

## 2. Estudios

### Reforma de la carrera de arquitectura\*, por JAVIER CARVAJAL

El tema de los problemas que tiene pendientes la enseñanza de la Arquitectura, debe plantearse teniendo muy presente su estrecha relación con la crisis que la profesión está viviendo, no sólo a niveles españoles, sino también a niveles mundiales.

Y debe plantearse también no sólo como la crisis aislada de una determinada línea educativa, sino como inserta en la crisis general de la educación en todo occidente.

El pensamiento occidental, la cultura occidental, está viviendo una crisis, que radica en gran manera en la revisión del concepto de verdad, planteado hoy a todos los niveles, desde el físico-matemático hasta el religioso-teológico, y que exige una profunda revisión de numerosas ideas aceptadas hasta ahora como inamovibles y que establecían inexorablemente valores absolutos sobre lo bueno y lo malo, lo cierto y lo incierto, lo bello y lo que no lo era, y que servían de paradigma para establecer el juicio sobre todas las cosas.

En nuestro propio campo se pretendía saber cuál era la buena y la mala Arquitectura, según respondiera o se alejara de los cánones que la Academia sancionaba y la historia había consagrado. Hoy nadie,

intelectualmente lúcido, puede aprobar esta simplificación esquemática, dentro de la cual la verdad aparece como algo comprobado por un precedente. Hoy contrariamente se nos muestra la verdad como la conformidad con realidades latentes, descubiertas o no, y por ello no ligada, necesariamente, a una experiencia anterior ya vivida, o a unos patrones previamente establecidos.

La crisis del concepto de la verdad, ese paso desde una verdad axiomática y total a una verdad mudable, compartida, modificable, perfectible, representa una transformación radical de todos los encuadres mentales a que nos tenía acostumbrado el viejo orden de ideas y exige un esfuerzo gigantesco para adecuar las mentes occidentales —y, como consecuencia, muchas relaciones funcionales— a la nueva dinámica de las ideas.

Las relaciones funcionales que afectan al tema que hoy nos ocupa se pueden centrar precisamente en la crisis de la relación profesor-alumno, establecida precisamente en la transmisión del conocimiento de la verdad, desde quien la posee y la devela hacia quien carece de ella y la aprende.

Porque ¿quién podría decir hoy, dentro de la crisis general de la cultura de occidente a que antes aludía, que posee la

\* Este estudio forma parte del Informe sobre el plan básico de la reforma de la carrera de Arquitectura que el profesor don Javier Carvajal presentó al Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos.

verdad y quién, por tanto, estará dispuesto a aprender una «verdad» que al menos se le aparece como dudosa?

La razón ha dejado de ser el mecanismo infalible para establecer la validez o invalidez de las realidades.

Porque más allá de la visión clara y distinta que reclamaba Descartes como medida de la especulación intelectual, hoy se nos aparece la razón como insuficiente para establecer la verdad básica que dé certeza a nuestro razonamiento, ante la certeza de la existencia de parcelas de esa verdad que perseguimos, que se escapan al mecanismo racional tal como con gran claridad han planteado los filósofos existencialistas al afirmar: «Sabemos que existimos, pero no ciertamente en qué consiste el existir», y que supone una afirmación, si se quiere, aún más radical y más llena de incógnitas al propio tiempo:

«Siento existencialmente mi existencia, pero no sé ciertamente cómo dar razón de esa existencia.»

A nivel de conciencia cultural estamos afirmando con ello que existen verdades que no podemos razonar, que no podemos comprender, que se escapan a los mecanismos de nuestra aprensión racional, que fluyen más allá de los campos acotados de una verdad establecida, en una permanente e infinita posibilidad de nuevos descubrimientos que modifiquen la verdad de un determinado momento, haciendo de ella tan sólo un peldaño de una ascensión inacabable hacia una verdad total inalcanzable.

Desde los altos niveles de la Iglesia Romana hasta los modestos planteamientos de las normas colegiales, ¿quién puede afirmar hoy que posee la verdad acabada, redonda y total? ¿Quién, sin poseerla, puede honestamente transmitirla?

Este planteamiento general que pudiera aparecer como excesivo al tema que hoy nos ocupa, he querido exponerlo elemental y evidentemente de forma muy imperfecta, parcial y sintética, porque en él sin duda radica en gran medida el problema mismo de la educación, que conturba al mundo.

De hecho se plantea la necesidad evidente de modificar la imagen del profesor y del alumno, así como también del concepto de la enseñanza, para llegar, a través de dichas modificaciones, a una eficacia formativa de la que hoy nuestra Universidad está muy alejada.

La imagen del viejo profesor —imagen que sé evidentemente no se corresponde con la imagen del maestro de todos los tiempos— está ligada a la idea de una verdad conclusa y transmisible, es la imagen de quien, estando en posesión de la verdad —al menos en su campo de docencia—, la transmite como tal, configurando paralelamente la imagen del viejo alumno que, careciendo de esa verdad, la aprende como mero receptor de una verdad inmutable, para que, en su día, convertido a su vez en profesor, la transmita a otros alumnos igualmente receptores e igualmente carentes de conocimientos.

La crisis que hemos apuntado nos lleva a la necesidad de configurar una actitud recíproca muy distinta, y que nace de que siendo la verdad mudable, coyuntural, perfectible, compartida y parcial, nadie puede ofrecer la verdad como algo total, sino como dato revisable para la construcción de nuevas verdades, que tomarán del dato operativo la razón para engendrar otras verdades incompletas a su vez, y, a su vez, perfectibles.

Evidentemente las mentes más lúcidas de Europa y del pensamiento occidental, en general, se han rebelado contra la falsedad básica de pretender ignorar esa nueva realidad cultural de nuestro tiempo, contra una sociedad y contra una Universidad que, teniendo conciencia de esta crisis, se aferran, sin embargo, a unas imágenes anacrónicas en defensa y mantenimiento de un *status* establecido y, por establecido, más cómodo —al menos a corto plazo.

Las generaciones adultas, en mayor medida, y por razones posiblemente no sólo intelectuales, sino eminentemente naturales y biológicas, son las que con mayor fuerza se aferran al mantenimiento de las viejas imágenes habituales que ven aureoladas por el prestigio de su recuerdo, de su experiencia y de su juventud, y porque

son aquellas que menos esfuerzo les exigen por el dominio que ellos tienen de los datos y conocimientos acumulados, y que pretenden mantener como expresión de una verdad total ya alcanzada.

Pero frente a esta actitud, las generaciones jóvenes —hablamos siempre refiriéndonos a los más lúcidos— han descubierto las contradicciones entre las palabras que se les dicen y los hechos que se les manifiestan, y al apreciar tanta contradicción, tanta incongruencia y tanta falsedad piensan que no tienen por qué plegar su mente y su vida a una verdad que ha dejado de serlo y a una mentira que engañosamente pretenden imponerles.

Pero no sólo son conscientes las generaciones jóvenes de este hecho, sino también de que ese mundo de ideas que se pretende defender y mantener guarda en sí las falsedades y contradicciones que han llevado a nuestro mundo a los mayores desastres de la historia, ya que el asalto a la omnipotencia de que hablaba Jung no sólo no se ha producido, sino que más bien el hombre se ha convertido en lugar de dominador de la ciencia y la tecnología, en un ser dominado por ellas, convirtiendo la maravillosa aventura del progreso en la más negra desesperanzada alienación de la libertad humana.

Estos son los hechos, expuestos de forma sumaria como introducción a la reforma de nuestras enseñanzas.

Sería demagógico silenciar que, frente a estos hechos, los más honestos de entre los adultos han reaccionado reconociendo la existencia de la crisis y esforzándose en la búsqueda de nuevas soluciones.

En tanto que ciertamente los jóvenes —coherentemente con esta actitud— desean participar en ella, convirtiendo el proceso formativo, a través de esta actitud, en proceso de investigación conjunta.

Por eso, aun cuando existen, y sería ingenuo negarlo, elementos políticos que están incidiendo y perturbando el desarrollo de la crisis universitaria, la crisis de la Universidad tiene raíces esencialmente pedagógicas y culturales que es torpe ignorar y suicida pretender desconocer, en igual medida al menos en que es torpe y suicida no reconocer la existencia de esos

elementos perturbadores que, apoyándose en la realidad de la situación universitaria, persiguen otros móviles que exigen agudizar los problemas o hacer inviables las soluciones.

De cuanto llevo dicho se desprende —contra lo que postulaban los más inadvertidos o demagógicos— que la crisis de la enseñanza no comporta en manera alguna la desaparición del maestro como tal, es decir, como orientador de búsquedas, como dispensador de datos, como receptor de experiencias, sino precisamente reafirmar esta imagen, frente a la deformación que de ella se ha producido.

Porque si bien es lícita la actitud de quienes puedan decir: «Si vosotros no conocéis la verdad, nosotros tenemos el derecho de buscarla», no lo es rechazar la colaboración de quienes por su experiencia y por el conocimiento de datos operativos pueden y deben ser el soporte de la búsqueda personal de las generaciones jóvenes, que precisamente por serlo carecen de ellos.

La cultura y su elemento más importante, que es el hecho educacional, no puede en ningún caso —sin negar sus propias esencias— plantearse como un enfrentamiento generacional, sino, al contrario, como una colaboración activa que niega toda exclusividad y todo radical enfrentamiento, y que se hace fecunda precisamente en el encuentro y la participación.

La cultura supone todo lo contrario de ese encuentro entre generaciones que determinados elementos e ideologías postulan, ya que toda cultura es radical y básicamente transmisión.

Ninguna generación ha encontrado por sí sola la solución de sus problemas, ninguna generación ha partido de la nada, toda generación ha necesitado de un anterior acervo de conocimientos, en cuya progresión se encuentra esencialmente la razón y concepto de la cultura.

Lo único que exige puntualización es la materia de esa transmisión, la forma del encuentro y del diálogo.

Puntualizarlo será tanto como lograr la nueva imagen del profesor, que es esencial asentar para replantearnos eficazmen-

te el hecho de la transmisión cultural en el que encuentre su razón el hecho pedagógico.

El objeto de transmisión no es en ningún caso una determinada verdad conclusa y total que el profesor devela, pero sí es, y necesariamente debe serlo, el dato, la verdad parcial que sirve de base para la investigación y para el establecimiento de sucesivos peldaños de conocimientos de una ascensión jamás interrumpida, y que no terminará nunca.

Esta transmisión de datos y de experiencias por parte del profesor convierte en maestro a éste, maestro que estimula y facilita la investigación y que participa en ella como un catalizador y precipitador de planteamientos y soluciones.

El dato no presupone solución, sino que es punto de partida de adiofánticas soluciones, plurales e inagotables; el dato y la experiencia son el patrimonio esencial de la cultura del mundo, y las verdades y soluciones parciales correspondientes a momentos anteriores, se hacen dato hacia nuevos estadios de desarrollo; el dato no agota la verdad y por ello debe ser despojado de toda intención de configurar una solución permanente, el dato para el investigador no es sino un objeto operacional para descubrir por su medio aspectos nuevos que puedan ser incorporados a otros ya entrevistos o conocidos, de una secuencia de experiencias y sugerencias encaminadas a la configuración de una nueva verdad parcial que convierte en nuevo dato en el momento de configurarse en realidad. Camino jamás concluso en la búsqueda de una verdad inagotable que se identifica con el destino de los hombres.

La imagen del nuevo profesor, del eterno maestro, se configura así en una transmisión de datos y experiencias que hace de él un orientador de la búsqueda personal del alumno, un colaborador eficaz de una investigación compartida, y un resonador de las inquietudes de las nuevas generaciones que no pueden ser abandonadas a su soledad después de haber sido falaciosamente exaltadas en sus posibilidades.

La nueva imagen del profesor comporta en paralelo la transformación de la vie-

ja imagen del alumno, que también debe ser replanteada desde el momento en que la formación se transforma en investigación y requiere el esfuerzo activo del alumno en su propia formación.

Ya no es posible contemplar al alumno como mero receptor pasivo de enseñanzas, sino como partícipe activo en el proceso de maduración inherente a todo esfuerzo crítico e investigador, lo cual plantea, salvando las excepciones que toda afirmación comporta, un trabajo integrado en la labor de equipo, que transforma al alumno en coeducador de sus propios compañeros, en razón de que toda investigación supone una comunicación de hallazgos que pueden llegar como nuevas aportaciones de conocimientos desde la investigación y razonamiento de los otros alumnos, y que vienen a enriquecer los datos que a cada alumno le llegan desde las múltiples fuentes de información que aporta el concreto ambiente cultural que le rodea y que nos adentran en un nuevo aspecto de la problemática de la educación moderna.

Si entendemos la enseñanza, como en gran medida se entiende en la actualidad por quienes no son especialistas en esta delicada materia, tan sólo como un fenómeno de transmisión no elaborada de ideas, como un conjunto de lecciones magistrales, o de verdad que se manifiesta e imparte, es indudable que bastaría y tan sólo sería necesario contar con la fuente de conocimientos que el profesor supone, pues siendo el profesor la fuente del conocimiento, el esfuerzo del alumno deberá limitarse a atender a esa información y procurar por cualquier medio aprender su conocimiento.

Pero si el maestro no imparte una verdad elaborada ni domina la verdad total, sino tan sólo datos y experiencias, su imagen evidentemente no agota todas las fuentes de conocimientos, pues, junto a los datos que de él se desprendan, existirán —y de hecho existen— otras muchas fuentes de información, de tal manera que la verdad parcial del profesor —por serlo— no agota ni el conocimiento de todos los datos ni el conocimiento de toda experiencia, sin que tal limitación suponga desdoro para el maestro, sino limitación física,

natural y evidente de la capacidad de dato que todo hombre tiene y de tiempo para su exposición, sin que estas limitaciones resten valor a los datos y experiencias expuestos.

Situación muy distinta de quien pretendiendo expresar una verdad absoluta, tan sólo develará parcialmente una pequeña parcela de esa verdad, que precisamente por pretender agotar la totalidad de esa verdad supuesta, la transformaría en flagrante engaño.

De otra parte, no es menos cierto que la extensión y desarrollo de las comunicaciones sociales han incrementado, de forma incomprensible para siglos anteriores, la capacidad de información y las fuentes de esa misma información, de tal manera que el hombre de hoy recibe datos constantemente, no ya a través de los medios usuales de la antigua docencia: maestros y libros, sino a través de otros muchos, como pueden ser revistas, cine, televisión, que le permiten participar simultánea y velocísimamente de conocimientos y datos con una intensidad y en una forma hasta este momento no posible.

Países lejanos, culturas diversas, datos contradictorios, miles y miles de datos, actúan sobre la conciencia y la subconciencia de los hombres, de forma constante e intensísima.

¿Qué relación guarda esta disgresión con lo que estoy diciendo?

Muchas sin duda, pero quiero señalar un aspecto concreto: Mientras en otros tiempos los cauces de información cultural se limitaban a unos textos muy limitados, y a unas lecciones muy concretas, hoy la información fluye constantemente desde numerosísimas fuentes contradictorias e incontrolables.

Si la anterior situación exigía, por su limitación, unos textos depuradísimos —que en la mayoría de los casos, sin embargo, no lo eran— y unos profesores competetísimos —lo que no siempre ocurría—, precisamente porque profesores y textos eran la única fuente de información y conocimiento de unas verdades conclusas que debían ser condensadas precisamente por su condición de «verdad total», que debía ser transmitida íntegra; hoy la pluralidad de

las fuentes y la idea de datos que se transmite y que, en consecuencia, jamás agota la verdad, permiten que no exijamos de los profesores y textos una capacidad de conocimientos exhaustivos, sino tan sólo, pero fundamentalmente, las condiciones precisas para cumplir con su papel de resonadores, de catalizadores, de estimuladores de la actividad investigadora del alumno, que jamás llegarán a agotar los datos, conocimientos y experiencias precisas o que puedan aportarse.

Esta consideración no agota ciertamente el tema, pero abre el camino a una serie de otras consideraciones que pueden aportar visiones fecundas (tal, por caso, la lección magistral mediante circuito cerrado de televisión), la educación en circuito abierto para amplios sectores sociales, el maestro como monitor de enseñanzas programadas, la bibliografía complementaria como fuente fundamental de las formaciones específicas y otras muchas que no podemos ni siquiera resumir.

Quiero señalar tan sólo que esta consideración supone una gran mutación en orden al número, formación y grado de conocimiento de los profesores en lo que se refiere tanto a los profesores de contacto directo cuanto a los profesores destinados a la programación e investigación pedagógica, nuevo campo de la más alta importancia.

La experiencia de nuestros días nos dice, en este orden de ideas, que los niños de hoy saben muchas más cosas de las que podemos realmente enseñarles, y muchísimas más de las que pueden aprender realmente en las escuelas, todos quedamos asombrados de lo que conocen nuestros hijos, por ejemplo, en el campo de la Astronáutica, de los motores en general o simplemente de literatura, la sociología o la música, pues ciertamente llegamos a aprender de ellos cosas que nosotros no sabemos. Nuestros hijos conocen miles de ideas, cientos de datos que les han llegado, no sabemos, ni ellos mismos saben, de dónde ni cuándo. Indudablemente de fuentes de conocimiento que poco tienen que ver con la vieja imagen del profesor; les han venido de revistas que hoy tienen y que nosotros no teníamos, de la radio,

de la televisión, y esto a través del fenómeno multiplicador que supone la coinformación de sus compañeros de clase, de sus amigos de juegos, de sus hermanos o de cualquier miembro de la familia; información que les llega de múltiples países y de muy distintas mentalidades.

Y no sólo es el incremento de la información, sino de lo que la propia información representa; así un niño de hoy sabe de muchas cosas a través de la televisión, pero al mismo tiempo la propia televisión estimula su imaginación a través de esa realidad, que para él representa algo habitual y que es el mundo misterioso de la electrónica y la transmisión a través de las ondas de las imágenes; ante la pantalla de la televisión el niño no está sólo ante la visión de un hombre sobre la Luna, sino ante la maravillosa complejidad de una organización, de unos ingenios, de unas formas nuevas que son estímulo de infinitas sugerencias más allá de la propia imagen transmitida.

¿Qué consecuencias tiene todo esto en el discurso que nos ocupa?

Simplemente quiero señalar que la información que al muchacho le llega en su época de estudiante no sólo proviene del profesor, o si se quiere en otros tiempos de su familia, o de sus amigos, sino de miles de estímulos y fuentes que desdibujan necesariamente la antigua imagen imprescindible y, tal vez por ello, respetable del maestro.

Lo que hoy debe exigirse al maestro no es tanto que domine universalmente determinados conocimientos cuanto que tenga clara conciencia de su función pedagógica y de cuáles son sus ideas directrices.

Si un profesor desconoce estos planteamientos, difícilmente podrá ser eficaz, sea cual sea el nivel de sus conocimientos, en tanto que un profesor discreto en su ciencia podrá ser un excelente guía si sabe **ver con claridad** cuál es su esencial función de maestro.

De otra parte, esta multiplicidad de información y el carácter del nuevo profesorado plantea con mucha claridad el tema de lo injustificado de perseguir una enseñanza absolutamente uniforme, en nuestro caso en todas las Escuelas de Arquitectu-

ra, ya que por mucho que se intentara incluir en las enseñanzas la totalidad de los conocimientos precisos, no agotaríamos jamás las materias ni podríamos hacer jamás exhaustivos los programas, ¿por qué entonces inmovilizar en un determinado entorno las materias a impartir? ¿Por qué ha de ser este entorno y no aquél igualmente incompleto, el que encierre las enseñanzas a impartir con exclusión de otros muchos? ¿Por qué explicar determinada parcela de conocimientos y por qué no otra?

Estas preguntas nos llevan a pensar en la autonomía y variabilidad de los programas escolares, dando la posibilidad de que cada Centro tenga su peculiar matiz, su peculiar programa, dentro, naturalmente, de un Plan Básico que dé unidad a la imagen o, si se prefiere, a las actitudes del arquitecto ante la complejidad de los problemas que conforman el campo de la Arquitectura.

Porque es obvio que no podemos enseñar en ningún caso la totalidad de las materias, la totalidad de las tecnologías, la totalidad de los planteamientos, ya que gracias a la movilidad de la investigación, mañana aparecerán nuevas materias, técnicas y planteamientos que hoy ni siquiera conocemos y que, sin embargo, serán tan reales, necesarias y exigentes a los arquitectos de mañana como lo son los que ahora existen para quienes nos educamos ayer en otras materias, en otras tecnologías y planteamientos que en gran medida ya han quedado obsoletos.

Las escuelas deben renunciar a la enseñanza casuística —por amplia que esa casuística sea— en favor de preparar actitudes para afrontar realidades cambiantes, de tal manera que el estudiante de hoy y el profesional de mañana dispongan de los medios precisos para encauzar los problemas de forma válida, no para dar la respuesta aprendida, sino para reaccionar ante lo desconocido. Esta actitud es fundamental para entender el concepto actual de la educación. Y es así que el arquitecto de mañana debe ser preparado para dar respuestas a preguntas aún hoy desconocidas, para reaccionar ante preguntas múltiples y distintas en la seguri-

dad de que si se plantea en estos términos la educación, siempre existirá respuesta coherente a pregunta coherente. Sin que la nueva pregunta agote la capacidad de respuesta.

Todos en cierta manera hemos vivido en nosotros mismos esta experiencia, todos hemos estudiado en un mundo de tecnología distinta de aquel en el cual ahora debemos trabajar.

Desde nuestros años de estudiantes han aparecido técnicas de acondicionamiento, sistemas estructurales, **materiales nuevos** que han exigido nuestro esfuerzo de acomodación. ¿Por qué entonces el escándalo de aceptar la movilidad de los conocimientos y la multiplicidad de las enseñanzas?

¿Por qué gastar nuestras energías en decidir cuál ha de ser la acotación de los conocimientos, si éstos deberán cambiar durante la misma vida de cada Arquitecto? Se nos aparece por todo ello como mucho más positivo preparar al estudiante para esta respuesta a lo imprevisto, lo cual hace que, frente a la incapacidad de abarcar la totalidad de los conocimientos posibles, la intuición de la enseñanza plural se convierta en exigencia.

Cerremos con ello la parte introductoria de esta exposición, que podría, si no temiera agotarnos con la extensión de la charla, desarrollarla para plantear con mayor rigor las bases de la reforma que debe abordarse.

Pero sin más por ahora —y yo quedo a vuestra disposición para desarrollar estas ideas en otro momento— podemos adentrarnos en la problemática concreta de la enseñanza de la Arquitectura, ya que cuanto hasta este momento se ha dicho podría ser aplicado a cualquier otra enseñanza.

En las primeras páginas del Informe general sobre la Enseñanza de la Arquitectura, concretamente en el comienzo de la propuesta general, se dice que si bien enseñar es importante mucho más lo es saber qué y para qué se enseña.

Y, sin embargo, tenemos que abordar la reforma sin haber conseguido hasta este momento darnos contestación clara de qué es lo que debe ser enseñado y para qué, en la medida en que sigue sin respuesta

esa pregunta exigente y angustiosa de cuál sea la imagen del arquitecto que la sociedad que estamos alumbrando va a necesitar.

Ni la Administración, ni los profesores, ni los arquitectos ni los alumnos —éstos, preciso es decirlo, menos que nadie— parecen tener ideas claras de cuál ha de ser esa imagen.

Todos parecen estar profundamente preocupados en la reforma de la enseñanza, pero cuando se adentra en este complejo problema, se va haciendo cada vez más clara la evidencia de que esta preocupación es más formal que real, más aparente que cierta, porque nadie parece decidido a afrontar realmente el fondo del problema.

La sociedad, los padres, los propios alumnos exigen muchas veces reformas radicales en el cómo de la enseñanza, en las modificaciones metodológicas, pero a lo largo de más de quince años dedicado a la docencia he aprendido que pocas veces se persigue una reforma de fondo que aborde en profundidad no los males del «cómo», sino del «qué», es decir del mismo objeto que la enseñanza persigue.

La misma denuncia del «paternalismo» que pretende imponer una determinada receta preestablecida, no es sincera, ya que demasiadas veces lo único que se desea es un cambio de receta, pasar de unas ideas preestablecidas a otras, igualmente preestablecidas pero distintas, de una «verdad» confeccionada, y por ello igualmente falsa —cuando no más falsa aún—, ya que no se cuenta ni tan siquiera con el contraste de la experiencia.

La sociedad y los alumnos, como reflejo o anticipo de ella, piden cambiar la «verdad», como si este cambio fuera posible; pero pocas veces se plantean el cambio de actitud ante el propio concepto de esa «verdad» y las consecuencias que ese cambio de actitud tiene en el hecho pedagógico.

Se pide que se cambien los programas, los contenidos, el método incluso, pero no se quiere ver la necesidad de revisar el propio concepto de enseñanza ni tampoco el objetivo hacia el que la enseñanza se encamina. Como si fuera posible desgajar

la enseñanza del fin que con ella se persigue, como si el «cómo» pudiera separarse del «qué» y el «para qué» que lo condiciona.

Que esto es así queda de manifiesto —a nivel de nuestro problema profesional— en el hecho de que los arquitectos y estudiantes no parecen haber comprendido la necesidad de analizar cuál ha de ser la imagen del arquitecto que la sociedad va a necesitar en los años venideros para acomodar a esa pretendida imagen las enseñanzas de nuestras escuelas, como si la actual imagen —en tantos aspectos anacrónica— pudiera mantenerse, como si el mal de nuestras enseñanzas radicara tan sólo en el método y contenido de las mismas y no en la incongruencia de sus objetivos.

Afortunadamente, desde el momento en que el Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos, bajo la presidencia de Angel Cortázar puso en marcha, a instancias mías, el análisis de la realidad de la enseñanza de arquitectura en España, hace ya de esto cinco largos años, mucho se ha caminado hacia soluciones correctas, no sólo a niveles profesionales, sino también por la propia Administración.

Hoy estamos llegando a un punto que puede ser sumamente positivo en esta andadura.

La Administración ha sintonizado con la profesión —cuando la Administración, en lugar de ignorar, o marginar al menos, las realidades profesionales, se solidariza con ellas, puede haber indudables signos de esperanza—, y ha designado como delegado para asuntos de enseñanza de arquitectura a la misma persona que promovió ante el Consejo esta inquietud y que en estos momentos tiene su confianza y su representación.

Y esta decisión hace que la preocupación del Ministerio de Educación y la preocupación de la profesión en estos temas sea absolutamente coherente.

Los pasos que se han dado hasta el momento, aunque, por desgracia, lentos, han sido los necesarios y consecuentes.

Era lógico que al pretender poner término a una situación escolar, que a primera vista se aparecía como defectuosa, se

comenzara por realizar un análisis serio de la situación para saber —más allá de la mera impresión o intuición— qué males existían y qué defectos entorpecían la labor pedagógica; de aquí la primera parte del trabajo acometido y que todos conocéis: la redacción del «Informe general sobre la realidad de la enseñanza de la Arquitectura», que nos ocupó durante dos años, y cuyo material representa cerca de cuatro metros cúbicos de papel impreso y mecanografiado, con más de 2.400 encuestas a estudiantes, profesores, arquitectos no profesores, profesionales afines a la arquitectura, empresarios ligados a nuestro quehacer profesional, que nos confirmaron en cuanto habíamos intuido y que nos suministraron inapreciables datos numéricos y conceptuales para la eficacia de nuestro intento.

Los datos recogidos nos confirmaron en nuestra idea de que muchas cosas estaban mal en nuestras enseñanzas: El profesorado, insuficiente, con escasa dedicación, con defectuosa preparación pedagógica, mal retribuido...; descubrimos en el alumno defectos graves en su formación básica y previa, inexistencia de información en lo que la carrera es y en las aptitudes que precisa, con objetivos muchas veces mezquinos, más ligados al mundo de lo económico que de lo vocacional, persiguiendo de la escuela más el título como licencia para ejercer que como expresión de una real capacitación; descubrimos a través de las encuestas la existencia entre los alumnos de imágenes falseadas de la realidad profesional. Confirmamos que los programas se aparecían a profesores y alumnos como radicalmente alejados de las realidades profesionales, que se encaminaban a configurar una imagen anacrónica e inoperante del arquitecto; que la carrera, de cambio de Plan en cambio de Plan, no había hecho otra cosa que recortar programas y chapucear propuestas, sin abordar una real transformación; que existían numerosas asignaturas innecesarias o, al menos, mal programadas, mientras se echaban en falta otras que parecían esenciales; se nos aparecía la enseñanza como un haz de materias inconexas, sin relación entre ellas, y, lo que es peor, muchas ve-

ces sin relación con la misma realidad profesional o, al menos, sin que al alumno se le mostrara la relación existente.

A título personal, todos recordaréis vuestros años de estudiantes con aquellas asignaturas de biología, astronomía y química, por no citar otras, donde nadie nos pudo decir qué relación guardaban estas materias con la carrera que habíamos elegido, y a lo más se nos decía que estos conocimientos y enseñanzas eran como «gimnasia intelectual» inapreciables —y estoy por no dudarlo— **para nuestra formación; pero** estoy también por pensar que la tal gimnasia pudimos ejercerla en otras muchas otras materias a la par más directamente ligadas al mundo que nos era propio —como, por ejemplo, la sociología, la lógica o la filosofía.

Descubrimos a través de las encuestas que la estructura escolar de nuestros centros era defectuosa; que no existían mecanismos de corrección en sus defectos; que los claustros, las más de las veces, eran inoperantes; que el reparto de las Escuelas en el territorio nacional no estaba relacionado con las reales necesidades de demanda o de plétora de un país en transformación, sino que obedecían a improvisaciones y apriorismos —me estoy refiriendo, por ejemplo, a la Escuela de Valladolid, a 200 kilómetros de Madrid—, nacida como solución a la congestión de la Escuela de la capital de España, que nada ha descongestionado, pero que ha creado un segundo centro en una región que no lo necesitaba, en tanto quedaban sin cubrir zonas mucho más necesitadas.

Comprobamos cómo los locales de las Escuelas existentes eran inadecuados e incapaces para albergar el número creciente de alumnos, sin ningún tipo de previsión encaminada hacia el futuro.

Vimos cómo nuestros centros carecían de aquellos complementos absolutamente necesarios para la docencia, como son los locales de encuentro, diálogo y reposo; cómo carecían de bibliotecas, gimnasios, museos o laboratorios, o los reducían ante la necesidad de aumentar los espacios de aulas.

Constatamos cómo la relación profesor-alumno estaba establecida de forma abso-

lutamente incorrecta e inoperante; que los catedráticos constituían una minoría absoluta, que detentaban una responsabilidad ejercida por delegación en un inmenso número de profesores auxiliares, desligados, sin embargo, de las áreas de decisión escolar.

Todo lo cual, ligado al hecho de no saber, en realidad, lo que la formación perseguía, ni cuál era la imagen válida del maestro, ni qué sentido tenía el esfuerzo que para todos supone el hecho pedagógico, iba convirtiendo las enseñanzas de nuestras escuelas en carreras de obstáculos, desligados de la realidad, sin más objeto que el de ser trámite para alcanzar en determinado número de años una determinada licencia profesional.

Cuando el informe general fue presentado al Consejo Superior, el Consejo Superior lógicamente se preocupó y tomó la determinación de no hacerlo público ante la gravedad de los hechos que en él se denunciaban.

Sus razones —que en parte, al menos, comparto— estaban avaladas por la prudencia, ya que si tan lamentable era la realidad de la enseñanza de la arquitectura, si la formación de los arquitectos era insuficiente y no ajustada a la realidad profesional, si el objetivo que la tal formación perseguía estaba, cuando menos, inconcreto, no era demasiado incongruente pensar que los profesionales que de ella se deducían no eran precisamente los que la sociedad reclamaba, ni en su imagen ni en su capacidad.

Planteamiento absolutamente realista, que exigía más que una denuncia pública, una meditación seria y una propuesta eficaz que viniera a remediar los males existentes, más que a lamentarse de ellos sin ponerles remedio.

Esta fue la consecuencia que el Consejo **sacó del informe; lástima grande** que con la prohibición de hacerlo público paralelamente no se tomara otra medida que la de darse por enterado de la situación existente.

Estimo, y ya lo he dicho anteriormente, que fue prudente la medida de no dar publicidad al informe, en el sentido de que puede llegar a ser profundamente negati-

vo revelar errores, si la denuncia no va seguida de propuestas concretas de solución o de actuación al menos.

Y he de decir que si personalmente no he insistido en pedir su publicación, ha sido precisamente por estas razones, que hacen, entre otras cosas, que cuanto de este estudio se ha publicado fragmentariamente a través de actuaciones que no puedo alabar, no hayan servido sino para aumentar la inquietud y aumentar el confusiónismo.

La toma de conciencia de que tanto y con tanto abuso se habla, debe ser realizada—ése, al menos, es mi criterio— a nivel de quienes pueden y estén dispuestos a colaborar positivamente en la resolución de los males.

Lanzar una «verdad», por más verdad que esa «verdad» sea, al juicio de quienes no están en condiciones de recibirla, puede ser el comienzo de muchos males.

Quiero señalar que la denuncia indiscreta de los males de nuestra profesión fuera del ámbito de la propia profesión o del sector de la Administración, que tiene el deber de conocerlos para intentar su remedio, puede transformar un honesto deseo de reforma y enmienda en un toque de a rebato para que se lancen sobre nuestros males muchos sectores del país, que también debieran tomar conciencia de los suyos y que, sin embargo, no lo hacen, tomando nuestra honesta denuncia como trampolín de deshonestos asaltos.

La toma de conciencia démosla, por tanto, por concluida, y estemos seguros que toda denuncia está ya hecha y adentrémonos con ello en otro gran capítulo de nuestra actuación, que no puede ser otro que el de la propuesta de soluciones.

Cabría pensar, al iniciar estas consideraciones que la movilidad de la sociedad y de la coyuntura que estamos viviendo invalidaría necesariamente cualquier imagen que pudiéramos forjar con pretensiones de inmovilidad y permanencia, lo cual estimo como cierto; pero esta consideración de partida no invalida el esfuerzo de hacer una propuesta.

Si plantea la exigencia de que la misma reforma no sea considerada como algo definitivo en sí, sino estructurada de tal ma-

nera que guarde en su propia esencia la virtualidad de la autocorrección, que permitirá su constante revisión o puesta al día.

Muchos pensarán que esta actitud es nihilista en cuanto niega la existencia de una base sólida sobre la cual asentar la labor de la reforma—que por otra parte es imprescindible abordar—; pero quienes así piensan será porque no habrían descubierto que la actitud de constante pregunta de duda metódica, es una realidad más positiva y fructífera que las dudosas «verdades» sobre las que se han asentado tantos planes y también, por qué negarlo, tantos fracasos.

Nuestra única realidad operacional es la arquitectura o, mejor, el hecho arquitectónico plano, como respuesta a la realidad del hombre social en su necesidad de habitar espacios preparados para la convivencia; y ciertamente esta respuesta, jamás agotada en su manifestación concreta espacio-temporal, cambiante por coherencia con su peculiar tiempo y espacio, plantea una contradicción grave de origen que puede hacer aparecer como inoperante el esfuerzo que se propone: la contradicción de que, siendo necesaria la creación de una nueva imagen del arquitecto de los años venideros y no existiendo claramente dibujada esta imagen, no tiene sentido proponer por el momento, en tanto la nueva imagen no se cree, la reforma pedagógica que mi disertación propone.

¿Debemos aceptar esta consecuencia?

¿Debemos renunciar a la reforma pedagógica que con urgencia se precisa?

La contestación evidente es no.

Y para que esta respuesta no sea incoherente sólo existe un camino, que además es plenamente congruente con la realidad profesional: plantear una reforma en la que quepan numerosas imágenes, es decir, que en lugar de preocuparnos por una imagen que siempre sea incompleta, que será mudable con el paso del tiempo, nos ocupemos en conformar una *actitud de arquitecto* que pueda amparar multitud de imágenes mudables y perfectibles.

Este punto de partida nos permitirá plantear la reforma pedagógica sin una exigencia previa, inmediata y urgente de

llegar a dibujar inequívocamente una imagen del futuro arquitecto, válida para estos mudables años que se abren ante nosotros hasta el año 2000.

La *actitud del arquitecto* no responde a una imagen determinada, pero conviene al arquitecto de cualquier tiempo y se identifica con el arquitecto de nuestros días y, sin duda también, con el de mañana en su eje esencial, al margen de los desarrollos tecnológicos de cada momento, cambiantes en el tiempo.

Es decir, que el **hecho arquitectónico unitario y plural** exige que la valitud del arquitecto en los aspectos de creación, respuesta, intuición, expresividad, coordinación y dirección permanezca inalterable, en tanto que se manifiesta mutable en la respuesta a la pluralidad que representan las técnicas que configuran la variabilidad en el tiempo de la realidad arquitectónica.

Es precisamente esta variabilidad e incremento de las técnicas lo que ha hecho nacer la idea de que existe una radical diferencia entre el arquitecto de nuestro momento y el de otros tiempos, cuando en realidad esta diferencia está limitada al terreno de las técnicas confluyentes y no a la esencia del ser del arquitecto.

Han variado las incidencias tecnológicas y metodológicas que conforman el quehacer del arquitecto; la coyuntura económica, la coyuntura social, la clientela, las técnicas económicas, constructivas y estructurales, y han aparecido también técnicas antes inexistentes, confirmando al quehacer arquitectónico tal grado de complejidad como en ningún otro momento ha existido de tal manera que la vieja imagen del arquitecto universalista, que en otros tiempos pudo dominar la totalidad de las técnicas, además del hecho unitario central de la creación de la obra, se nos aparece hoy como imposible e impensable en el ámbito de las especialidades que configuran el **hecho plural del quehacer arquitectónico**.

Ningún arquitecto, que sea honesto y veraz puede afirmar que domina plenamente la totalidad de las técnicas que inferen en el hecho arquitectónico, en tanto que todos los arquitectos pueden ciertamente abordar plenamente la creación y confi-

guración de sus propias obras, como creadores de sus espacios y de las definiciones formales y volumétricas que de ellos se desprende, atendiendo y coordinando de forma general las exigencias de estructuras, instalaciones y demás condicionantes que influyen en el hecho del proyecto.

De todo cuanto llevo dicho creo que se deriva una situación cierta: Que si bien es cierto que la profesión no puede pretender que se mantenga como válida la **imagen del arquitecto universal**, que en otros tiempos pudo responder a una realidad, no puede tampoco admitirse que la arquitectura —como valor de cultura— pueda entenderse como mera yuxtaposición de especialidades, ignorando el hecho unitario que la realidad de la arquitectura supone.

Contemplando estas realidades, la función del arquitecto se inscribiría en la necesidad de reducir a la unicidad del hecho arquitectónico, al servicio del hombre y de la sociedad, la multiplicidad de las técnicas que en él inciden y de los condicionantes que presiden la razón de su nacimiento y de su respuesta.

Es a partir de esta visión unitaria y plural de la función del arquitecto desde donde podemos admitir esa pretendida mutación del quehacer del arquitecto, desde el punto de vista de la evolución de las técnicas, que hacen, por ejemplo, que el conocimiento de la estereotomía de la piedra, un día fundamental para la formación del arquitecto, hoy no sea sino una técnica marginal de uso muy limitado y sin duda más inscrito en la historia de la arquitectura que en la praxis arquitectónica usual. Lo mismo podríamos decir de numerosas técnicas que han quedado superadas o de la incorporación de nuevas técnicas hasta determinado momento desconocidas y hoy de uso imprescindible para el arquitecto.

**En esa variabilidad tecnológica** cabe inscribir la mutabilidad de nuestro quehacer profesional, pero no en el eje central de la conformación de los espacios habitables del hombre, en su doble aspecto edificatorio y urbanístico, en la definición de su acomodación al hombre —acomodación físico-psicológica—, en la coordinación de las técnicas encaminadas al fin unitario

que el hecho arquitectónico representa y en la adecuación y dirección del proceso constructivo que su realidad comporta.

Lo cual nos lleva de la mano a no conceder primordial importancia en la formación de los nuevos profesionales, a conseguir el conocimiento exhaustivo de las técnicas incidentes en el hecho arquitectónico, siempre cambiantes, siempre en desarrollo, siempre en aumento, sino a preparar al futuro profesional para reaccionar ante lo desconocido, encaminando su acción a la creación y ordenación del hecho unitario arquitectónico y a concebir éste como una confluencia de técnicas parciales que el arquitecto puede y debe dominar, sin que necesariamente ese dominio sea exhaustivo ni se centre en ello el ser y la exigencia de la arquitectura. Es decir, preparar al futuro arquitecto para la comprensión y el dominio del hecho unitario arquitectónico y situarlo ante la realidad de la incidencia y desarrollo de las tecnologías confluyentes.

Todo ello se traduce a nivel de ejercicio profesional, en la necesidad de contemplar la sustitución del arquitecto aislado por el equipo—de arquitectos o multidisciplinar—, es decir, pasando de la imagen exclusiva a la imagen compartida.

Si bien—es preciso decirlo inmediatamente—esta imagen compartida no supone una imagen amorfa sin estructura jerárquica de decisión, donde el arquitecto sea uno más entre los técnicos confluyentes, sino el configurador, ordenador y responsable de la unicidad arquitectónica.

Sobre estos principios y sobre esta actitud nueva se estructura el Plan Básico que se propone como eje de la reforma pedagógica que se persigue.

En la actualidad nuestra carrera no ofrece al alumno una visión integrada de la realidad arquitectónica, que requiere la praxis del arquitecto, en tanto que el Plan Básico que proponemos, por el contrario, pretende, acentuando y expresando claramente la dualidad del hecho arquitectónico—unitario y plural a un tiempo—, fundir precisamente esa pluralidad en la unicidad necesaria, sin la cual la arquitectura no puede ser considerada como valor de cultura.

En nuestras enseñanzas actuales la expresión y comprensión de la unicidad arquitectónica queda limitada a las asignaturas impropiedades llamadas de proyectos; pero incluso en estas asignaturas se ofrece una falsa imagen, ya que en la actualidad «los proyectos» no son el centro de la experiencia arquitectónica del alumno, sino que constituyen asignaturas desligadas del resto de las asignaturas de la carrera, sin que el alumno sepa ni se le enseñe cómo en el proyecto se relacionan y funden la totalidad de los conocimientos que a lo largo de la carrera se desarrollan.

Contrariamente a esa realidad pedagógica, deformante de la realidad profesional el Plan Básico que se propone contempla la carrera desarrollada en dos estructuras paralelas y complementarias que inciden y resuenan entre sí a lo largo de su desarrollo y que reflejan y recogen la realidad de la exigencia profesional. Frente a la actual estructura pedagógica, configurada exclusivamente en niveles horizontales por cursos—donde las materias se suceden en cursos consecutivos que demasiadas veces constituyen auténticos compartimentos estancos que se ignoran y repiten sus materias o las reiteran innecesariamente—, el Plan Básico postula una doble estructura horizontal y vertical, creando, por superposición, una malla reticular que enlaza y coordina los conocimientos y experiencias del alumno, ofreciéndole una imagen integrada del quehacer arquitectónico.

Estos cauces pedagógicos—estructura horizontal, estructura vertical y la malla que de ellos se deduce—mantienen de una parte—en la que corresponde a la estructura horizontal—la permanente imagen del maestro como suministrador de datos, conocimientos y experiencias, pero la enriquece colaborando a la experimentación del alumno como consultor de su búsqueda, como resonador de sus inquietudes.

En la estructura horizontal el alumno recibirá los datos que precisa operativamente para su propia investigación, sin que pueda pretenderse—y esto hay que repetirlo para evitar equívocos y frustraciones—agotar el conocimiento de los datos, que, por otra parte, no llegarán al

alumno tan sólo por el cauce de la lección magistral, sino por innumerables cauces que verterán sobre la receptividad del alumno, mucho más allá de las concretas horas de «clase», la incidencia cultural y técnica que nuestro mundo actual nos brinda y que deberán complementarse desde el magisterio del profesor con aportaciones bibliográficas que el alumno deberá consultar, o podrá hacerlo, al menos, en determinado momento, aprendiendo así en la soledad más allá de la aprehensión comunitaria que pueda resultar de las lecciones magistrales, los comentarios del profesor o las informaciones incontroladas que puedan llegarle desde ignoradas y omnipresentes fuentes de conocimientos.

Este aspecto de la formación está ciertamente muy próximo a la enseñanza tradicional, aun cuando enriquecida con los matices que hemos señalado, pero también con la didáctica de grupo—que no tiene por qué quedar reducida a las materias gráficas y creativas, sino que se debe extender también a las áreas de cualquier otra actividad pedagógica—, mediante la cual la imagen del maestro tradicional se complementa y amplía con la colaboración que le presta el propio alumno, como coeducador de sus compañeros, ya que incluso en muchos casos el dato puede suministrarse a través de la investigación y el comentario en común con los alumnos.

Dentro de esta visión de la estructura horizontal pedagógica y de la renovación de la imagen del profesor, cabe señalar la introducción de la idea de Departamento, en el sentido de crear una relación vertical entre niveles horizontales que sirva para unir las distintas materias agrupadas horizontalmente, estableciendo entre ellas relaciones de coherencia que vengán a corregir el defecto que tantas veces se pone de manifiesto en las críticas de la enseñanza tradicional al señalar la incoherencia que existe, demasiadas veces, en los viejos esquemas pedagógicos.

Pero estas innovaciones no pasan de ser una mejora de la estructura tradicional, estableciendo relaciones de enlace vertical, y no son ciertamente el aspecto más interesante de la reforma que se propone.

La parte más interesante—a mi juicio al menos—radica en la otra estructura que el Plan Básico introduce a través de los Talleres Integrales que engloban verticalmente la totalidad de las experiencias de los alumnos a nivel intercurso, configurando una auténtica malla de conocimientos, datos, aportaciones y experiencias.

El Taller Integral supone la desaparición de las antiguas «Cátedras de Proyectos», sustituyendo su imagen por un taller de experiencias integradas de todas las materias de la carrera, tanto informativas como operativas, por cuanto en el proyecto inciden no sólo la construcción, las estructuras, las instalaciones o la composición, sino también los conocimientos adquiridos de Historia, Psicología, Economía, por no hacer exhaustiva la relación. Todos los conocimientos y datos adquiridos deben de alguna manera reflejarse y fundirse en el proyecto arquitectónico, pero no sólo a nivel de curso, reuniendo las experiencias y aportaciones de los alumnos de un determinado nivel—lo que no sería más que una estructura horizontal más integrada y perfeccionada—, sino a nivel intercurso, aportando y refundiendo el caudal total de experiencias de todos los niveles escolares, como en la realidad ocurre en las prácticas de alumnos en estudios profesionales, donde el alumno se funde en un nivel superior de conocimientos de todos los integrantes del estudio, arrastrado por la fuerza arrolladora de la unidad de los proyectos y trabajos profesionales, en el que todos—desde su nivel de conocimiento—participan.

Esta integración alrededor del tema del proyecto sitúa de forma clara el problema de la incoherencia actual, que supone la existencia de distintos niveles de proyecto como si fuese posible señalar «escalas de proyecto», proyectos para primer curso, proyectos para segundo o tercero, ignorando oficialmente, y creando la imagen falsa desde las mismas escuelas de que existe mayor dificultad en los proyectos en razón de su complejidad, como si fuese cierto que existe mayor dificultad en una pequeña casa familiar que en una casa colectiva, en un elemento aislado que en un conjunto de elementos, cuando cier-

tamente la diferencia será de complejidad, pero no de dificultad —es decir, requerirá mayor número de colaboraciones o de aptitudes—. Demasiados objetos simples pesimamente proyectados y demasiadas pequeñas viviendas insoportables existen para tener que defender la realidad de la afirmación que esta propuesta comporta.

Principio que, de no mantenerse en todo su valor, vendría a dar la razón a quienes postulan la división del quehacer arquitectónico por niveles económicos o niveles de complejidad, como si el coste de un edificio o su complejidad de funciones pudiera ser la medida para la competencia de los técnicos llamados a realizarlos.

Y sólo así, en la experiencia compartida de los Talleres Integrales, podría el alumno vivir la realidad de la unicidad y de la pluralidad que comporta el hecho arquitectónico pleno.

Este planteamiento supone afirmaciones teóricas y consecuencias prácticas de incuestionable importancia.

Las escuelas, de acuerdo con esta propuesta, pasarían a ser un conjunto de «microescuelas», por lo que hace a la labor central del proyectar —aun cuando mantengan su unidad por lo que respecta a las materias correspondientes a la estructura horizontal—, donde cada taller ofrezca su peculiar imagen y donde cada alumno pueda encontrar el cauce más idóneo a su peculiar actitud de respuesta frente al hecho arquitectónico.

Sin que haya de suponerse una adscripción permanente a determinado taller por la totalidad de los años de la carrera, para aquellos alumnos que por la razón que sea desean confrontar distintas enseñanzas o modalidades.

La idea de estas «escuelas de tendencias» da respuesta coherente a la idea de la multiplicidad de la imagen del arquitecto, cara al futuro, y a la idea, tantas veces expresada, de la verdad múltiple y compartible, de tal manera que cada escuela pueda ofrecer multitud de imágenes del quehacer del arquitecto.

De otra parte, los talleres suponen la adopción del trabajo en equipo —como medio de participación activa en la coeducación y en la investigación formativa, ya

que es impensable que puedan trabajar en un mismo ejercicio los 120 alumnos que pueden llegar a integrar un taller, pero no lo es que éstos alumnos puedan agruparse para su trabajo en grupos menores que engloben alumnos de todos los cursos, con un mínimo de un alumno por cada uno de ellos, de tal manera que en cada taller se integren numerosos equipos de trabajo, bajo las directrices que el taller imparta a sus investigadores. Cada taller contará no sólo con la colaboración de sus profesores, sino también con la colaboración de los propios alumnos de los equipos y con el asesoramiento —a régimen de consulta— de los distintos Departamentos que en la carrera existen y que inciden en la práctica del taller.

Estas constituyen esencialmente las bases fundamentales del Plan, que se propone.

No podemos ciertamente ofrecer garantías de éxito, ya que en todo el mundo la crisis de la enseñanza de Arquitectura es un hecho vivo y no existe en ninguna parte la experiencia necesaria para garantizar nada. Ahora bien, si no podemos ofrecer seguridades de éxito, podemos al menos ofrecer nuestro esfuerzo y promover la posibilidad de encontrar nuevos caminos.

Cuanto pueda añadirse en esta exposición no será ya fundamental para la propuesta. El saber si han de ser unos los cursos u otros, si deben ser estas o aquellas materias a impartir, no pasarán de ser cuestiones de detalle, tan interesantes como se quiera, pero que no alteran las directrices de la reforma.

El Plan que se propone no considera selectivos los dos primeros cursos, porque es importante establecer que nadie debe ser condicionado en la libre elección de su futuro, sino que cada persona debe ser y considerarse responsable de su propia decisión, sin que nadie pueda ser apartado de su vocación —si ésta existe— por razones subjetivas de quienes difícilmente pueden asumir el papel de jueces en esta delicada materia de la decisión profesional.

Es preciso, en consecuencia, para que la elección sea plenamente consciente por parte de cada alumno que se le ofrezca a éste en el inicio de sus estudios una in-

formación lo más exacta y completa posible que le muestre con la máxima claridad, cuál es el camino que emprende al iniciar la carrera elegida; en qué consiste esta carrera, cómo se estructura, qué asignaturas contiene, qué conocimientos básicos le son precisos, y lo que es más importante: qué aptitudes son necesarias y en qué medida son precisas para abordar con éxito la aventura que la elección de carrera representa.

De aquí que las pruebas previas y el curso de introducción deberán desarrollarse a dos niveles: de una parte, a nivel de conocimientos operativos y datos que el alumno debe conocer y dominar para poder caminar con éxito la vía emprendida (de igual manera que el filósofo o el literato debe dominar el lenguaje hablado para la expresión e incluso configuración de sus ideas e invenciones en nuestra carrera, es preciso dominar—aun cuando sea a un nivel elemental— un lenguaje gráfico expresivo), y de otra parte, a nivel de conocimientos informativos que le permitan la más completa visión, como ya se ha dicho, de la Arquitectura, del quehacer del arquitecto y de la misma realidad de la carrera que debe cursar, completada con la toma de conciencia de su personal nivel de aptitud en orden a imaginación, creatividad y expresividad, con aptitudes esenciales para todo arquitecto.

En cualquier caso estas pruebas previas deberán tener un claro carácter informativo de comprobación de los conocimientos de los alumnos para su información personal—aparte de la que pueda representar para la escuela—. Así el alumno, plenamente informado de su capacidad, de las características de la profesión y de la carrera que a ella conduce, podrá libremente tomar la determinación que le parezca oportuno, en orden a iniciar sus estudios, sin hacer recaer en otros la razón de sus eventuales dificultades.

En estas condiciones la preocupación por la duración de la carrera deja de ser fundamental, como durante tanto tiempo se ha pensado, ya que, partiendo de la clara idea de que los años escolares nunca

serán suficientes para abordar la totalidad de los conocimientos precisos, y que los conocimientos que se impartan nunca constituirán totalidad, sino parcialidad, podemos admitir que en cualquier caso la formación escolar siempre será incompleta y, en consecuencia, la formación no puede considerarse terminada nunca, ni en ningún caso agotada, sea cual sea el número de años de la carrera, lo que presupone una formación continuada más allá de los años escolares.

Esta necesidad de constante puesta al día no supone tan sólo la adecuación de los conocimientos adquiridos, sino también la adquisición de nuevos e inéditos conocimientos, lo que es consecuencia de la clara idea de que la formación no termina, porque el conocimiento de datos no se agota y porque la evolución de los conocimientos es infinita, precisamente porque el conocimiento de la verdad no se alcanza dentro de un proceso infinito de perfectibilidad.

Aun cuando no deja de ser una idea marginal del Plan Básico que se propone, quiero señalar que el nuevo Plan separa la idea del *libre ejercicio* de la idea de titulación; indudablemente, el título representa la certificación oficial de que se han cursado con provecho determinados estudios y realizado satisfactoriamente determinadas prácticas y ejercicios, que capacitan para afrontar el trabajo profesional con bases sólidas elementales, que deberán completarse con el contraste de la experiencia de la realidad profesional viva, única que ciertamente completa la formación que el libre y pleno ejercicio profesional reclama.

Entre el título y el libre ejercicio profesional es preciso, en consecuencia, determinado período de prácticas que concedan la madurez que la plena responsabilidad requiere y que deberá ser constatada no por las Escuelas —Centros de formación teórica—, sino por los Colegios profesionales que son los llamados a velar por la eficacia profesional.

Esta separación entre titulación y libre ejercicio pleno tendrá como eficaz consecuencia que los alumnos vean en las escuelas el Centro para su formación y ca-

pacitación, y no como ahora, demasiadas veces, la puerta —o, lo que es peor, el trámite— para alcanzar el título y la automática colegiación posterior.

Indudablemente el Plan Básico que proponemos deberá tener consecuencias ciertas en la práctica del quehacer del nuevo arquitecto, o tal vez sea más exacto decir que la realidad del arquitecto nuevo ha estado presente en la génesis de este Plan y en los conceptos básicos que lo informan.

El Plan Básico que nos ocupa posibilita múltiples imágenes de arquitecto capaces de articularse de forma diversa en la complejidad de los equipos multidisciplinarios que vienen a sustituir la imagen anacrónica del arquitecto aislado y universal. Comprendo que muchos temores van a crearse frente a la idea de que el arquitecto deje su posición tradicional de soledad oficial, para insertarse en la realidad profesional de la participación en el trabajo y en la responsabilidad, temores que nacen de una actitud defensiva enlazada con complejos que no valoran, en su amplia proyección, las trascendentes funciones del arquitecto de todos los tiempos, y piensan que renunciando al dominio de la universalidad del hecho arquitectónico se está negando la esencia y el ser del arquitecto, cuando, muy al contrario, renunciando a lastres que nos inmovilizan y nos colapsan podremos salvar la esencia

fundamental de nuestra profesión demasiadas veces ignorada en la confusa complejidad de esfuerzos marginales.

Sin embargo, en el Plan Básico —que debe afrontar no sólo el futuro, sino también el presente— se contempla la posibilidad no sólo de que el arquitecto esté capacitado para el desarrollo de su actividad central de la profesión, sino también para que en el conjunto de la confluencia de las exigencias multidisciplinares que el hecho arquitectónico supone, pueda también dar respuesta en paralelo con otros técnicos especialistas que puedan confluir en la complejidad del mundo de proyecto arquitectónico o de su realización. Para ello el Plan Básico establece —con carácter de posgraduación— una serie complementaria de estudios que permiten a todos los arquitectos, con carácter voluntario, poseer además con sus capacidades de su título unitario y general, aquellos conocimientos que le permitan dominar plenamente determinadas parcelas de conocimientos específicos, necesarias para el logro eficaz del hecho arquitectónico pleno.

Mucho más podría decirse del Plan que se propone y de las implicaciones y connotaciones que le ligan al quehacer profesional, al que hemos dedicado nuestra vida, pero en líneas generales queda dicho en esta exposición cuanto de fundamental en él se encierra.