

# La enseñanza de proyectos en España.

## Enseñar o aprender

José María Lozano Velasco

Se ha dicho tantas veces que enseñar y aprender son dos conceptos distintos que tal vez gran parte de los enseñantes han olvidado que el fin último de su trabajo es que sus estudiantes aprendan. La situación general por la que la Universidad española atraviesa -quizás no sea característica diferencial de otras Universidades europeas- está poniendo en crisis los propios sistemas de la enseñanza llamada universitaria. Si la Universidad no se ha significado habitualmente por ser depositaria de los conocimientos de vanguardia o ni siquiera por transmitir con naturalidad los hallazgos de investigación más recientes o las técnicas más punteras, hoy más que nunca suelen estar ausentes de las aulas, de las lecciones magistrales, de los seminarios y de los laboratorios de prácticas aquellas cuestiones que más preocupan a la sociedad y acerca de las cuales la realidad necesita ocuparse diariamente. Los profesores se limitan a aseverar aquello que ya "saben" y a menudo no mucho más que lo que ellos mismos aprendieron; mientras, la vida sigue. El "Templo del Saber" asemeja más a un viejo museo de objetos en desuso, de indudable valor histórico, cuya incuestionable autenticidad no justifica la carencia de lo nuevo. Más triste es que los docentes adopten la escéptica postura del guía que repite a diario argumentos, fechas y cifras, con la astucia del funcionario adocenado que no tiene otro objetivo que el de saldar su jornada laboral. Y más triste todavía que se invite al estudiante a desempeñar el papel del visitante -más o menos curioso- que asistirá pasivo a la exposición de un cúmulo de datos que terminará almacenando, mejor o peor mezclados, sin acabar de saber la operatividad de los mismos.

Las cuestiones pedagógicas propiamente dichas parecen patrimonio de la enseñanza preuniversitaria; y el divorcio entre la capacidad de enseñar del profesor y la capacidad de aprender del estudiante deja aparentemente libres a las partes como si de un procedimiento judicial ordinario de derecho matrimonial se tratara. Sin embargo la dialéctica de una relación tan antigua como es la transmisión del saber, no admite renuncias, ni siquiera trucos de jugador habilidoso. Y si resulta innegablemente dificultoso enseñar aquello que se conoce, enseñar lo que se desconoce -práctica frecuente de nuestros enseñantes universitarios- raya en lo dramático. Aprender es otro cantar. Aprender no es simplemente recibir conocimientos -aunque sin ello es obvio que no se producirá aprendizaje alguno- sino que es indiscutiblemente preciso comprender la necesidad de los mismos (tal vez antes estar estimulado para ello) y sentir en carne propia la oportunidad y operatividad de lo aprendido. Este es el escenario, aparentemente complejo, pero conceptualmente elemental, de la enseñanza y también de la enseñanza universitaria. En él, enseñar y aprender ya no son dos cuestiones independientes sino indisolublemente unidas, y aunque parezca paradójico -por tautológico-, resultará tan imposible enseñar sin la firme voluntad de que el estudiante aprenda como aprender aquello que no se enseña con convicción.

Si me he detenido en consideraciones iniciales tan obvias

es por mi propio compromiso de profesor universitario que me permite una posición de testigo de excepción de lo que en las aulas españolas está ocurriendo. Y si lo hago aquí aprovechando la oportunidad que la revista ARQUITECTURA me brinda, es porque no deseo eludir tan magnífica ocasión de reflexión y autocrítica.

Enseñar o aprender no pueden significar actitudes que corresponden inexorablemente a dos sujetos distintos, artífices imprescindibles del acto docente. Enseñar y aprender son las dos caras de una misma moneda, sólida en el mercado de las ciencias y de las artes, cuya circulación no tiene otro fin que el progreso técnico y el avance social. Se podría afirmar, sin temor a la exageración, que el nivel cultural de una sociedad puede medirse mediante la calidad de sus sistemas educativos, y la eficacia real de ellos se basará definitivamente en la capacidad de las dos partes intervinientes; en el potencial receptivo de unos y en el rigor de transmisión de los otros.

Ah!... y cuando se dice "haced lo que os digo, no lo que yo hago" se remeda desafortunadamente la imagen burlesca del viejo predicador rural, licencioso y prepotente, finalmente ineficaz.

### Enseñar arquitectura

El panorama no es distinto cuando de la arquitectura, de la enseñanza de la arquitectura se trata. Y aún pudiera ser más crítico y más preciso al referirme específicamente al sector del que particularmente me ocupo. La enseñanza de la arquitectura se encuentra hoy en España encabalgada entre la vieja metodología "beauxartiana" -de la que inevitablemente es deudora casi toda la tradición europea- y un incierto impulso tecnológico que quisiera aproximar aquella a algunas tendencias anglosajonas. El resultado no es siempre halagüeño, y la carrera de arquitecto en nuestras Escuelas Técnicas Superiores tiene, en ocasiones, más de "carrera de obstáculos" que de curriculum disciplinar y metódico.

El fantasma de "formar el modelo de arquitecto que la sociedad requiere" ha recorrido continuamente las salas que han ocupado las diversas Comisiones que han desarrollado a su respectivo nivel los Planes de Estudios de Arquitectura, y la evidente buena voluntad que ellas en su conjunto, (y cada uno de sus integrantes a nivel particular), han puesto en el empeño, no deseo que quede aquí en entredicho. Sin embargo de este unánime principio integrador en el ámbito de lo social y carismático en su especificidad docente, se han deducido actuaciones diversas e interpretaciones incluso contradictorias. No es de extrañar; primero, porque la condición humana tiene estas veleidades; segundo, porque la arquitectura gira siempre en torno a la diversidad; y tercero, porque medios materiales concretos e intereses personales específicos implican un factor corrector -para bien o para mal- nada desdeñable.

No pretendo resolver aquí la pregunta tantas veces emitida (y tan oportuna) de quién o quiénes formulan con exactitud

qué es lo que la sociedad requiere del profesional de la arquitectura. Es cierto que a tal planteamiento responden la mayoría -por no decir la totalidad- de los enunciados categóricos contenidos en los documentos de "principia" que regulan estatutos, reglamentos y normas deontológicas de Colegios Profesionales, Escuelas de Arquitectura, Asociaciones diversas, y en general cualquier colectivo que de la arquitectura se ocupe. Y es también cierto que resultaría sospechoso que así no fuera. Pero a fuerza de repetirla, la consigna ha quedado bastante vacía de contenido y si quisiéramos encuestar a una muestra reducida de cualquiera de aquellos colectivos, acabaríamos obteniendo una interesante dispersión de respuestas. Tal vez convenga pensar que todas -o casi todas- son válidas y que su interacción (más que su intersección) asemejaría el resultado más veraz. Quiérase o no, finalmente el procedimiento no arroja más luz que la que se desprende de las buenas intenciones iniciales a las que ya me he referido.

Otro modelo, menos frecuente, menos intangible y más crítico es el que propugna la referencia a una realidad inmediata y concreta y a su valoración desde criterios disciplinares y de rendimiento o eficacia. La pregunta entonces sería más o menos ésta: ¿qué papel desempeña el profesional de la arquitectura en la sociedad actual?... Y a ella seguirían corolarios como: ¿es satisfactorio para el propio profesional? o... ¿es adecuado desde el punto de vista del usuario?. Del contraste de ambas valoraciones se deducirían nuevamente interesantes interacciones. Pero indudablemente otra vez la capacidad interpretativa de los agentes de poder condicionaría tendenciosamente el resultado.

Creo, sin temor a ningún tipo de contaminación, que la producción de la arquitectura hay que entenderla en el conjunto de los sistemas de producción de bienes útiles para el hombre; y los criterios para determinar su bondad no son ajenos tampoco a los más elementales o a los más sofisticados procedimientos de determinación de calidad de un producto. La cuestión va a complicarse paulatinamente al referirnos ya de una manera precisa a la enseñanza de la arquitectura; y si queremos entender ésta como la enseñanza de la producción de la arquitectura y compararla también con la producción de bienes útiles o con la enseñanza de la producción de bienes útiles, habrá quien me acuse de estar proponiendo un jeroglífico o cuando menos un trabalenguas. Pero no esa mi intención.

Me gustaría que se me admitiera -en aras de cierta simplificación aclarativa- que un modelo bien distinto al que se pudiera inferir de los párrafos anteriores es aquél que basa la enseñanza de la arquitectura en la componente (indiscutible) de artísticidad que en buena medida ha caracterizado a esta disciplina a lo largo de su Historia. En tal caso, el estímulo de la propia capacidad artística del estudiante y la transmisión de códigos estéticos que la depuren y eleven resulta objetivo relevante de la docencia. Los criterios de calidad objetiva se sustituirán en tal caso por la comprobación de la justeza de los resultados del estudiante con respecto a los cánones (más o menos explícitos) que el "maestro" posee (y no únicamente a los de carácter puramente estilístico).

Me adelantaré a aclarar que nada tiene que ver un modelo u otro con la cuestión de la creatividad; siempre deseable. O dicho de otro modo, que el concepto de creatividad no es patrimonio inequívoco de uno de los dos modelos enunciados y que por el contrario su presencia en los dos es considerable y no precisamente materia de diferenciación. Tampoco estoy propugnando ahora una solución ingenua que pretenda encontrar entre ambos un virtuoso término medio. Me limitaré a expresar mi apreciación personal de que la realidad de la enseñanza de la arquitectura en España se encuentra hoy

más próxima al segundo modelo que al primero. (Y el lector puede haber deducido ya que yo me inclino hacia aquél que considero prácticamente inexistente).

En nuestras Escuelas se "enseña" arquitectura como un conjunto de materias dispersas, que van desde el adiestramiento en el dibujo hasta el conocimiento algo superficial de las técnicas de construcción; que incluye una cierta cultura histórica y estética al servicio de una habilidad en la ordenación y organización de los espacios y en la elección de las formas que los determinan. Todo ello abusando de la capacidad de esquizofrenia de un estudiante disciplinado, que se adaptará en cada momento a las circunstancias requeridas para intentar posteriormente, y por su cuenta, una reflexión sintética, que las más de las veces asemejará una fenomenal ensalada digna de libro de cocina más imaginativo.

Y así las cosas, el profesor de arquitectura, (el de ciencias básicas, el de geometría descriptiva, el de instalaciones, el de economía, el de urbanismo, el de proyectos, el de estética... por no citar todas las áreas de conocimiento) recurrirá a otro viejo enunciado categórico, una vez más preñado de la mejor voluntad, que no es otro que el de la "coordinación interdisciplinar", para acallar -en caso de tenerla- su mala conciencia y su más íntima sensación de fracaso parcial.

### Enseñar a proyectar

El objetivo de este escrito es adentrarme en la enseñanza de proyectos en España y no voy a dilatar con más prolegómenos una cuestión acuciante en el conjunto del aprendizaje de la arquitectura. Esta vez el principio normalmente aceptado por todos -o por casi todos- es algo así como que "la enseñanza de proyectos es el eje vertebrador de la carrera de arquitecto", y en torno a él girarán el resto de las "asignaturas" que la componen, insustituibles como tales y acreedoras con todo derecho de sus propios contenidos disciplinares. A partir de la asimilación de tal "principio" queda decretada automáticamente la impunidad para transgredirlo en la práctica, la libertad y la autonomía docente de cada profesor (incluidos, por supuesto, los profesores de proyectos) y la disgregación absoluta de un mecanismo que carece de eje y en el que, en consecuencia, nada hace falta que gire en torno a lo inexistente.

He oído tantas veces decir "a proyectar no se enseña, a proyectar se aprende" que llego a pensar que yo mismo he utilizado tal coartada pedagógica en alguna ocasión de triste resultado docente. Este nuevo enunciado es de un cinismo que envidiaría el más estricto de los condiscípulos de Diógenes. Sea como fuere su aplicación práctica viene a caracterizar buena parte de lo que ocurre en nuestros Departamentos de Proyectos. Para regocijo de los profesores de otras áreas o para desconuelo del alumno menos dotado, el profesor de proyectos recurrirá con mayor o menor disimulo a ésta u otra máxima parecida cuando tenga que justificar ausencia de brillantez en el trabajo de sus estudiantes.

No estoy tratando de ser genéricamente malévolo con mis compañeros de fatigas más cercanos y un simple repaso de los proyectos docentes de concursos recientes, (y no tan recientes) puede resultar una sencilla demostración de que ello no está en la fundamentación pedagógica en la que se cree, y en la que se basa el posterior trabajo en las aulas y en los tableros de dibujo del estudiante. (Aunque eventualmente la rutina, la falta de estímulo y la mediocridad aparezcan como fantasmas cotidianos y casi domésticos).

El "salto en el vacío", la "caja negra", el descrédito de las metodologías proyectuales tan abundantes no hace más de dos décadas (N. Portas, G. Broadbent, Ch. Alexander, Margarit y Buxadé..., por recordar algunas de las más influyentes), andan también alrededor de la cuestión citada y

hacen en ocasiones desesperanzadora la búsqueda de criterios racionales de transmisión docente de contenidos proyectuales y la elección de fórmulas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de la "proyectación" (licencia italianizante que me permito para no repetirme en exceso con el término proyectual).

Finalmente el debate se plantea entre aquéllos que piensan que la ausencia de un "corpus disciplinar" preciso caracteriza una enseñanza más próxima a la relación maestro-aprendiz (pensamiento albergado normalmente en los profesores ajenos a "proyectos"), y aquellos otros que basan el ejercicio docente justamente en el esfuerzo por hacer de la Historia de la Arquitectura la referencia objetiva de categorías proyectuales, cuestiones tipológicas y sintaxis constructivas. En ambos extremos cabe pecar por exceso; y si asistimos en algunos momentos -y en algunas Escuelas más que en otras- a una ausencia absoluta de "teoría" y a una metodología pedagógica sustentada únicamente en la capacidad correctora del profesor y en la oportunidad de la elección del tema, podríamos llegar a tener también un exceso de postulación teórica (propia de otras áreas como Historia, Estética, Composición, etc.) que alejara indebidamente al profesor del tablero de dibujo de sus estudiantes.

En la ponencia que presenté recientemente a invitación de la Facultad de Arquitectura de La Habana, con motivo de la XV Conferencia Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Arquitectura, con el título "La enseñanza de proyectos entre la disciplina y el oficio" reivindicaba la vigencia de la denominada "tríada vitruviana", sintetizada en la idea de "confort" y actualizada en los términos de "lógica constructiva", "organización funcional" e "imagen final". Ello, unido al concepto de producción de la arquitectura entendida como producción de bienes útiles, al que me he referido anteriormente en este mismo escrito, me permite experimentar en la Escuela de Valencia con fórmulas pedagógicas cuyos resultados puedo calificar, sin falsa modestia, de satisfactorios.

### El Taller de Proyectos

La terminología comúnmente aceptada para la docencia específica de Proyectos suele incluir la palabra "Taller". Las connotaciones -conscientes o no- artesanales o manufactureras son evidentes. Del término se deduce también una voluntad de que el estudiante proyecte en el aula y ésta asemeje la estructura clásica de un despacho profesional. Ambas cosas conllevan no pocas dificultades prácticas relacionadas con la disponibilidad de un lugar adecuado -lo que no es frecuente en nuestras escuelas- y de una permanencia continuada de profesor y estudiante (lo que tal vez resulta todavía menos frecuente). Las variantes de "Taller horizontal" y de "Taller vertical" son recurrentes y por ambas experiencias han pasado todas las Escuelas y prácticamente todos los profesores de Proyectos en sus diferentes etapas docentes. El Taller horizontal parte de la aceptación de un crescendo temático y de una especificidad en el grado de definición formal del proyecto también creciente de acuerdo con el nivel del estudiante. A él suele corresponder también un cierto grado de disciplina teórica y un seguimiento "cómodo" del aprendizaje.

En el taller vertical desaparece la idea de recorrido temático y el grado de profundización en la materialización de lo proyectado resultará el elemento diferenciador del estudiante según el nivel al que pertenezca; el seguimiento es más dificultoso por parte del profesor y la atención personalizada acaece relevante. Si en ambos casos se confiere a la relación estudiante-estudiante (y al aprendizaje mutuo) una importancia decisiva, en el segundo, gran parte

del éxito docente de la experiencia vendrá a basarse en este factor. En la práctica diaria, el profesor más comprometido adquiere una posición de guía y de catalizador de los estímulos proyectuales del estudiante, orientando el trabajo de éste en función de parámetros más o menos objetivables que en el mejor de los casos tendrán que ver con los contenidos disciplinares vertidos con anterioridad -o simultáneamente- a la labor proyectual, en ocasiones contenidos en el "enunciado" del proyecto, o tal vez en la propia definición ideológica del Taller como tal. Pero, también en la práctica, el profesor más "audaz" se limita en este contexto a una cierta connivencia con el estudiante, en la que "todo vale" y el éxito del Taller se asegura mediante generosas calificaciones.

Descritas así las cosas, bien pudiera parecer que los resultados de unos u otros talleres -e incluso de unas u otras escuelas- debieran estar suficientemente próximos. Para bien o para mal no es así. A cuestiones tan lógicamente influyentes como pueden ser las muy diferentes proporciones profesor/alumno, hay que sumar aspectos como la "autoridad moral" del profesor (y el reconocimiento de éste por parte del estudiante) normalmente consecuencia de su prestigio profesional como arquitecto constructor, su capacidad didáctica -variable no necesariamente coincidente-, la dedicación lectiva efectiva y, por supuesto, la referencia ideológica (de "idea de arquitectura") a la que el profesor de hecho se adscribe. Quizás una cierta preocupación por la "construcción de la arquitectura" sea hoy una característica común y saludable de un panorama diverso que no siempre distingue, como cabría esperar, entre influencias enraizadas en el lugar, en lo autóctono, o en tendencias dependientes de la personalidad de "maestros" anteriores o actuales.

### Las Escuelas españolas

Las nueve Escuelas estatales españolas donde se imparte arquitectura (diez si contamos ya con la jovencísima Granada) y las dos privadas (Navarra y el CEU San Pablo de Madrid) aportan un panorama complejo, que ofrece también resultados bien distintos en los trabajos de los estudiantes y que nos hace a veces temer una especie de fatalismo ajeno a la dinámica interna que el propio profesor determine.

El "monstruo madrileño", como Escuela propiamente dicha ha perdido casi todas sus oportunidades de ser un ente con cultura propia, organizado y sensible a la realidad, y diga lo que diga Aroca me parece que sigue vigente la controvertida crítica que hizo Javier Carvajal en su despedida de las aulas; una lucha, en ocasiones ruin, entre clanes y capillitas y un Departamento de Proyectos formado por ciento diez profesores que apenas se conocen (y que yo diría que no han llegado a reunirse jamás), se estructura en dieciséis grupos o Talleres distintos, dirigidos por alguno de los ocho Catedráticos o los veintisiete Profesores Titulares que allí "gobiernan". El indiscutible prestigio profesional de buen número de ellos (Fernández Alba, Manuel de las Casas, Campo Baeza, Vázquez, Linzasoro, etcétera) desgraciadamente no siempre se ve correspondido con los resultados de sus estudiantes y se puede afirmar que existe más de un caso -por todos conocido- en el que es escandalosa la poca rentabilidad que la escuela procura de la calidad de sus profesores.

La situación catalana es diferente; un Departamento único imparte su docencia en Barcelona y en El Vallés, aunque puede afirmarse que ambas Escuelas mantienen su propia especificidad. En él, un reducido número de Catedráticos (hay que recordar las recientes jubilaciones de profesores tan carismáticos como Bohigas o Correa) se ve complementado por reconocidísimos Profesores Titulares provenientes de la elite profesional del "diseny" y no pocos contratados, de

semejantes características. El conjunto mantiene con enorme independencia de cada uno de sus protagonistas una docencia de "tendencia", en la que resulta sencillo identificar el trabajo de cada estudiante con la obra construida de su profesor.

Las Escuelas de Sevilla y Valencia, semejantes en antigüedad y número de estudiantes, observan otras similitudes organizativas basadas sin embargo en una estructura docente bien distinta. Mientras que la Escuela hispalense cuenta en su Claustro de profesores de proyectos con cuatro Catedráticos y cuatro Titulares de un total de treinta y ocho, en Valencia, de entre treinta y uno hay nueve Profesores Titulares que en ausencia de Catedrático -desde hace más de cinco años- organizan la docencia, ahora (y como en Sevilla) mediante Talleres independientes y de componente fundamentalmente vertical. El paso de profesionales de prestigio por las aulas sevillanas y el indiscutible poso de la arquitectura propia y el de la hermosísima ciudad de Sevilla, han hecho -es justo decirlo- que la Escuela andaluza tenga hoy un peso específico mayor que su homónima valenciana.

La Coruña ocupa un lugar singular: de fundación más reciente que las anteriores, ha logrado consolidar un cuerpo de profesores coherentes con tres Catedráticos y tres Titulares que junto al Emérito Albalat -activo y querido por todos- y diecisiete asociados atienden mediante una docencia convencional horizontal un conjunto de estudiantes, en general muy apegado a su tierra gallega (incluso los forasteros). La docencia en Valladolid se organiza de forma semejante, sin talleres verticales; aquí, fuertemente condicionada por Madrid -dada su cercanía-, se ha dado el síndrome del "paso"; Trillo, Linazasoro, Capitel, han dejado de "heredero universal" a Juan Carlos Arnuncio, excelente y comprometido Profesor Titular, que ocupó después de Simón Merchán la Dirección de la Escuela y cuyo protagonismo en la ciudad castellana resulta indiscutible.

Las Palmas y San Sebastián completan la panoplia que vendrá a cerrar Granada, con sus características de pequeñas Escuelas, algo provincianas, con reducido número de estudiantes y en la que las figuras de Félix Juan Bordes y Luis Peña (ahora emérito) han resultado paradigmáticas.

La aparente diversidad del conjunto que hasta aquí ha sido expuesto, tiene sin embargo una característica común, que las excepciones personales que en cada Escuela se producen vienen a confirmar, como la excepción hace con la regla en el dicho popular: un sustantivo alejamiento de la realidad.

Así las cosas, tal vez convenga recordar - y lo haré aquí sin pizca de nostalgia- algunas características del Examen para la

titulación en la Academia de Bellas Artes de San Carlos en Valencia, (entre 1802 y 1846): "El aspirante, además de las plantas, alzados y secciones, debe efectuar un informe sobre el sistema constructivo a emplear y cálculo detallado del costo del edificio... Debe acompañarse un Certificado de haber efectuado prácticas a pie de Obra bajo la tutela de un arquitecto titulado... En una encerrona de un sólo día -de siete de la mañana a diez de la noche- el aspirante debe efectuar un ejercicio "de repente" sobre un tema elegido de entre tres propuestos por el Tribunal". Y también procede recordar el análisis que el Profesor Fernández Alba hace de los cien primeros años de enseñanza en la Escuela de Madrid en el que significa "la concepción antimoderna del Proyecto", "el desarrollo de una poética de lo colosal", "la interpretación del espacio de la arquitectura por su carga de iconicidad y no como referencia de datos espaciales para el proceso de construcción" y "la construcción como respuesta de normativa técnica y económica y no como propuesta de formalización arquitectónica"; porque este resumen resulta desgraciadamente de aplicación en la crítica del momento actual y del pasado más reciente. Oriol Bohigas analizaba la crisis del 68 y la achacaba entre otros motivos a "Programas de Estudios amplios y abstractos, a la excesiva duración de los estudios, a la enseñanza masiva, a los métodos de enseñanza caducos"... y cinco lustros más tarde se puede seguir hablando de lo mismo.

### Los nuevos Planes de Estudios

Si de lo escrito hasta ahora pudiera deducirse una conclusión marcadamente pesimista, los nuevos Planes de Estudios marcan una ocasión de lujo para ser aprovechada. Con independencia de la polémica suscitada con motivo del número de cursos o del número de créditos, lo cierto es que los planes actuales no son otros -con ligeros retoques- que los del año 64 y si para Gardel veinte años no es nada, para la docencia de la arquitectura treinta años es mucho. Asistimos necesariamente a una redefinición del oficio de arquitecto; ya no vale el modelo renacentista, ni siquiera el del pionero del Movimiento Moderno. No hace falta añadir nada aquí a lo que ya quedó dicho en el número anterior de ARQUITECTURA acerca del "arquitecto necesario"; aunque tal vez convenga insistir en la idea e indicar que precisamente desde la docencia de proyectos se puede hacer una labor nada desdeñable en ese sentido. Si no se cae en la tentación de intentar adaptar el pasado, si se procuran metodologías docentes imaginativas y pedagogías propias de aquéllo que yo llamo insistentemente "producción del proyecto", me declaro optimista con respecto a los nuevos tiempos.

