

La Arquitectura, la Enseñanza y La Enseñanza de la Arquitectura

Conferencia de Victor d'Ors, arquitecto

(Continuación.)

IV

La segunda parte de esta conferencia comienza con la lectura de un artículo nuestro publicado en 1937, en *Unidad* de San Sebastián, cuyo título es: "Sobre la educación o diálogo de las doce cañas de cerveza." Paso a leer la mitad de su texto:

"En un descanso—a contrapelo—, en ese ambiente ya extraño, que es la retaguardia para el hombre que viene del frente—caña de cerveza ante caña de cerveza—, un viejo chino marrullero me recordaba mis antiguos planes de educación, que la oratoria vana de las F.U.E.S. estudiantiles convirtiera un día, quemándolos, apenas en humo...

"Y digo que me decía el viejo chino marrullero:

"—Recuerdo perfectamente los fundamentos científicos de su tesis de usted. Tengo presentes las ideas de Freud y de Adler que usted adujo, las experiencias que citó de pedagogos y médicos y, sobre todo, las conclusiones firmes, inmovibles, que publicaba, hace todavía pocos años, Bolck. Aquello de la "fetalización progresiva del hombre" es admirable. El retardamiento en los desarrollos individuales de las razas más civilizadas y, en general, con la marcha progresiva del mundo, son verdades como puños para seguir léxicos de usted.



Lang-Ti, escritor chino, genial marrullero, entusiasta defensor de las teorías que aquí se exponen.

(Aquí será preciso el añadir un poderoso argumento más en favor de la teoría que a continuación se expone, la de Ehrenzweig, con su incorporación a estadios conscientes de previas existencias subconscientes.) (3).

"—Pero, mi amigo, lo que obliga a que ni un solo hombre con razón pueda negarle las suyas, son los ar-

(3) Anton Ehrenzweis: *The Psycho-Analysis of artistic Vision and Hearing* Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

gumentos que usted sacaba apasionadamente—nosotros no somos tan bravos—de la misma realidad. Me siento todavía—se lo confieso—un poco estupefacto. Sobre todo al recordar aquellas comparaciones entre el arte primitivo, el de los niños y el de los pueblos salvajes de la actualidad. ¡De qué modo los ejemplos gráficos, que usted mostraba, nos convencieron de la absoluta analogía de su temática, de sus intenciones, de sus esquematismos; de sus defectos, deformaciones y virtudes, y de su mundo objetivo y subjetivo, en general. Cantos semejantes, poética igual y el mismo procedimiento de avanzar en el conocimiento del mundo, o sea en la ciencia. Toda una serie de constataciones, que darian la razón al impúdico Juan Jacobo, colmando de sentido la frase vulgar que considera al niño un perfecto salvajito. A mí, personalmente, me hacía revivir mi infancia.

"Nada a la vez más próximo y más distante a un niño que un viejo chino marrullero; y si, por una parte, al hablar así producía el mismo efecto que ciertas mujeres invernales recordando las fruiciones prohibidas del primer amor adolescente, ello no empece a que en la oblicuidad fría y satisfecha de sus ojos vislumbrara yo, por primera vez, el íntimo enlace entre infantilidad y vejez, inocencia y marrullería.

"—No produce menos asombro—proseguía, aislados ya por nuestra conversación del mundo ruidoso y abigarrado que en el Casino de Burgos nos rodeaba—, y le aseguro a usted que no exagero al hablar de asombro, cómo el niño llega a una edad en que el saber se le convierte en cosas claras y constructivas. Las verdades fundamentales se asimilan rápidamente y la vocación pasa primero por lo mitológico y luego por una valoración de lo figurativo y de lo normativo, en todo semejante a la del cosmos espiritual que ha sido llamado por el Occidente la Antigüedad por antonomasia. Edad de los ocho a los doce o trece años, aproximadamente, para nuestros niños españoles. Es la edad en la que el niño Pascal reinventa las Matemáticas, en que se aprenden bien los versos épicos y la gramática, en que se consigue dibujar y ver la geometría, en que se persiguen leyes y cánones. La edad en que la mitología es leída apasionadamente y se inventa y se practica incluso.

"Yo le interrumpía:

"—Voy a contarle a usted una anécdota a primera vista absurda. En la imaginación de mi infancia existió un personaje muy alto que se llamaba "Puert". Nombre

trascendido, naturalmente, de "puerta". Cuando, llegado el verano, vivíamos en el campo con la abuela, donde la casa tenía las puertas bajas, el tal personaje, que había adquirido gran poder y notoriedad sobre la fantasía de mi hermano Juan Pablo y la mía, empezó visiblemente a decaer. Es más...

"—No me cuente usted, y perdone la interrupción, sus anécdotas. Soy yo quien desea recordarle a usted sus pensamientos, que son bastante más que simples "montajes" como los del género de Augusto Comte; y no vea usted en ello halago. ¿Quién diría si estas ideas que yo le recuerdo no tienen que alcanzar un florecimiento y una actualidad para usted mismo insospechadas? Déjeme usted, y le pido perdón—en este momento se asentaban ante nosotros dos nuevas cañas de cerveza—, déjeme usted que recorra su propio itinerario. Verá usted: los ojos febriles de los adolescentes (que, como dice Baudelaire, las noches persiguen con sus sueños malsanos) son espejos del alma abismal, de cara a los signos, problemas y querencias del Medievo. Estos muchachos y estas muchachas interponen lanzas de honor y de pudor, de desdén y de deseos. Nunca la *carne* se halló más presente y el *cuerpo* fué más desconocido, como diría el fundador de la Morfología de la Cultura. Se pierde el contorno del alma en el amor y el del cuerpo en el deseo, y aparece en toda su vitalidad la carne del cuerpo y la carne del espíritu. En la Cultura, como en la morfología del animal hombre, nos aseguraba usted, los antiguos crearon el *cuerpo* y la Edad Media la *carne*. Jamás la voluntad de elevación subió más y estuvo más tensa entre lo interjeccional y la lógica—hasta las cimas de la Teología, hasta las flechas de las torres de las catedrales, hasta las puntas de las lanzas de los torneos—y las últimas aguas profundas y recónditas de la emoción jamás sufrieron caricia tan estremecedora de la vida. La adolescencia del hombre repite literalmente la adolescencia de la Cultura.

"—Las noches desveladas de la mía se alimentaban de Walter Scott con una atracción simplemente física—ya voy yo también entrando por el camino por el que me lleva, mi amigo—, y mis primas y mis amigas, a esa edad, quieren ser monjas. (El mundo se ha roto y se abre con la llegada del Salvador.)

* * *

"—¿Y quién niega que aparezcan claras, a primera vista saltarinas, las analogías entre el Renacimiento y la Edad Moderna, por un lado, y las etapas de la primera juventud, por otro? Será, acaso, algún distraído o quizá el que marche derecho a fines falsos, como ordenaban los "gendarmes" en las Islas Marquesas, si hemos de creer a Pablo Gauguin. La obertura de la

juventud—como la primavera del primer Renacimiento— es la irrenunciable afirmación de la personalidad. En esta alegre seguridad de descubrir y dominar el mundo no muerden ni la derrota, ni la ironía. Fijese usted mismo en que se realiza una nueva traslación al plano que ya tuvo la realidad para el infante: a lo clásico, claro y seguro, en oposición al romántico, turbio y abismal tránsito de la adolescencia. Si, hasta bien mirado, todos los grandes aconteceres de la Edad Moderna, desde el descubrimiento de América y el Humanismo hasta el Enciclopedismo y el Movimiento Racionalista del "siglo de las luces", el esfuerzo por conocer, por resolverlo todo con la razón, pasan vivos y activos a través del desarrollo juvenil. Y hasta el "caballerosismo" seiscentista y el esplendor monárquico. Todo pasa en manera "actual" o, al menos, "potencial" por la mente vigorosa de los jóvenes. Y la Reforma y la Contrarreforma, y las guerras nacionales y el sentido de la sociedad. Todo. Tal vez solamente, cual río silencioso y subterráneo, bajo los cielos de los azares y previsiones, heroísmos y destinos de la juventud. (Lo heroico es lo que rasga la fatalidad.)

Acompañando tal énfasis, colocaban ante nosotros la tercera pareja de cañas de cerveza, y la conversación fluía ya amplia y dominadora, habiendo derribado a su paso todos los obstáculos deslumbrantes y ruidosos del ambiente.

* * *

"—¡Qué plenitud de tiempo—proseguía mi viejo conocido—aquella por la que avanza el hombre hasta encontrarse definitivamente formado! El momento—y sigamos la clasificación tradicional de los manuales—en que "vive" la Edad Contemporánea. Veo al hijo en lucha con el padre, porque el mundo de sus mayores trata de aplastar el suyo propio, que apenas empieza trabajosamente a dibujarse. Veo cómo recoge, de qué manera asimila, ávido, cuanto le suministra la historia última, sometiéndolo todo a constataciones. Cómo trata, en lecturas y en diálogos, en informes y descubrimientos, de ponerse "al corriente", "al día". El "Romanticismo" aparece como una recaída, en urgencias, querencias e ideales de Edad Media, pero va desprendiéndose rápidamente y un sentido "progresista" y "positivista" le invaden, por ventura a su propio despecho. Otra vez, antes de su definitiva madurez, los grandes, los últimos problemas de la vida, le atormentan entrañablemente; pero, la misma realidad es ésta, impónele fijación de objetivos inmediatos. ¡Hele aquí ya lavado y limpio y preparado a la gran lucha!

"—Yo he sido testigo de una de estas luchas, de que usted hablaba, entre un padre y un hijo. Fuése éste, por huir del cosmos o tal vez del caos familiar—porque sólo Dios sabe lo que el tal sería—a vivir a una lejana

ciudad. Pero aconteciéndole allí que, sin saberlo, recordaba lo que un día sembrara su padre y aún vestía algún que otro traje arreglado, de los que éste usaba en su juventud.

—No es menester que insista, mi amigo. Las equivalencias que usted expuso eran diamantinas. Y el resumen de todas ellas hizo resbalar un calofrío por todas las mentes sensibles e inteligentes. Nos preguntábamos al salir: ¿De modo que el hombre recorre hasta su madurez, en su formación espiritual, toda la *vida* del Espíritu, toda la historia de la Cultura? Y la respuesta desbordaba de nosotros mismos. ¡Claro, clarísimo, si lo ha demostrado, si sólo así se explican tantos problemas! Ahora descubrimos el porqué del conocimiento implícito que tenemos de mil cosas y tantas preferencias y predisposiciones y la precocidad de las razas primitivas y el lento desarrollo de las más civilizadas (que tienen que recorrer en su desarrollo un proceso

tan rico), sólo así se explican muchos sueños y muchas impresiones; es más: sólo así puede entenderse, en conjunto, toda nuestra vida espiritual.

* * *

—¿No se hereda la historia física? ¿No se halla el hombre físicamente trabajado por la formación de una raza? ¿Por qué no espiritualmente? (El llamado "racismo", del cual un verdadero católico no puede menos que abominar, encontraría aquí, quizá, su más equívoco pilar de sustentación.) Entonces, y éste era el precioso corolario de las conclusiones de usted, la educación debe consistir precisamente en esto: en ir descubriendo y desarrollando el propio mundo interior; en conseguir una plenitud de formación, al desarrollarla en todas sus partes y en todas sus posibilidades, al compás de su proceso existencial. Hay, pues, que



Terminación de un concurso en un "Atelier d'architectes" en la Escuela de Bellas Artes de París.

revivir en un plano consciente y, si puede ser, sobreconsciente, la historia de la Cultura, paralelamente a como se desarrolla subterráneamente, subconscientemente, en nuestro crecimiento espiritual. Sólo el hombre que lo haya realizado podrá llamarse totalmente *culto*.”

* * *

Aquí, paralelamente acabadas nuestras terceras cañas, debo de abandonar esta también *revivida* conversación con nuestro viejo chino marrullero—que terminó, en realidad, al agotarse las sextas y últimas cañas, con la consideración de que la educación debe durar toda la vida y con el programa para un Estado y una Sociedad verdaderamente educacionales—abandonándole hasta otro día, hasta que ustedes quieran. Echamos una mirada a nuestra silenciosa invitada, la ley de Enseñanzas Técnica, que sigue distraída, pensando, quizá, que la cosa no va con ella.

Pero le decimos al oído, para que los otros no puedan, a su vez, oírnos:

—Piensa lo que este viejo chino, discípulo de mandarines, pudiera enseñarnos a nosotros, occidentales, a los que ellos llaman los filántropos y utopistas: que en nuestras leyes, en nuestras instituciones, nos tira tanto el como deseamos que sean, o el como conviene que las cosas ocurran o creemos que deben ser, que olvidamos tantas veces cómo las cosas son; aquello que don Ramón del Valle-Inclán decía: “Señores, lo que pasa.”

Lo que pasa es eso que nuestro chino acaba de explicar.

V

He traído aquí estos textos, en primer lugar, por el deseo de aportar mi colaboración—sin ningún interés personal, como siempre—a los futuros planes generales de enseñanza de nuestro querido país. En segundo lugar, porque las ideas educacionales, que aquí se exponen, constituyen algo en que España pueda reclamar prioridad, en un momento en que en el mundo, especialmente en Francia y en Alemania, empiezan a apuntar ideas de cierta semejanza. En tercer lugar, para que pueda comprobarse, que los criterios, que yo vengo desde hace tiempo preconizando para la educación, especialmente de los arquitectos, no surgieron como improvisación gratuita y sin fundamento.

Antes de comenzar a detallar los planes, que proponemos para la enseñanza, nos valga un resumido recuerdo de las ideas expuestas; éstas los nutren y los sustentan. Podíamos enunciar sus consecuencias así:

1.º Es necesario proporcionar al futuro arquitecto una enseñanza muy completa, con vistas a formarle:

a) como artista ordenador del espacio;

b) como rector y coordinador de los diferentes oficios, técnicas y artes que intervienen en la edificación;

c) como técnico, a su vez, especialista en los oficios, técnicas y artes más comunes de la edificación.

2.º Es necesario que la enseñanza se articule y ordene con un criterio general en cuanto a sus temas y asignaturas que:

a) centre los cursos en lo específicamente formativo para el arquitecto (el arte, la matemática, la edificación, todo en su máximo nivel), todo ello envuelto en el mayor número posible de vivencias culturales;

b) oriente el aprendizaje, desde el principio hacia su fin ejercitatorio (la proyectación y la construcción de los edificios);

c) establezca un amplio campo en torno de enseñanzas informativas propias de la edificación.

3.º Es necesario que la formación del arquitecto se geste en sucesiva congruencia con los estadios que caracterizan el desarrollo espiritual del español normal en nuestros días, heredero de la cultura universal, con tendencia occidentalista y más acentuadamente europea-mediterránea e hispanoamericana.

* * *

Antes que nada, hay que potenciar las academias, las llamadas Academias Preparatorias. Porque no es posible pasar sin estación intermedia de la Segunda Enseñanza—tome ésta la forma clásica, la forma laboral o la que sea—directamente a la formación específica del arquitecto. Si estas Academias Preparatorias pueden—y hasta qué punto—incluirse o excluirse de la Escuela Superior de Arquitectura es un tema, no por secundario, menos interesante. En mi opinión, estas academias deben ser autónomas y no independientes; aceptadas por la Escuela, pero no dominadas por ella. Deben encontrarse a su alrededor. La Escuela puede mantener sobre las mismas el control que proporcionen pruebas frecuentes, con tribunales independientes. Deben de fomentar entre ellas la libre competición y hasta la diferenciación, creándose lo que, con impropiedad, se llama su propia *personalidad*. Deben tener un número limitado de alumnos para poderlos atender intensamente, íntimamente, en un momento de su vida en que necesitan casi paternales cuidados.

Imaginamos una clase de 24 a 32 alumnos, constituyendo *grupo* o *academia*, si ésta no reúne a varios; en un régimen algo semejante al de los Colegios Mayores; es decir, por lo menos, en semi-internado. Los estudios, con la intención de proporcionar a los alumnos una preparación previa total para su profesión de arquitecto, se enfocarán desde la visión del mundo que tuvo nuestro Renacimiento y nuestra Edad Moderna. Levantar la personalidad de los alumnos, mimarla, empujarla con estímulos, crear un hábito del deseo de perfección



Rafael Sanzio, según Pijoán, el arquitecto mejor dotado de toda la historia de la Arquitectura.

y del honor: he aquí el centro moral de esta etapa. Formar *aprendices de arquitecto*, que sean, a la vez, *gentilhombres*.

Estimamos que la preparación esencial de estos aprendices de arquitecto ha de ser, sobre todo, la artística; por un lado y en toda su extensión, incluyendo los bellos oficios de la edificación; por otro, la matemática, en toda su generalidad. Los estudios y prácticas, dentro de la Academia, se centrarán en la historia de la matemática y en la historia de la edificación, desde el Renacimiento hasta fines del siglo XVIII. Los alumnos deberían practicar lo más directamente posible todas las artes y oficios de la edificación, en estudios y talleres de las propias Academias.

Tal etapa—alegre y ácida primavera—puede durar tres años. Hay que revivir en ella la antigüedad clásica, tal como hizo el Renacimiento y el desarrollo típico de las ciencias en la Edad Moderna. Los alumnos de estas

Academias—los aprendices *gentilhombres*—deberían dedicar sus mañanas especialmente a las matemáticas y a la ciencia y penetrarse de la historia del arte en el período aludido. Con más propiedad, a *vivirla*. Las tardes encontrarían ocupación en el trabajo en las artes y en los oficios de la edificación al nivel de aquellos tiempos. En todo ello conviene intercalar los ejercicios deportivos y militares y hasta una obligada dosis—necesaria—de vida social y mundana. Imagino que abrimos la puerta de uno de esos talleres: en primer término encontraremos posiblemente a algunos aprendices ocupándose en labrar la piedra o en esculpirla; en aquel rincón, junto a la fragua, tras la pantalla de insonorización, se ejercitan otros en trabajo de forja; en el extremo derecho, en los de vidriería. Allí cepillan la madera; más allá tratan de ajustar el funicular de una bóveda de rasilla. En el taller contiguo dibujan, pintan, modelan. Detrás del mismo los vemos todavía

cumpliendo los ritos del bello oficio de la jardinería.

Si suponemos que la enseñanza infantil y primaria durase alrededor de seis años—normalmente de los cuatro a los diez—y la secundaria otros seis—de los diez a los dieciséis—, con sus posibles variantes, desde el origen, o en bifurcación a partir de un cierto nivel, venimos a poder contar con muchachos de dieciséis a diecisiete años para su ingreso en las Academias y con jóvenes de diecinueve a veinte para poder obtener, tras las pruebas pertinentes, su ingreso en la Escuela Superior de Arquitectura.

Intercalamos aquí nuestra opinión de que las puertas de ésta, a cualquier nivel de sus estudios, deben permanecer siempre abiertas. Pero que, tras ellas, debe forzosamente situarse el obstáculo de la prueba correspondiente, que asegure la capacitación. No es posible, sería criminal, mantener las puertas cerradas. Hay que pensar que, además de la aportación de alumnos provenientes de los estudios que preconizamos, no pueden perderse las vocaciones de los que hayan surgido con cualquier otro género de formación más libre. Piénsese nada más que, durante el transcurso de la Historia, los más grandes arquitectos se formaron sin Escuelas de Arquitectura; viniendo, casi en su totalidad, del campo de las otras bellas artes o del campo de la construcción. Artistas con vocación de constructores—como, sobre todo, en el Renacimiento—, constructores con vocación de artistas, como ocurrió, predominantemente, en la Edad Media.

* * *

Viene a continuación una nueva etapa: la etapa central de la *carrera*. Aquí estimamos preferible la unificación en la enseñanza. Se trata de la formación más estricta del arquitecto-edicador. En compensación de tal profesionalismo de los estudios, estos jóvenes *Estudiantes de Arquitectura* no deberían constituir colectividades cerradas, como en su época académica, sino encontrarse conviviendo, preferiblemente en Colegios Mayores como los actuales, con los futuros médicos, abogados, agrónomos y filósofos.

También esta etapa central de la carrera puede escalonarse en otros tres cursos. Los estudios debieran aquí centrarse en tres asignaturas, que constituyesen, por decirlo así, la espina dorsal de esta etapa formativa. A un lado, la preparación teórica—es decir, la teoría de las artes en general y la de la arquitectura y la composición de edificios en particular—. En medio, los *proyectos*, en directa relación con los estudios teóricos y en tal forma que se ejercite en ellos lo que, al mismo tiempo se explica teóricamente. Al otro lado, la construcción, en toda su extensión de técnicas diversas y donde se resuelvan los temas y los problemas que plantean precisamente los proyectos. Todo ello dirigido por *grupos de profesores* identificados en cuanto a criterio.

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

En previsión de que estas enseñanzas centrales ocupen en su totalidad la mañana, los estudiantes pueden emplearse durante gran parte de la tarde en asistir a cursos abreviados sobre cuestiones que necesita conocer el edificador: legislación edilicia, acústica, salubridad e higiene, experimentación de materiales, etc., y también en mejorar sus *idiomas*, con vistas, sobre todo, a entender libros extranjeros. Pero tales cursos no tienen por qué organizarse en la Escuela, mas que en aquellos casos en que no se expliquen adecuadamente en otro lugar, dado el sentido económico que forzosamente ha de presidir la organización de la enseñanza española. Por otra parte, no deben alcanzar entidad ni extensión suficiente para convertirse en verdaderas *asignaturas*.

* * *

Con todo ello llegamos al último estadio de la formación intensiva del arquitecto; y precisamos lo de "formación intensiva" puesto que uno de los postulados que hubieran surgido, de continuar nuestro diálogo truncado, con el chino marrullero hasta el nivel final de sus sextas cañas de cerveza, fuera el que la educación dura—debe durar—toda la vida.

Nos encontramos, pues, al comenzar esta tercera etapa terminal de la *carrera* de arquitecto con muchachos de veintidós a veintitrés años. Aquí consideramos convenientes, para estos *Ayudantes de Arquitectos*, tres grupos de estudios, que pueden distinguirse entre sí suficientemente:

a) Los que conducen a su adiestramiento para ordenadores teóricos y para coordinadores prácticos. Para ordenadores de continentes espaciales visibles, en primer lugar, es decir, implícitamente como ordenadores de la vida familiar, de la vida social y de la del Estado. Pues el arquitecto debe prepararse para colaborar también en la conformación del nuevo Estado, por hacer. (He dicho ya muchas veces—ya puede uno empezar a decir, que desde hace muchos años—que, así como el Estado arbitral, legislativo y deliberante era un Estado forzosamente para abogados, es muy posible, que el futuro Estado coordinador, educador y constructor sea un Estado, sobre todo, de arquitectos.)

Corresponde, pues, una preparación en este sector de Filosofía, de Alta Matemática—sobre todo la ordinal—, de Geografía Humana, Colonización, Economía, etc., que, por polarizarse en una acentuada y caracterizada gene-

alidad, no puede sino integrarse en la Escuela Superior de Arquitectura. Lo cual no quiero decir, que no convenga invitar a los jóvenes *ayudantes de arquitecto* a que asistan a cursos y conferencias de Zubiri o de Zorrilla.

La parte práctica de su adiestramiento como cordiadores edificatorios debe organizarse también desde la Escuela, estudiando casos concretos de coordinación de artes, técnicas y oficios en la edificación y comprobando su realidad en largas y frecuentes visitas a obras interesantes.

b) Viene ahora la especialización. Esta es indudablemente forzosa al nivel de nuestro tiempo, y aun en España empieza ya a notarse tal necesidad. Punto delicado, sin duda, que hay que enfocar debidamente. Por de pronto, sin utopías programáticas y ciñéndonos a la realidad. Creemos que, en la actualidad, sólo podría pensarse en unos *grupos de especialización*. Por ejemplo, los siguientes:

1. Urbanismo.
2. Arquitectura del paisaje y los jardines. Arquitectura deportiva. Arquitectura popular.
3. Vivienda urbana.
4. Arquitectura social: comercio, fábricas, espectáculos, etc.
5. Arquitectura estatal y cultural, militar, religiosa; Arqueología y Museografía.

(No queremos aquí expresar más que el sentido de una posible subdivisión previa.)

Para tales especializaciones resultaría adecuado organizar cursos, de común acuerdo, la Escuela y el Colegio de Arquitectos. Este debería, en su caso, dar la *señal de entrada* para cada uno de los *estudios especializados*, según las posibilidades vitales del ejercicio profesional correspondiente.

Otro sector de ocupaciones en esta etapa final de la carrera, que puede durar, también paralelamente, tres años:

c) El trabajo en los estudios de *ciertos* arquitectos. No de *cualquier* arquitecto, que a lo mejor mal educa—para no emplear términos más fuertes—al joven *ayudante*. (Aquí estamos diciendo la verdad.)

En este sentido habría que seleccionar una clase especial de arquitectos, elegidos con la triple intervención del Colegio, del Claustro de la Escuela y de los mismos aspirantes al título. En aquéllos pudiera la Escuela delegar la iniciación en el ejercicio profesional, teniendo en cuenta su saber, su limpia ejecutoria profesional, sus mismas dotes pedagógicas y vocación de maestros.

Para dar una cifra de tanteo, pongamos que son nombrados de 30 a 60 Maestros de Arquitectura, y en tal forma que ninguno pudiera tener más de tres ayudantes en su estudio. Estos alumnos actuarían, ésta es la palabra, como *ayudantes* de sus respectivos maestros, proba-

blemente sin remuneración el primer año, pero ligeramente remunerados el segundo y el tercero, ayudándoles en su trabajo particular; pero, en compensación, recibirían enseñanzas y guía para su trabajo en los *concursos*, que deberían absorber—un poco al estilo de la Escuela de Bellas Artes de París—la mitad de la labor de los jóvenes.

Los temas de tales concursos los seleccionaría la Escuela, tomando por base los concursos públicos o promoviéndolos ella misma para completarlos.

Los *proyectos de concurso* se expondrían y discutirían en la Escuela, constituyendo esta discusión una específica manera de enseñanza en esta última parte de la carrera, y serían allí premiados independientemente de su suerte, en su caso, en los concursos públicos.

Una observación: En el primer sector de estudios referentes a esta última etapa de la carrera aludíamos a la alta formación teórica del arquitecto. Estimamos que tales enseñanzas teóricas no son, en su totalidad, necesarias para todos los arquitectos. Pudiera muy bien separarse en las mismas un pequeño grupo de enseñanzas más elementales e imprescindibles para obtener el título de *arquitecto*, considerando el resto, en cambio, necesario para poder *profesar* en arquitectura.

Otra observación todavía: señalábamos en la sección b), referente a especializaciones, algo que conviene aclarar. Creo que en la realidad actual del ejercicio profesional no es posible—moralmente hablando—que el *no* poseer una especialización cualquiera pueda impedir realizar proyectos y dirigir obras que le correspondan. Pero entendemos que conviene, ya en la situación actual—de transición a posibilidades que hoy no existen—, que, en la edificación estatal—para nombramientos de facultativos y encargos—sea tal condición decisiva.

VI

Aquí podemos terminar parodiando lo que la desgraciada rutina nos acostumbra a inspirar a los arquitectos para finales de *Memoria*: “Creemos, con las explicaciones anteriores, haber descrito suficientemente—en un primer croquis—el orden ideal, o sea, metafóricamente hablando, la arquitectura que conviene a la enseñanza de la arquitectura.”

Y podemos ya hacer levantar a nuestra novia—que se aburre—, la ley de Enseñanzas Técnicas, que ha tenido tiempo sobrado de consumir los chocolates, bocadillos, merengues y pasteles de fresa con que la habíamos rodeado al principio. Para llevarla, por ejemplo, al cine a ver en un *No-Do* lo que pasa, en este capítulo de la enseñanza de la arquitectura, en el extranjero; o para invitarla al baile, estrecharla contra nuestro corazón y tratar de convencerla con pasión y con dulzura—porque pensamos casarnos con ella—de lo que debe hacer.