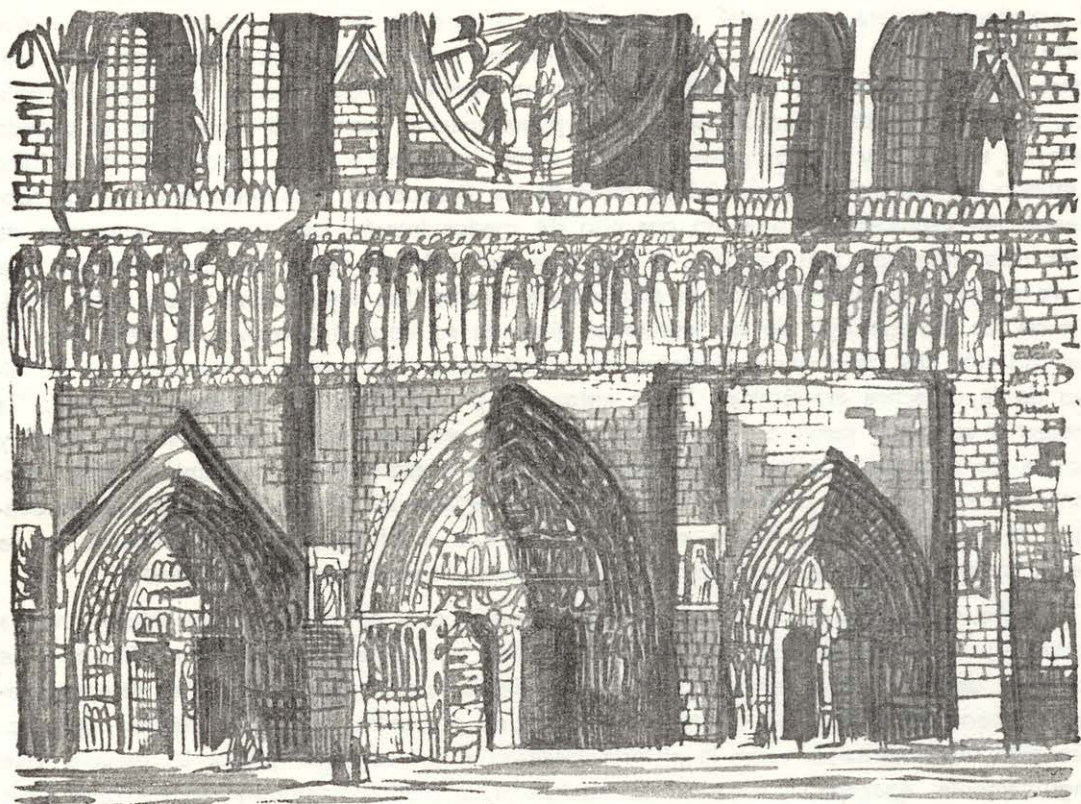




Dibujo R. Vázquez Molezún. 1953.



Dibujo Vaquero Turcios. 1950.

## Sobre un intento de reforma didáctica

José Rafael Moneo.

Durante la segunda quincena de noviembre se celebraron en Roma unas reuniones en las que intervinieron profesores y alumnos de la Facultad de Arquitectura, reuniones que tenían como fin inmediato el estudiar las directrices a seguir en el nuevo plan de estudios.

Comenzaré diciendo que se había llegado a tal situación límite tras de un período de huelgas estudiantiles que se prolongaron más de la cuenta y que, dada su firmeza, obligaron al claustro de profesores, del que formaban parte todavía arquitectos responsables de los desatinos cometidos en Roma bajo el fascismo, a ofrecer algunas de las cátedras a hombres de sólido prestigio en los medios arquitectónicos italianos como Luigi Piccinato, Ludovico Quaroni y Bruno Zevi. Los estudiantes encontraron en ellos decidido apoyo y de este apoyo nacieron las reuniones a que aludimos.

Pero cumplida esta obligatoria aclaración, más o menos anecdótica, pasamos a ocuparnos de lo que verdaderamente nos importa: el espíritu que animó aquellas reuniones. Pues no se vaya a creer que los problemas que tenía planteados la Facultad de Arquitectura de Roma procedían, exclusivamente, del anquilosamiento de sus profesores: buena parte los tendrán, sin duda, casi todas las escuelas y se deben a la profunda crisis en que hoy se ve envuelta la enseñanza de la arquitectura, crisis que no todas las escuelas han tenido la ocasión de hacer explícita, bien por falta de madurez cultural, bien por falta de un cierto sentido de responsabilidad política, con la claridad con que lo han hecho los romanos. Pensando, por tanto, que los problemas debatidos en Roma tienen un valor y una vigencia que va más allá del problema parcial y concreto de una determinada escuela, creyendo que el espíritu de que han dado prueba profesores y alumnos es digno de emulación y merece nuestro aplauso más sincero me atrevo a escribir las líneas que siguen.

En primer lugar, se planteó el problema, problema que posiblemente atañe a la totalidad de la estructura didáctica, de la conexión con la realidad social, realidad en la que

el arquitecto deberá desarrollar sus tareas, de la que no puede evadirse, debiendo por tanto contribuir, en la medida de sus posibilidades, a definirla; un claro esquema de la realidad, dando a la palabra realidad un amplísimo significado que abarca, claro está, la política, es imprescindible al arquitecto, pues la programación económica cuenta con él cuando trata de materializar sus propósitos. Temas como "la relación entre producción de cultura y mundo del trabajo" ocuparon buena parte de las discusiones. Pero dejemos a un lado problemas tan espinosos, si bien no por ello de menor interés, para pasar a ocuparnos de otros más concretos, más precisos. El que hayamos hablado de la profunda crisis en que se ve envuelta la enseñanza de la arquitectura no creo que haya sorprendido a nadie. Zevi, uno de los protagonistas de las reuniones, dice, en su libro *Architettura in nuce*, que "la consolidación del movimiento moderno en arquitectura trajo consigo el hundimiento definitivo de la didáctica académica". Hasta entonces, y vuelven a ser palabras de Zevi, "la Academia servía, a pesar de todo, para establecer una coherencia cultural si bien débil y seca; a los prosistas y a los literatos les enseñaba una gramática y una sintaxis para componer sin *ictus* creador, pero con corrección; a los artistas les ofrecía la posibilidad de evadirse de los caminos oficiales y, con la enciclopedia morfológica del eclecticismo en la mano, forjar un lenguaje personalizado, impregnado, bien es verdad, de pasado".

Pero, tras el triunfo de la arquitectura moderna, o si se prefiere racionalista, tras la experiencia didáctica del Bauhaus, tras los violentos y agresivos párrafos que Wright y Le Corbusier dedican a la enseñanza oficial, se perdió la fe en las viejas maneras, se arrinconaron los manuales clásicos, se olvidaron los antiguos preceptos; incluso disciplinas que habían sido fundamentales, como la historia, pasaron a un segundo plano. La escuela vive lánguidamente, agazapada, tratando de incorporar, si bien tímidamente, en sus programas todas las disciplinas que impone el desarrollo técnico, pero sin fuerzas para asimilarlas y englobarlas en un todo homogéneo, sin saber en una palabra cuál es el puesto que a cada una le corresponde en la formación integral del arquitecto: el alumno acude a la escuela sin ilusión, convencido de que sus años en ella son tan sólo forzoso expediente para el desarrollo futuro de su actividad profesional.

La arquitectura, o mejor aún los verdaderos arquitectos, pienso en Wright, en Le Corbusier y en Aalto, viven al margen de la escuela, si bien a veces, sobre todo en América, algunas universidades abren sus puertas a destacados arquitectos, bajo cuya influencia el estudiante puede, en el mejor de los casos, aprender una manera; pero tal modo de afrontar el problema de la enseñanza no deja de ser una evasión romántica, que puede, es cierto, resultar atractiva y que, al menos, proporciona la inolvidable experiencia del contacto directo con un auténtico creador.

Pero pasado el fervor racionalista, sin tener ya que romper lanzas en defensa de la arquitectura moderna, antes bien tratando de someterla a riguroso análisis crítico, la situación es hoy bien distinta: arquitectos de reconocida valía, al menos así ocurre con frecuencia en algunas escuelas europeas, vuelven a las aulas, tratan de vitalizar una determinada disciplina, consiguiéndolo si son hombres de talento, pero no logrando, sin embargo, cambiar la estructura didáctica, que aguanta impasible, amparándose en un elemental realismo administrativo, el aluvión de protestas y ataques.

Este brevísimo esquema de la crisis didáctica a que aludíamos termina aquí: los arquitectos vuelven a las escuelas convencidos de que sólo ellas son capaces de aclarar el turbio panorama arquitectónico de nuestros días; han comprendido que el esfuerzo individual es poco eficiente, casi inútil.

Así ha ocurrido en Roma y esta nueva fe en la operatividad de la escuela nos parece envidiable.

Pero la vuelta a la escuela supone en primer lugar, y así lo han entendido los romanos, una profunda revisión de los sistemas de enseñanza vigentes en la escuela que, como hemos dicho, perdido el timón, navega hoy capeando temporales, defendiendo privilegios, añadiendo nuevas disciplinas a los ya agobiados programas, como si éste fuera el único remedio, siendo así que, en mi opinión al menos, la fragmentación en que hoy han caído los estudios de arquitectura son claro exponente de la confusión didáctica reinante.

Por tanto no sorprenderá que el nuevo giro que se trata de dar a la Facultad de Arquitectura de Roma subraye, ante todo, la importancia de llegar a coordinar y estructu-

rar los conocimientos que el alumno irá adquiriendo a lo largo de los cinco años de carrera, pues es claro que la situación presente, hija más de una actitud defensiva y contemporizadora que de una verdadera operatividad didáctica, se reduce a mero inventario de conocimientos en determinadas disciplinas, a criterios personales en otras.

¿Cabe otro planteamiento metodológico de la enseñanza arquitectónica? Por que habrá algunos que, simple y elementalmente, se limitarán a pensar que los conocimientos a secas son más que suficientes para formar al arquitecto, para permitir, en último término, que un individuo pueda ejercer la profesión de arquitecto, aunque la práctica confirme, una y otra vez, que el hecho arquitectónico no puede reducirse a estricto problema de conocimientos técnicos; creo, sin embargo, que otro planteamiento metodológico de la enseñanza no tan sólo cabe, sino que es condición necesaria para abordar el problema. Ahora bien: si esta nueva metodología no es aún dogma de fe, y así han tenido el valor de reconocerlo hombres como Quaroni en las reuniones de Roma, la escuela puede ser el banco de pruebas, es más su trabajo debe radicar, principalmente, en la búsqueda de correctos planteamientos metodológicos para los problemas que la sociedad encomienda hoy al arquitecto; pues, como Quaroni puso de manifiesto, la urgencia de normas metodológicas llega a ser angustiosa cuando se aborda el tema del urbanismo: la primera obligación de la escuela, por tanto, es proporcionar dichas normas.

Pero antes de seguir adelante trataré de explicar, como prueba del ahínco y de la fe con que la Facultad de Arquitectura de Roma ha planteado el problema, los cambios que ha sufrido la enseñanza de una disciplina que podemos llamar tradicional: la historia de la arquitectura; disciplina que, tras haber ocupado un destacadísimo papel en la escuela decimonónica, ha pasado a ser en las nuestras una asignatura de segundo orden, una asignatura sin relieve, sin interés para quienes se disponen a ser arquitectos prácticos. Conocer y clasificar las iglesias románicas aburre a más de un alumno, levantar un monumento es tiempo perdido y hasta puede que alguno, influido por los escritos de Gropius, cuya ceguera para con la historia ha puesto de manifiesto con tanta claridad Zevi, se atreva incluso a despreciarla olímpicamente. Puede, como ocurría en la escuela de Madrid, que la personalidad de un profesor excepcional, como lo fué don Leopoldo Torres Balbás, haga atractivos al alumno los problemas de la historia, si bien es verdad que a veces recuerdo avergonzado los gritos, las carcajadas, las peleas, a las que don Leopoldo debía hacerse el sordo, cuando se apagaban las luces y comenzaban las proyecciones, prueba en el fondo de un evidente desinterés hacia el tema por parte de una mayoría al menos de los alumnos.

Pero volvamos a nuestro tema. Los numerosísimos alumnos de historia, disciplina que se cursa en los dos primeros años de estudios, se dividían en grupos, de la A a la D, de la D a la P, de la P a la Z; unos, por tanto, escuchaban al profesor, otros a los auxiliares; unos llegaban hasta el Renacimiento, otros hasta el Barroco: un manual los hacía estar en iguales condiciones cuando llegaba la hora postrera del examen. Veamos ahora cómo piensan enfocar la enseñanza de la historia Fasolo, Portoghesi y Zevi. En primer lugar, los quinientos alumnos (los dos años propedéuticos trabajarán a un tiempo sin barreras establecidas entre uno y otro) no se dividirán mecánica y artificialmente de la A a la D, de la D a la P, de la P a la Z: serán los propios alumnos quienes, al escoger los temas, irán estructurando el curso, dando lugar así a una división orgánica. El estudiante primerizo se detendrá ante el monumento planteándose en él todos los problemas que, esquemáticamente, se formulaba en la llamada teoría de la arquitectura, entre otros: en qué radica la realidad arquitectónica; de qué manera el hecho arquitectónico es hijo de una visión del mundo concreta, de una problemática; hasta qué punto es un producto social; qué relación se da entre la arquitectura y las otras artes figurativas. Aprenderá a escudriñarlo hasta en sus más íntimos detalles, levantando plantas y alzados que no serán ya mero ejercicio dibujístico, sino la manera de establecer contacto directo con los más escondidos rincones de la obra, dando pie a valorar justamente la importancia de la composición y la necesidad de la coherencia lingüística; lo "leerá" fotográficamente, buscando puntos de vista especialmente reveladores de la mano del arquitecto, permitiendo así, por otra parte, al profesor una valoración objetiva de los problemas que preocupan al alumno; lo estudiará volumétricamente planteando en el modelo una interpretación crítica. En una palabra, el estudiante comenzará a "ver" la arquitectura desde el hecho arquitectónico, sirviéndose para ello de la historia, que deja de ser así un simple servicio informativo para convertirse en algo vital y operante. Quisiera subrayar la importancia que tiene el comenzar los estudios "apren-

diendo a ver": si el alumno aprende a "ver" podrá después mucho más fácilmente localizar en su obra todos aquellos puntos críticos, todos aquellos factores que contribuyen, decisivamente, a vitalizar y llenar de coherencia la obra de arquitectura; el alumno aprende, pues, desde el primer día a ver la arquitectura como hecho arquitectónico, como producto de cultura, prescindiendo de esquemas y de abstracciones. La historia se convierte de este modo en instrumento utilísimo, proponiendo al alumno infinidad de problemas concretos que debe conocer y valorar antes de escoger aquel sobre el que versará su trabajo, trabajo que completará contribuyendo con sus lecturas a la formación de un fondo bibliográfico que facilitará el desarrollo de futuros estudios críticos. La historia así entendida no será ya la "leyenda áurea" de la arquitectura, permitirá, como dice Zevi, identificar verdaderos monstruos, abominables monumentos, pues con frecuencia edificios sin valor alguno merecen nuestra aprobación incondicional en cuanto el paso del tiempo se hace sentir en ellos, es decir, permitirá una justa comprensión del pasado que llegará a ser, repitámoslo, vital instrumento didáctico. Por otra parte, ni que decir tiene que una tal comprensión del pasado pone en condiciones de ver con mayor precisión el presente y que, a la vista de la historia, el alumno puede caer en la cuenta de los peligros que encierran los "apriorismos" dogmáticos.

Incluso cabe pensar en la historización de otras disciplinas, como la mecánica y la construcción, abriendo así nuevos horizontes metodológicos a las mismas.

Esta toma de contacto con la realidad arquitectónica a través de la historia no es tan gratuita como pueda parecer a primera vista: responde a un estado de madurez cultural que entiende la arquitectura no ya como un mero hecho plástico, defecto del que algunas veces se resentía la didáctica del Bauhaus, sino como realidad espacial en la que se materializa toda la problemática de una sociedad a través, claro está, de personalidades concretas. No en balde quienes han llevado la voz cantante en las reuniones de Roma han sido gentes como Quaroni, Zevi y Portoghesi, secundados, justo es decirlo, por buen número de estudiantes, gentes para quienes el problema didáctico hoy, en última instancia, es el hacer capaz al alumno de llegar a una elección. Pero poder llegar a una elección es, ante todo, un problema de madurez cultural, que requerirá, a veces, una total "apertura" escolástica, acompañada de una nueva estructuración didáctica, hoy, como hemos dicho, todavía problemática, pero que se propone, entre otras cosas, acabar con el viejo mito de una escuela entendida como nivel mínimo de conocimientos, pretensión de políticos insensatos que, por lo visto, no caen en la cuenta de la ruina del paisaje y del monstruoso crecimiento de las ciudades, que están en último término en manos de los arquitectos.

Podrá, por tanto, ponerse en duda la validez del camino emprendido por los romanos que han creído ver en la historia, en la vuelta a la realidad, en la búsqueda de nuevos sistemas, en resumidas cuentas, en una auténtica cultura, la tabla de salvación en el revuelto océano, pero siempre es consolador ver la energía con que se han planteado el problema, desde dentro, buscando, al menos quienes tienen las ideas claras, una auténtica reforma didáctica, conscientes de que es una tarea que puede costar años: cuando todo parece hoy reducirse a elemental problema numérico fortifica el ver que aún hay gentes que creen en la escuela y que se disponen, por tanto, a intentar su reforma, sin la premura y sin la inconsciencia a que, por desgracia, estamos acostumbrados.

El artículo de Rafael Moneo, pensionado de la Academia de España en Roma, se refiere, casi exclusivamente, al papel de la Historia en la enseñanza de la Arquitectura, tal como se ha planteado en las reuniones de profesores y alumnos de la Facultad de Arquitectura de Roma (celebradas en noviembre pasado).

El artículo explica una organización de aquello que, de modo intuitivo y hasta desordenado, se hacía ya en muchas Escuelas de Arquitectura. Entre otras, la de Madrid, a principios de siglo, cuando el número de alumnos era pequeño y la enseñanza disponía de muchas horas. Entonces había una simbiosis espontánea entre las enseñanzas de cátedra,

de la Historia del Arte y la Historia de la Arquitectura, la Construcción, y los tres cursos de dibujo: "cachos", detalles (con modelado) y conjuntos. Con ello, los alumnos adquiríamos un sentido vivo de la Historia, que así venía a ser nuestro verdadero fondo humanístico. Claro que para ello contaba mucho la personalidad de los profesores: don Vicente Lampérez, don Antonio Flórez, don Carlos Gato, don Juan Moya, don Manuel Zabala, y sucediendo a éste, don Teodoro de Anasagasti. También fué decisiva la influencia del sucesor de Lampérez, el gran sabio y gran bohemio don Román Loredó.

Los cursos de proyectos eran, en parte, como una continuación de esa preparación humanística, y a ello contribuía también la personalidad de los grandes profesores de estas materias: don Pedro Mugu-ruza y don Modesto López Otero, a quien se agregó más tarde don Pascual Bravo.

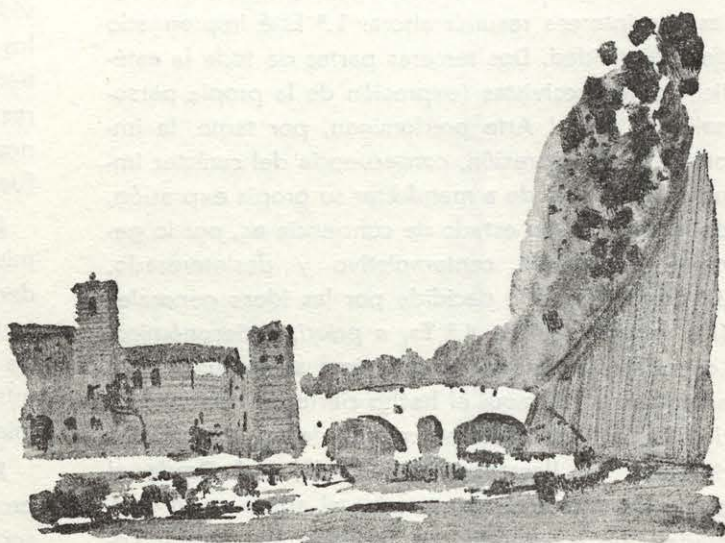
Esta organización no escrita se derrumbó cuando, poco después de la Liberación, empezó el aumento extraordinario en el número de alumnos y de profesores y la enseñanza se dividió en la práctica, en "asignaturas", cumpliendo así, lamentablemente, los propósitos de la organización escrita de nuestros napoleónicos reglamentos. En efecto, no hubo modo de resolver el nuevo problema más que haciendo cada "asignatura" como un reino independiente, dentro del cual su profesor organizaba la enseñanza como mejor podía. Y entre tanto, y desde el mismo año 1939, se han ido preparando planes de reforma total de la enseñanza, que se anticipaban a los problemas que habían de presentarse, y que, por desgracia, nunca se pudieron poner en vigor. Estos planes abarcaban toda la formación del arquitecto y de sus adjuntos, y se centraban en las clases de proyec-

tos, coordinando no sólo la Historia—en el sentido realista que ahora se propugna en Roma—, sino la Construcción, las Estructuras, las Instalaciones, los Oficios y especialmente el Urbanismo.

Claro que el sistema antiguo presentaba grandes lagunas, precisamente por no estar coordinado. Se estudiaban a fondo ciertos temas históricos, desde su inserción en la Historia social y cultural hasta la copia en color de alguno de sus detalles, pero muchos se estudiaban sólo como Historia, otros sólo como construcción, otros como proporción, otros como de posible uso en proyectos actuales, etc. Finalmente, había asuntos que no se estudiaban en ningún aspecto.

En el momento actual está planteada, como saben los lectores de esta Revista, una reforma completa del plan de estudios que trasciende de lo puramente escolar para entrar en el campo del ejercicio profesional. Para ello será muy interesante conocer lo que se haga en Roma, si bien, a juzgar por lo que escribe Rafael Moneo al principio de su artículo, la reforma italiana rendirá acatamiento a las consignas del izquierdismo internacional, pues considera importante "los desatinos cometidos en Roma bajo el fascismo", olvidando los mucho más graves cometidos antes de Mussolini, y los aún peores cometidos después (véanse los números de *Urbanística* 27 y 28-29). Y si, como parece inevitable, se han de seguir ignorando en la nueva enseñanza de la Historia los aciertos del fascismo (el Agro Pontino, por ejemplo), nuestro estudio del nuevo plan de enseñanza de Roma habrá de hacerse con suma cautela, para, en todo caso, restablecer la verdad histórica.

Luis Moya.



Dibujo R. Vázquez Molezún. 1953.