la falta de unidad y de fidelidad al mismo. De esta manera aprenderá a meditar más sus soluciones, adquirirá mayor seguridad en sus decisiones, se le dará un ejemplo de objetividad que aplicará en sus juicios que le obligarán, a su vez, a una mayor humildad en sus apreciaciones.

Pero este precepto no sólo es aplicable al alumno, sino incluso a los modos de enseñanza del profesorado, que también debe comprobar, objetivamente, por sí mismo, los resultados de su enseñanza y mejorar sus procedimientos a tenor de tales comprobaciones.

Para ayudar a esta comprobación individual y objetiva de la eficacia de la labor realizada por profesores y alumnos, aparte de fomentar la autocritica, conviene facilitar toda posibilidad de diálogo, de crítica y de discusión.

15 FACILITAR TODA POSIBILIDAD DE DIALOGO, DE CRITICA Y DE DISCUSION

He dicho ya anteriormente, al referirme al dibujo, que no es éste el único medio de expresión de la arquitectura y que incluso como tal era muy limitado. Conviene, por tanto, ejercitar al alumno en la ex-

presión verbal y escrita de su pensamiento, haciéndole exponer en cada trabajo las razones de las soluciones adoptadas y despertar la discusión en las diferencias de criterio que puedan existir con sus compañeros. El profesor defenderá siempre la libertad de exposición de ideas, por equivocadas que a él mismo le puedan parecer, y nunca contestará a ellas en forma doctrinal, intentando imponer su criterio, sino que, por medio de preguntas, conducirá al alumno a que él mismo rectifique las contradicciones en las que pudiera haber incurrido. En estas discusiones deberían participar no sólo los alumnos y profesores de todos los cursos de la Escuela, sino también estudiantes y profesores de otras Facultades (Bellas Artes, Filosofía, Económicas, etc.).

Entre las muchas anécdotas tristes que recuerdo —y podría contar de mi paso por la Escuela de Arquitectura como alumno—hay una especialmente relacionada con el tema que ahora trato.

Siendo yo todavía estudiante visitó España un joven arquitecto norteamericano, P. Lee Woodside, profesor de la Escuela de Arquitectura de Harvard, con el que circunstancialmente hice gran amistad. Como uno de sus deseos era conocer la Escuela de Arquitectura de Madrid, quedé citado con él en la clase de proyectos. Al entrar en el aula y dirigirse a mí, el catedrático le increpó, de momento, bastante duramente, ordenándole que se saliese de la clase; pero al conocer su personalidad reaccionó, claro está, de una forma inmediata y, muy amable, justificó su actitud "por haberle confundido, por su aspecto juvenil, con algún estudiante de un curso inferior y seguir por norma el no tolerar que los alumnos tuviesen acceso a las clases de proyectos de los cursos superiores para evitar influencias y deformaciones en el desarrollo de su personalidad".

Oído esto, nuestro visitante no quiso conocer más de nuestra Escuela de Arquitectura y me explicaba cómo en su Escuela no solamente no se prohibía, sino que se fomentaba el diálogo y el intercambio de ideas entre los alumnos y los profesores de los distintos cursos.

Me sentí tan avergonzado que para no desprestigiar más a nuestra Escuela, a nuestra profesión y a nuestro país, preferí no decirle que el citado catedrático ocupaba un cargo muy importante dentro de la Escuela, que era académico de Bellas Artes y que su discurso de ingreso en la citada Academia había versado precisamente sobre el tema de la enseñanza de la Arquitectura.

En estos tres artículos—el primero dedicado a los problemas generales de la enseñanza de nuestra Escuela en relación con la Universidad y con el nuevo concepto de Humanismo; el segundo, a la posible reforma de los sistemas de enseñanza de la Arquitectura y este tercero y último a los modos—he procurado resumir mis ideas sobre enseñanza, intentando estructurar una nueva planificación de la misma.

Me he visto obligado a señalar aquellos errores didácticos que me parecen evidentes, proponiendo soluciones y sugerencias con las que intento remediarlos. Espero que nadie se haya sentido ofendido, ya que en este trabajo solamente me ha movido un deseo de buena voluntad y porque creo, sinceramente, que no es justo culpar a nadie, en particular, de los males de nuestra enseñanza, de los que todos somos responsables por conformismo y evasión.

Y para terminar quiero citar unas palabras de Oppenheimer: "Este es un mundo en el que cada uno de nosotros, conociendo sus límites—el peligro de ser superficial y la tentación de estar cansado—, debe comprometerse con lo que le rodea, con lo que debe, con lo que puede hacer, con sus amigos, con su amor, bajo pena de perderse en la confusión universal, sin hacer nada, sin amar nada. Pero también es un mundo en el que ya no existe excusa para la ignorancia, para la insensibilidad, la indiferencia. Cuando un hombre nos expone una concepción de la vida que no es la nuestra, cuando encuentra bello lo que nosotros encontramos horrible, podemos sin duda dejar la habitación, por humor o por cansancio. Pero es una debilidad y una cobardía.

El arquitecto José Antonio Coderch nos escribe rogándonos hagamos público que "por varias razones, y especialmente por la organización y concesión del premio para la actuación conjunta de un profesional, renuncia a los premios que le han sido otorgados por el Fomento de las Artes Decorativas y el Adifad, dependiente del mismo, por sus obras de arquitecto y diseñador industrial, rogando encarecidamente a los propietarios de estas obras que retiren los rótulos y supriman las menciones correspondientes alusivos a tales premios".