

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

Leon Krier en Valladolid

En el programa dice: *Jornadas de Arquitectura*, organizadas por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valladolid y patrocinadas por las Subcomisiones de Cultura y Urbanismo de la Delegación del COAM, etc. Estas son las justificaciones oficiales; y, desde luego, éstas son también las instituciones que han intervenido. Pero, ¿qué es lo que existe debajo de los patrocinios y las justificaciones? Qué razones existen para que Valladolid ofrezca a España el estreno Culot?

Culot tiene una Escuela, La Cambre. Culot tiene una editorial, los AAM. Culot tiene una asociación de acción, l'ARAU. Valladolid quiere descubrir, investigar, profundizar todo lo que tiene Culot, para analizar, sacar conclusiones, quizá extrapolar. Porque Valladolid no tiene nada de lo que tiene Culot. Valladolid ni siquiera tiene lo que incluso la más pequeña de las Escuelas de cualquier ciudad española posee. De lo que no tiene Valladolid podría hacerse una lista interminable. No tiene la carrera completa. Pero Valladolid tampoco tiene edificio propio, a diez años de su fundación, ni tampoco tiene plan de estudios propio, ni tiene una biblioteca razonable; ni siquiera una biblioteca irracional, sino más bien una no-biblioteca. No tiene ni ascensor para poder subir seis pisos de escaleras y, a veces, no tiene... ni fusibles en los enchufes de la luz. Valladolid no tiene además, por supuesto, un órgano representativo que ejerza su gestión, ni tiene numerarios —casi— ni ayuda ninguna económica extraoficial, ni suficiente dotación de profesores.

Valladolid no es, evidentemente, un paraíso docente y no está, claramente, a la altura de Culot. Entonces, qué hace Culot en Valladolid?

Es muy sencillo responder a esta pregunta. Culot, en Valladolid, nos enseña

porque Culot es un ejemplo. Y hay una cosa que tiene Valladolid, que tiene por encima de todo Valladolid, y creemos que únicamente Valladolid de entre todas las Escuelas de todas las ciudades de España. Valladolid tiene *lucha*. Hace diez años que Valladolid lucha encarnizadamente, denodadamente y también, ¿por qué no decirlo?, desordenada y anárquicamente en contra de su destino.

Lucha por la calidad de su profesorado, por la completación de su ciclo de estudios, por su edificio propio, por su autodeterminación.

Hemos provocado todo tipo de conflictos y, al final, como todos los cursos, hemos perdido. Negociando, negociando, nadie sabe todavía cuáles de los objetivos a corto plazo de nuestra lucha estarán conseguidos el curso próximo; pero, en todo caso, no serán todos, esto es seguro.

Pero mientras tanto, la Comisión de Actividades Culturales (qué nombre más raro para denominar a una comisión de actividades *necesarias*, de no ser porque la cultura sea una necesidad) ha conseguido que vengan Maurice Culot y Leon Krier y entonces 700 personas se han amontonado sobre las 500 plazas y los pasillos de la Sala Borja, y la *intelligentia* de las Escuelas grandes han descubierto Valladolid y han venido a discutirles, de igual a igual, a Culot y Krier, las ventajas de la arquitectura moderna, del techo plano y de la Carta de Atenas.

A nosotros, los que estamos en la Escuela de Valladolid, todo esto no nos importa: Culot nos ha enseñado eficacia, organización y claridad, Krier nos ha enseñado la manera de enseñar y entusiasmó en ello; y habrá que poner atención, porque aprendemos y deprimos.

Comisión de Actividades Culturales de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valladolid.

*Piluca Meneses. Marisa Cuesta.
Jorge Noval. Mariano Benito.*

Sobre una charla de Leon Krier en la ETSAM

Asistencia masiva y silencio expectante en el pequeño salón de la Escuela.

Leon Krier, joven luxemburgués, alumno, que no discípulo, de James Stirling, expuso el montaje ideológico que arropa sus imágenes arquitectónicas de las que nos ofreció un panorama suficiente para su comprensión.

La exposición de Krier, de hora y cuarenta minutos de duración, fue una vehementemente proclama *metafísico-arquitectónica* del artesanado como vía de salvación de nuestra cultura europea cuya reivindicación llevó, y ello es bueno, a los procesos de formación del arquitecto.

El discurso de Krier, por incoherente, contradictorio y demagógico, desmerece la notable calidad de sus imágenes para una nueva morfología urbana.

Algunos conceptos vertidos son incuestionables y bienvenidos a una Escuela huérfana cultural e ideológicamente. En este orden, subrayo la reivindicación que hizo Krier de nuestros legados culturales como base de estudio de tipologías formales y sistemas vernáculos de construcción sobre los que fundamentar nuestro trabajo profesional. El futuro cultural de Europa debe encontrar sus caminos en el pasado cultural de Europa. Textualmente, dijo Krier, que para los españoles tiene que ser más importante Vegaviana de Fernández del Amo que las *pesadillas arquitectónicas* de F. L. Wright. Posiblemente sea éste el concepto de mayor importancia expuesto en la charla, sobre todo para los que detectamos día a día en la Escuela la tendencia a utilizar elementos propios de nuestra cultura traducidos vía Stirling, Rossi, Five o el propio Krier.

Señaló, también con acierto, la trampa de la tecnología y del concepto del *profit* (aprovechamiento, beneficio, rendimien-

to), que deviene un objetivo en sí mismo, en su propio mecanismo alienante de producción, sin cuestionar dónde conducen sus caminos. Denunció el colonialismo tecnológico y cultural de los EE. UU. sobre Europa degradando sistemas de vida y producción que se encontraban en perfecto equilibrio.

Sin embargo, erró Krier el golpe de apuntar sus armas dialécticas sobre la industrialización a la que llevó como único culpable al paredón de fusilamiento. Decir que es la industrialización el origen de la Carta de Atenas y vía Carta de Atenas la única culpable de la desaparición de ciudad como espacio contenedor de las formas de vida urbana es ignorar, entre otros, el caso español donde con tecnologías blandas, *cuasi artesanales*, que Krier reivindica como solución perfecta, se ha tapizado el medio natural de bloques y bloques y otros bloques, sin calles, sin plazas, sin vida urbana.

Con ese cáncer de ladrillo y *parques residenciales*, etc., de todos conocidos. En este país donde se ha dispuesto de un ejército de artesanos hemos producido un espacio urbano de peor calidad que el que Krier deplora como resultado de la aplicación de la industrialización en el centro y norte de Europa. Y es que el culpable no es el sistema constructivo, sino la estructura económica y política de la producción. La Carta de Atenas y la invención del *bloque abierto* fue un instrumento insustituible para la expansión del capitalismo inmobiliario. Efectivamente, ofreció un sistema válido para producir y vender en el menor tiempo, sin objetivos finales prefijados, todos los escalones de inversión desde 50 a 50.000 viviendas, sin otro medio de trabajo que una maqueta del terreno y unas tizas cortadas a escala.

¿Qué alternativa nos ofrece Krier? En un vigoroso impulso, Krier dice que la ciudad son calles y plazas y sólo eso. Que las calles y las plazas tienen unas dimensiones constantes y sensibles propias de la escala y actividad humana y que esta escala es la misma en Santiago, en Fez o en Amsterdam. Que los monumentos son piezas implicadas dialécticamente en la trama urbana, igual que las tipologías habitacionales lo son respecto de las calles. Todo ello es cierto, pero constituye un burdo resumen de las reivindicaciones de la ciudad, que por vías más complejas consistentes de análisis han partido desde las áreas de los sociólogos modernos, arquitectos y urbanistas comprometidos en estos últimos diez años. Pero sobre el contenido de este espacio urbano, sobre la intervención de la sociedad en el proceso histórico, Krier no plantea alternativa distinta a la de siempre. El arquitecto genial que construye, disponiendo un artesanado disciplinado, un mundo de objetos terminados en los que se supone entran a vivir felices un grupo de artistas,

artesanos e intelectuales.

Sobre la política de suelo, los medios económicos y la política social que haga viable este mundo, Krier no cuestiona nada. Sus propuestas son tan cerradas y deterministas como cualquier trazado jerárquico de la ciudad.

En resumen, Krier ha pasado como un vendaval por la Escuela. Ha arrollado conceptos válidos y prejuicios lastrantes. Después de la tormenta nos deja el reto de la crítica, la reflexión y la acción.

Mayo 1978

Andrés Perea.

Coordenadas en la enseñanza de la arquitectura

El arquitecto está continuamente obligado a ser distinto de sí mismo. Debe convertirse en sociólogo, político, sicólogo, antropólogo, semiólogo... está condenado por la propia naturaleza de su trabajo a ser quizá la última y única figura de humanista de la sociedad contemporánea; está obligado a pensar la totalidad, justamente en la medida en que se convierte en técnico sectorial, especializado, pero en operaciones específicas y no en declaraciones metafísicas (U. Eco).

La enseñanza de la arquitectura se mantiene parcelada y rota, puntual y aislada en sus materias. Cuántos años esperando el comienzo de una formación integral y sintética. ¡Cuántos años oyendo los buenos deseos de nuestros mayores en la docencia: *toda la enseñanza de arquitectura debe girar en torno del proceso proyectual!*

Este año se ha iniciado la experiencia de *verticalizar* la enseñanza de proyectos en la ETSAM. Desde ahora un alumno podrá seguir sus cursos de proyectos dentro de la misma cátedra, a lo largo de los tres cursos. Quizás con ello se ha dado un paso táctico hacia la formación de diferentes escuelas, pero la formación en cuanto a la asignatura concreta se ha verticalizado dentro de su ancestral verticalidad. La materia sigue siendo estanca, delimitada, cerrada en ese tubo reverticalizado e impermeable que ha caracterizado a las materias y cátedras en nuestra universidad.

Se podría pensar que con este artículo se pretende pedir un trato de favor para determinadas profesiones como director de cine, médico o arquitecto en cuanto a conseguir para ellas una verdadera universidad humanista, totalizadora, integral, intensiva y extensiva a la vez. Esto no es cierto, y se puede ver con un ejemplo:

Pocas cosas hay en nuestra universidad más cerradas, alienantes e instrumentalizadoras que los modos de enseñanza en las ingenierías. Y sin embargo, son ingenieros quienes transforman el paisaje, el medio, la ciudad y la vida con sus proyectos y obras de pantanos, puentes, repoblaciones, avenidas, barcos, torres, silos, ferrocarriles, planes comarcales, fábricas, estaciones, etc. Alguien dirá que no son ellos los autores sino los dirigentes de las empresas u organismos que les utilizan; y es cierto, pero simétricamente es cierto, que esto sucede en buena medida por la formación estrictamente técnica, parcial y sumisa que han recibido.

La arquitectura —escribía W. Morris— *abarca la consideración de todo el ambiente físico que rodea la vida humana, no podemos sustraernos a ella puesto que formamos parte de la civilización, porque la arquitectura es el conjunto de modificaciones y alteraciones introducidas sobre la superficie de la tierra excluyendo solamente el desierto.*

¿Por qué el arquitecto ha de ser más *artista* y el ingeniero más *técnico*? En mi opinión, sólo para facilitar su instrumentalización.

La enseñanza napoleónica, profesionalista, de corte francés, tan ligada al positivismo del siglo XIX, ha querido resolver el problema multidisciplinar a base de añadir más y más asignaturas siempre verticalizadas y encapsuladas. El neocapitalismo ha obtenido grandes beneficios de la parcelación docente, no así el conjunto social. La propia arquitectura de recientes universidades habla por sí misma del interés en fabricar el moderno tecnócrata, el profesional —profesional que sabe mucho de un tema y nada más que de ese tema; como decía el poeta, *saben mucho pero no entienden nada*. En este sentido se es tanto mejor profesional cuanto más se sepa de una especialidad a costa de cerrar los ojos a todas las otras que no sólo conciernen a la propia labor profesional, sino también al profesional mismo como persona.

La universidad se separa también geográficamente de la sociedad y dentro de la universidad se aíslan claramente las facultades, para dentro de las facultades —como decíamos más arriba— vertical y topológicamente separar las asignaturas. Es el ya viejo *divide y vencerás*. El universitario es un enemigo en potencia para el sistema y, mientras tanto, el Paraninfo de la universidad madrileña se utiliza, en su más sublime misión, para jugar al fútbol un puñado de estudiantes. Una formación universitaria es incompatible con la dictadura, pero la democracia debe acoger la idea de una formación universitaria y además popular. Desde un contexto netamente compensador podría establecerse el principio de que ya que los profesionales obtienen una formación superior, se debiera obtener para los no

profesionales, el pueblo trabajador en general, una formación universitaria humanística, amplia y no necesariamente profesionalista. La universidad sigue estando al servicio exclusivo de los profesionales, y esto es grave, si bien no más que el hecho de seguir con una universalidad heredada en la que, en rigor, la formación universitaria no existe.

Nuestro sistema educativo jerárquico, degradado, fragmentado, memorístico, acrílico, enciclopédico y burocrático, colisiona continuamente con los buenos deseos de ciertos educadores que creen poder hacer la guerra por su cuenta. Pero esta guerra es imposible llevarla adelante por medio de francotiradores. Hace falta una transformación profunda del sistema educativo para que empiece por ser reflejo del sistema de producción y continúe arrastrando, como una fuerza más, dicho sistema hacia nuevas cotas de perfección y equilibrio... porque es que, hoy por hoy, nuestro sistema de enseñanza va retrasado frente a lo retrasado de nuestro sistema de producción. La situación del profesorado es una buena muestra de ello.

Si bien la universidad ha de salir de su miserable enclaustramiento por conductos sociopolíticos, mientras tanto y después de siglos de verticalismo, ¿no podemos empezar a horizontalizar osmóticamente la enseñanza en nuestra propia escuela, en especial la de proyectos y urbanismo?

En todas las profesiones la acción cultural es inseparable de la buena profesionalidad; en nuestra politécnica la necesidad de esta relación es dramática. Es dramática porque no se trata de conseguir erudiciones historicistas, ni *hombres cultos* de cultura memorística, ornamental, examen y título; no se trata de aquella cultura del personaje de Sartre, que empezó a estudiarse la gran enciclopedia nacional por la letra A y le cogió la muerte ya mayorcito, cuando iba por uno de los tomos de la letra N. Se trata, más bien, de considerar la cultura como el pez y la crítica como la caña; se trata de esa formación que implica un entendimiento lo más unitario posible, un ágil conocimiento del mundo y del hombre, se trata en nuestro caso del acceso a una epistemología de la arquitectura¹, a una filosofía de nuestra función y de todo lo que implica, se trata de romper esa postura acrílica —o crítica de pose y salón— fácilmente absorbible por el *establecimiento*, postura que nace a su vez de una preparación académica pensada con el fin de ser la mínima necesaria para la función productiva que nos ha tocado desempeñar.

Para terminar, se trataría, por el momento, de empezar a introducir la relación horizontal entre materias, en y entre escuelas o facultades.

Antonio Miranda.

En torno a las oposiciones a profesores numerarios a la ETSAM

En los últimos meses, la Escuela de Arquitectura de Madrid ha sido el escenario de una serie de oposiciones a Cátedra para la propia Escuela y para otras, de cuyos avatares se han llegado a hacer eco los medios de difusión diarios.

El tema, por encima de la contingencia de los fallos de los tribunales o de las posibles irregularidades, merece un estudio más reflexivo y menos apasionado, intentando profundizar en qué significa el propio sistema.

Es de sobra conocido el rechazo que han mantenido a las oposiciones muy diversos estamentos y sectores de la enseñanza. Puede parecer desde fuera que los profesionales de la docencia pretenden obtener una situación de privilegio que les permita una permanencia en sus puestos por encima de todo control de conocimiento o capacidad.

Nada puede estar más alejado de lo planteado por los enseñantes más conscientes, que si bien rechazan el mecanismo de control actual basado en las oposiciones y el sistema funcional, reconocen la necesidad de configurar un medio basado en el control democrático y la contratación no vitalicia que garantice una calidad en la triple función que tradicionalmente se le asigna la Universidad: docencia, investigación y control.

Intentaremos en estas breves notas analizar cómo son las oposiciones y qué repercusiones conllevan en su funcionamiento actual.

La selección del profesorado se realiza en la actualidad por medio de unos concursos-oposición calificados por un tribunal de siete numerarios que, a través de unos ejercicios institucionalizados, establece la aptitud en abstracto del opositor para desempeñar la función docente².

Existen una serie de puntos que a través de la práctica de estos últimos años se han revelado como grandes vicios del sistema y que pasamos a enunciar a continuación:

- A) *Dudosa capacidad para juzgar de los miembros del tribunal en numerosas ocasiones.*
- B) *Utilización de criterios de valoración al margen de los de capacidad docente y rigor científico.*
- C) *Traslados funcionariales.*
- D) *Oposición vitalicia.*
- E) *Ejercicios de oposición inadecuados al conocimiento que se examina.*
- F) *Valoración exclusiva del trabajo individual.*

Todas estas razones, aparte del propio panorama que presenta la universidad actual, nos llevan a rechazar el sistema de oposiciones por irracional e ineficaz.

Desbordaría la amplitud de estas notas el intentar ofrecer una alternativa global, pero no queremos terminarlas sin apuntar que sólo un sistema basado en la selección del profesorado a través del trabajo realizado y no exclusivamente de unos ejercicios puntuales, de la verificación de su eficacia docente, del grado de aceptación, entronque y coherencia con el resto del centro donde va a realizar su función docente, de la aceptación de equipos y no exclusivamente de individualidades, de la profesionalización del enseñante y el progresivo aumento de responsabilidades en función de la experiencia y capacidad, podrá dar unos resultados admisibles, todo ello sustituyendo la contratación vitalicia por una contratación laboral para todos los enseñantes que les garantice una estabilidad en el empleo que, sin embargo, esté sometida a un control democrático de todos los estamentos que garantice su eficacia docente e investigadora.

Una amplia depuración y regeneración de la Universidad, convirtiéndola de un mero instrumento de control ideológico del grupo en el poder, en una institución controlada, dirigida y al servicio de la sociedad que la genera.

Javier Frechilla Camoiras.

¹ Después de redactado este escrito se han celebrado un par de oposiciones en nuestra escuela, oposiciones para catedrático (véase la nota de Javier Frechilla), y los resultados han sido tan discutidos y sorprendentes que han saltado repetidas veces a la prensa. Un mal planteamiento difícilmente puede llevar a buenas conclusiones.

² Junto a este sistema que nos ocupa, coexiste uno de carácter extraordinario y que da entrada al profesorado no numerario. Dicho personal docente accede a la enseñanza por medio de concurso de méritos con el aval de dos profesores numerarios y a propuesta del Catedrático, quedando sujetos a contrato administrativo por dos años, pudiendo ser rescindido unilateralmente por parte de la Administración antes de su vencimiento, sin garantías de estabilidad en el empleo, sin derecho al Seguro de paro de la Seguridad Social, a pesar de abonar la cuota obrera de la S. S.; sin adquirir antigüedad, desempeñando tareas idénticas a los numerarios y recibiendo un salario muy inferior al de los profesores numerarios.