

# ¡Las mujeres y los niños primero! Análisis de la enseñanza en España

Leopoldo Uría Iglesias. Arquitecto titulado en la Escuela de Madrid en 1964. Profesor en la Escuela de Arquitectura de Valladolid.

Todo apunte de análisis sobre la situación general de las Escuelas de Arquitectura hacen referencia, por supuesto, a un marco genérico de problemas y cuestiones ya bastante debatidas, sobre las que se inscriben circunstancias concretas y variables de Escuela a Escuela. Por eso, estas notas han sido redactadas en gran parte como un mosaico de citas que articulan los aspectos más significativos; en una cultura tan abundante en letra impresa como la nuestra, la cita puede funcionar no como recurso intelectualizante sino, por el contrario, como eficaz contención ante reiteraciones inacabables, con diferentes palabras, en la línea de la «riduzione culturale» propuesta por los De Fusco.

Ante todo, parece evidente que la evolución sociopolítica del país, a caballo entre la pura cosmética y la puesta en marcha de mecanismos difíciles de manipular, incide sobre el clima educativo y universitario en general. Las nuevas reglas de juego hacen suponer que gran parte del cuerpo de reivindicaciones y posiciones críticas se replantearán en los terrenos de un juego institucional y de comportamientos muy diferentes a los sufridos anteriormente, aunque estas líneas no quisieran caer en un optimismo muy alejado de la complejidad real del proceso. En cualquier caso, debemos esperar —y conseguir— que problemas de base como gestión democrática y autonomía, etc., tiendan a estructurarse en una normalidad más o menos «homologable», sin lo cual será totalmente impensable un saneamiento mínimo de ninguna institución educativa.

## La doble crisis universitaria

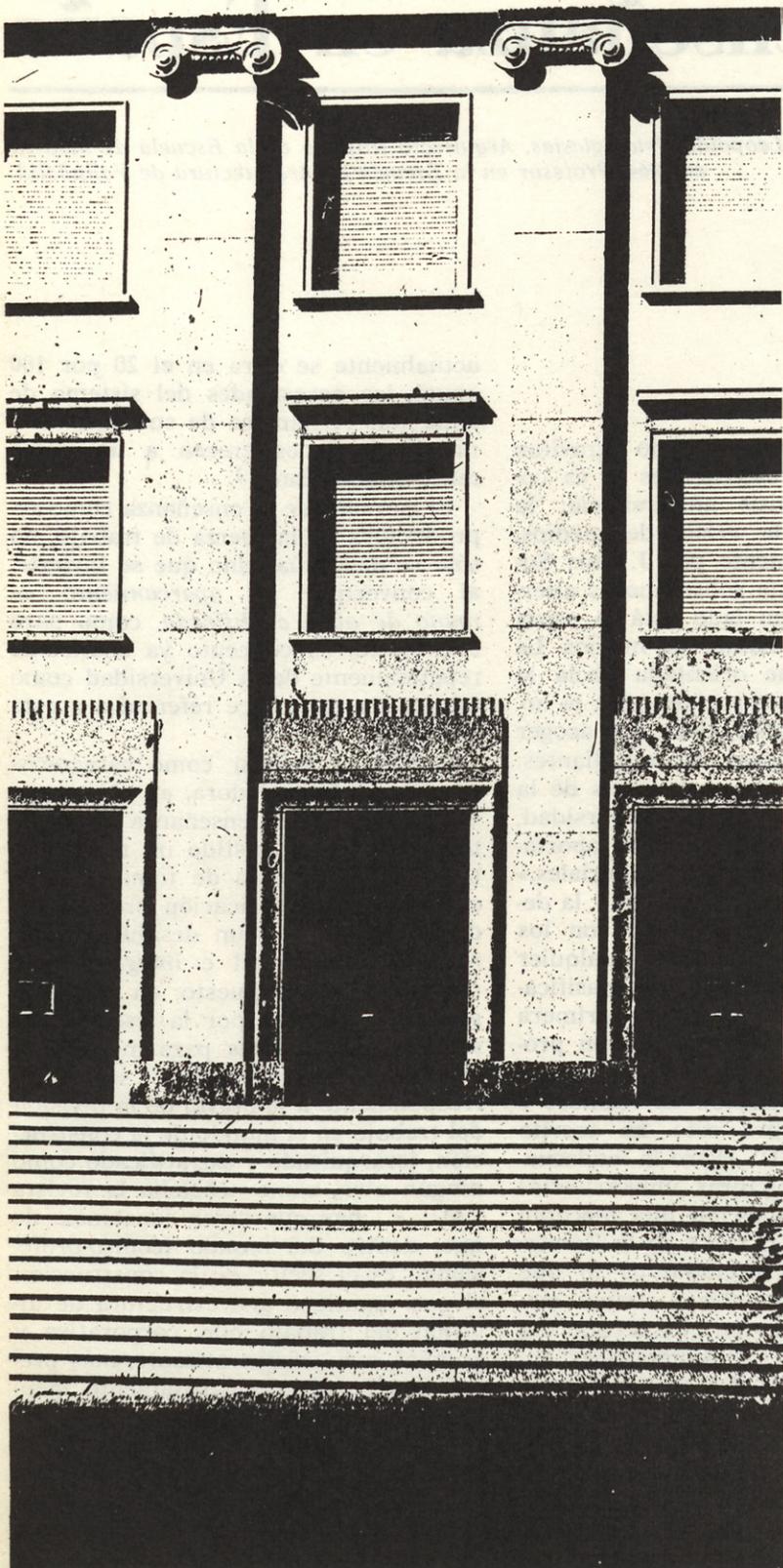
Sobre este cuadro previo gravitan como aspectos referenciales la ya conocida doble crisis universitaria: la institucional y la crisis de medios, enunciada claramente por J. Luis Sureda, en un debate sobre nuevas alternativas<sup>1</sup>: «Por un lado está la crisis que pudiéramos llamar de medios. La Universidad sigue orientada hacia la formación de élites sociales, con la novedad de que, ahora, tiene que acoger a verdaderas masas de estudiantes. (...) El otro aspecto es la crisis de la orientación misma de la Universidad, la cual no se resuelve por una aportación de nuevos medios materiales.» De esta forma, la masificación y la degradación de las enseñanzas son los caracteres definitorios de cualquier centro. Naturalmente, esta masificación educativa no es sino la primera fase de la posterior masificación profesional, que se traduce en la salarización y proletarización de técnicos e intelectuales; sobre esto ha escrito Luis Casas en CAU: «Pero la inadecuación de las estructuras universitarias (...) no han sido más que una anécdota en la historia de la crisis de la Universidad, un pálido preludio de lo que vendrá después. En efecto, cuando empezaron a aparecer en el mercado del trabajo las primeras promociones numerosas de licenciados (...) se encontraron con una sorpresa muy amarga: las necesidades del sistema, en lo que a cuadros muy calificados se refiere, no crecen al mismo ritmo con que crece la Universidad. Mientras que la Universidad está creciendo a un ritmo que

actualmente se cifra en el 20 por 100 anual, las necesidades del sistema de aumentar el número de sus élites técnico-intelectuales crecen a un ritmo muchísimo menor»<sup>2</sup>.

El carácter de la enseñanza como reproductora de la fuerza de trabajo, no sólo se desvirtúa, sino que se invierte, al convertirse en *aparcamiento de mano de obra cualificada*, como paro encubierto. El concepto ya enunciado repetidamente de la Universidad como fábrica de paro hace referencia a esta situación.

Podríamos señalar como característica algo diferenciadora, en el panorama concreto de la enseñanza de arquitectura, que ha existido un mayor retraso en el proceso de toma de conciencia de la masificación profesional, dando así lugar a un desajuste entre *realidad* profesional e *imagen* social (hablando, por supuesto, en términos globales). El paso por la Escuela era sentido, y aún lo es para muchos, el mecanismo para obtener el status correspondiente a la *cresta* de la división del trabajo en el mundo de la construcción, jerarquizado y estratificado como ningún otro, como señalaba la revista CAU: «... hay que dejar constancia de que, dentro del mundo técnico-profesional, es el sector de la construcción el que mantiene una estructura de división del trabajo más corporativa y gremial, más aristocratizante, más preindustrial, más desastrosamente inepta para responder a las necesidades de la sociedad actual»<sup>3</sup>. A diferencia de carreras masificadas y proletarizadas con anterioridad y más dramáticamente, que ya habían asumido la dureza de su situación, la Arquitectura ha

## A SUPERIOR DE APOUITE



conservado más prolongadamente —por motivos bien conocidos— su imagen *ancien régime*, lo que señaló acertadamente Camilo José Cela al decir que la imagen social del arquitecto era en la España del desarrollo el equivalente a la del cura en la España pre-desarrollista.

Por ello, las enormes deficiencias del mecanismo educativo en la Escuela —correspondientes a la crisis institucional— eran sentidas como un trayecto gris, aunque no exento de tramos algo más luminosos, al final del cual aún resplandecían las irisaciones luminiscentes de un dorado amanecer a la vida profesional. Pero hemos llegado al final del espejismo. El alumno ya es consciente de que el paso por la Escuela es un primer escalón de un continuum conflictivo y problemático. Ya no hay final feliz, al menos para todos; el futuro se articula en tres posibles escalones, enunciados por Jesús A. Marcos: «Las diferentes lecturas que se han hecho de la cuestión de la técnica y los técnicos pueden ser sistematizadas en estas tres orientaciones fundamentales: a) los técnicos como nuevos notables, como herederos del poder que han perdido los *propietarios* de los medios de producción (...); b) los técnicos como *tercera fuerza*, como puente entre el trabajo y el capital, como elemento moderador, racionalizador (...), y c) los técnicos como los herederos o, al menos, los continuadores de la vieja lucha de la clase obrera, como la nueva fuerza revolucionaria, como los nuevos proletarios (...).»<sup>4</sup>

Ante este panorama, el clima escolar ofrece dos características, a mi juicio. En primer lugar el absentismo y la marginación, debido a la inutilidad del contacto directo con una institución que ya no transmite sus enseñanzas «boca a boca», o por la dedicación al trabajo como fuente de formación más útil o remunerativa. Así lo señala Sureda en el debate citado: «Antes, la simple titulación universitaria implicaba ya una entrada en el círculo rector de la sociedad al que, hoy en día, ella sola no permite automáticamente acceder. A mi juicio esto explica en gran parte el absentismo estudiantil mucho más que el hecho de que el joven comparta su tiempo entre el estudio y un trabajo para ganarse la vida. A ojos de muchos estudiantes, la Universidad es ahora puro trámite, un ticket de salida pero que no da la consagración

final. Esta se obtiene por otros cauces, en otros lugares»<sup>5</sup>.

En segundo lugar, gran parte de las reivindicaciones estudiantiles (alumno *versus* aparato educativo) se traspasan al escalón profesional (arquitecto *versus* colegio). Por ello, la lucha colegial ha tenido últimamente más virulencia que la escolar, aunque desde la Escuela se seguían por supuesto los episodios como cosa propia. Sin embargo, esto no ha constituido sino un primer paso para adecuar los mecanismos profesionales a una sociedad más democrática, pero un paso gestado y desarrollado *desde* la profesión, lo que resulta insuficiente si no trasciende a sectores más amplios que tienen algo que decir sobre el tema, como apunta Eliseo Aja: «... creemos que será necesario introducir una planificación en el crecimiento universitario (...) y priorizarse determinadas carreras según las necesidades sociales y económicas existentes. Pero la determinación de estas prioridades no debe ser voluntad única del gobierno, sino que tiene que corresponder a los sectores productivos y sociales afectados (representados por Colegios profesionales, sindicatos, etc.; y a la propia universidad a través de sus órganos representativos»<sup>6</sup>. Por otra parte, permanece la ambigüedad del papel del arquitecto, sumido en un embrollo artístico-técnico-burocrático-profesional, «un poquito técnico, un poquito comercial, un poquito artista, un poquito relaciones públicas», como dijo Fullaondo; artista entre los técnicos, técnico entre los artistas, subtécnico entre los técnicos, y así hasta el infinito.

### Conflictividad

Estos dos aspectos —absentismo (o asistencia distanciada) y proyección colegial, podrían hacer pensar en Escuelas con atonía y sin gran conflictividad. Pero, como es sabido, no es exacto esto. Sobre un clima de normalidad gris aparecen tres tipos de conflictos internos, que podrían denominarse así: el de los enseñantes, el de los casi-profesionales y el del deterioro límite.

El primer conflicto deriva de que a la masificación educativo-profesional corresponde necesariamente un proceso análogo entre los enseñantes. Así lo señala A. Melnikov: «el aumento de la demanda de trabajadores técnico-científicos y de otros especialistas hizo ne-

cesario un incremento de su formación. El fuerte aumento de alumnos, y especialmente de estudiantes de escuelas medias y superiores, se refleja particularmente en el número de uno de los grupos más nutridos de la intelectualidad (...) los enseñantes»<sup>7</sup>. A esa masificación nueva se ha respondido con una estructura jurídico-administrativa estrecha, denunciada claramente por Ramón Torrent: «O bien se sigue en el intento de reconducir la problemática del profesorado al cauce funcional, cavando una fosa entre unos profesores integrados en los cuerpos de catedráticos, agregados y adjuntos y el resto del profesorado sumido en la precariedad y el desempleo (...) o bien se busca una solución definitiva al problema del profesorado a través de un sistema contractual en el marco de una Universidad democrática y autónoma que rompa claramente con el marco tradicional»<sup>8</sup>. Este problema se ha convertido en una de las clases, toda vez que se da una presión creciente por parte de titulados sin salidas profesionales claras, hacia la enseñanza, pudiendo citar el caso límite de Italia, donde gran parte de los arquitectos deben orientarse hacia la Enseñanza Media.

El conflicto de los casi-profesionales es un aspecto nuevo, que corresponde a las fuertes tensiones producidas en últimos cursos de la carrera, y más aún, en ese gigantesco *aparcamiento* que parece ser el proyecto fin de carrera, lo que dio lugar en la Escuela de Madrid al conocido y lamentable episodio del enfrentamiento con Oiza, con encierro navideño, visita-adhesión de Fisac y demanda judicial de los alumnos, que defendían públicamente su derecho a incorporarse al servicio a la sociedad. En todo esto late el conflicto del autocontrol de la enseñanza cuando inciden mecanismos patológicos como la existencia de fuertes vacíos educativos en cursos y asignaturas claves, que intentan ser corregidos en cursos posteriores, planteando así un problema parecido al de saber si las faltas de ortografía deben corregirse en la Universidad. A ello se añade el hecho dramático de que la masificación obliga en muchas ocasiones a pasar a alumnos insuficientemente preparados por el insuficientemente preparado aparato educativo para evitar verdaderas aglomeraciones, imposibles de resolver en cursos no selectivos, donde no existe el recurso a la limita-

ción de convocatorias. En cierto modo, la carrera puede parangonarse metafóricamente con la de los sanfermines, donde al final espera el gigantesco trombo de la entrada al ruedo. Esto parecía impensable años atrás, cuando, en una encuesta sobre la Universidad aparecía el último curso de Arquitectura como el de menos índice de suspensos; entonces el embudo funcionaba al entrar.

### Deterioro-límite

Finalmente, hay que citar el conflicto del deterioro-límite, que explota cuando la enseñanza funciona bajo mínimos. El alumno sufre, traga, asume o elude una enseñanza insatisfactoria, porque ya está muy de vuelta y sabe que el problema es a más largo plazo (lo que no excluye, por supuesto, que dentro de la mecánica de cada centro no se planteen factores correctivos muy variados). Pero en determinadas circunstancias explotan conflictos localizados, pero que tienen un alto poder desencadenante de adhesiones y de generalización a materias o situaciones afines, dando lugar a un proceso de inducción, que ha llegado a afectar gravemente a determinadas Escuelas. En este aspecto, cada una tiene una problemática muy variada y concreta, pues estas explosiones tienen menor carácter institucional que los otros, y dependen de factores y modos concretos: profesorado, calificaciones, mecanismos de enseñanza, etc.

Para terminar, este enunciado que tiene un carácter obligadamente genérico dentro del panorama universitario, debe completarse con una breve referencia a la problemática actual de la Arquitectura como corpus de materias, lo que nos introduce más en el terreno del pensamiento arquitectónico, en todas sus facetas. Destaca en este sentido la creciente exigencia de una dedicación y articulación intelectual para hacer transmisibles y comunicables los mecanismos teóricos y operativos que rodean y determinan la proyectación, cada vez más complejos y cambiantes, tanto en el mundo figurativo de los *lenguajes icónico arquitectónicos* como en el terreno de la articulación semiológica, metodológica, etcétera. Esto supera la simple dedicación de proyectar proyectando, y exige en muchas ocasiones una disponibilidad docente que no es fácil potenciar.

Aquí entraría todo el tema del reciclaje de profesionales y enseñantes; es importante señalar que, así como en el mundo productivo-empresarial la actualización es obligada por el sistema (aunque se resuelve por el despido de los ya no rentables), en el mundo de la enseñanza esto en muchas ocasiones es electivo y depende de la vocación del enseñante, siempre que no baje de los mínimos explosivos ya citados, por el carácter de actividad escasamente controlada desde fuera que tiene la educación.

Lo cierto es que para mí, como enseñante inmerso en estos problemas (y participe, por tanto, de sus fallos y sus culpas) resulta lamentable oír a tantos alumnos que no se recatan en opinar que ante el estado dominante en la Escuela lo mejor es salir cuanto antes, lo que justifica el título del trabajo, que es un grito de naufragio.

Leopoldo Uria.

### Notas

- 1 *Mesa redonda: una nueva estrategia para la Universidad*, en «Cuadernos de Pedagogía», suplemento núm. 4, Universidad, Crisis y Cambio, diciembre 1976, p. 16.
- 2 *La Revolución científico-técnica*. Luis Casas, *Ciencia, sistema educativo y ejército de reserva*, en «CAU», núm. 13, mayo-junio 1972, p. 81.
- 3 *Del peón al arquitecto. La resistencia al cambio*, en «CAU», núm. 6, marzo abril 1971, p. 39.
- 4 *¿Nuevos notables, nuevos proletarios o todo lo contrario? En torno al proceso de salarización de técnicos y científicos*, en «CAU», núm. 13, p. 49.
- 5 «Cuadernos de Pedagogía», p. 18.
- 6 *Hacia una nueva reforma democrática de la Universidad*, en «Cuadernos de Pedagogía», p. 43.
- 7 Varios autores, *La proletarización del trabajo intelectual*. A. Melnikov, *Intelectuales en los EE.UU.: cantidad, composición, diferenciación social*. En «Cuadernos de Pedagogía», j. 66.
- 8 «Cuadernos de Pedagogía», p. 35.