

Enseñar a dibujar es provocar un cambio, modificar una idea, empujar hacia la acción<sup>1</sup>. El conocimiento es asimilado sólo por sintonía, simpatía o empatía, de ahí la importancia del profesor-catalizador. Pensemos que la enseñanza no es nunca objetiva; la transmisión de los datos<sup>2</sup> supone siempre transformación de la información, y, en este sentido, el docente, percatándose o no de ello, se transforma en filtro, intérprete, o crítico –porque la enseñanza es siempre creativa<sup>3</sup>, como la pintura o la arquitectura-. Por supuesto, la eficacia del proceso depende también del ánimo del aprendiz, de sus intereses y motivaciones, e incluso de sus propios prejuicios. El profesor actúa, así, como un 'vendedor' de pensamientos, propios y ajenos, como un lanzador de conceptos que vagan en el aire como ondas de radio. La concreción del aprendizaje depende, por tanto, del atractivo de un profesor que, en realidad, no hace otra cosa más que exponerse a diario ante sus alumnos-jueces, receptores, no sólo de información, sino también de métodos y maneras. Así, se establece, poco a poco, una relación que, como ocurre con cualquier otra relación humana, es siempre contradictoria, combativa si cabe, exigente, competitiva... el profesor saldrá derrotado si no es convincente. Sin duda, es imposible conseguir llegar a todo el mundo, pero es imprescindible adoptar un convencimiento dinámico, es decir, flexible y adaptable.

Por otro lado, la renovación de unos planes de estudios, por ejemplo, es, con frecuencia, una ocasión única para revisar lo existente, para elaborar 'documentos de trabajo' y proponer nuevas fórmulas<sup>4</sup>. Se trata de momentos para revisar la docencia y desechar caminos equivocados o dudas, que, sin embargo seguirán surgiendo, de forma reiteradamente natural, si no nos detenemos, es decir, siempre que sigamos vivos<sup>5</sup>. Por lo tanto, se hace oportuno pararse, de vez en cuando, a contemplar el paisaje –también, sin duda, para disfrutarlo- y vernos a nosotros mismos inmersos en él como *actantes*. no tienen porqué coincidir con etapas de crisis, pero que resultan enriquecedores en la búsqueda de soluciones que lo son siempre de forma

<sup>1</sup> Cfr. A. FERNÁNDEZ ALBA "La mirada abierta" en *Arquitectura Viva* 37 (1994); p.75: *Para el creador, el tiempo se enlaza como expectativa feliz, y en épocas de expectativas dislocadas, como al parecer acontece, resulta ser un antídoto que permite el regreso al mundo de las emociones.*

<sup>2</sup> Cfr. G. BACHELARD *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965; p.108: *Los conceptos son 'cajones' que sirven para clasificar los conocimientos; los conceptos son trajes hechos que desindividualizan los conocimientos vividos.*

<sup>3</sup> Cfr. R. MONÉO "Carlo Scarpa, pintor veneciano" en *Arquitectura* 247 (1984); p.19: *Cuando Scarpa se enfrenta con el proyecto de arquitectura actúa, trabaja como un pintor (...) vigilante siempre para mantener aquella fluida estrategia que impone la obra en su propio hacerse.*

<sup>4</sup> Cfr. J. QUETGLAS *Pasado a limpio, II*. Valencia: CACI Pre-Textos, 1999; p.91: *El nuevo mundo no existe sino en la destrucción de lo presente –en el presente, pues-, en un heterogéneo asalto para el que valen, para el que se requieren todos los impulsos, y que produce, en un mismo gesto, la ruina de lo que hasta ahora sigue siendo y la emergencia de lo que ya está aquí.*

<sup>5</sup> Op. cit. 51: *La crisis de la arquitectura, de su enseñanza-aprendizaje, no es más que un aspecto parcial de la crisis coyuntural que padece el sistema todo, que no está destinado a morir, sino a vivir y superarse.*

relativa<sup>6</sup>. Sin duda también interesante es el proceso de elaboración del Proyecto Docente, a veces un excelente pretexto para revisar nuestra propia d

Que duda cabe de que, en este sentido, hay siempre que aprender de los buenos maestros. Teodoro de Anasagasti<sup>7</sup> -el conocido arquitecto contemporáneo de Antonio Palacios, Aníbal González y Leonardo Rucabado- hablaba de la "educación del sentimiento ... por encima de la razón", pero también de eliminar rutinas y apatías y de fomentar los viajes de estudio<sup>8</sup>, de todo ello se reflexiona en su conocido libro *La Enseñanza de la arquitectura*, calificado por él mismo como de 'propaganda y combate'. Un aspecto que resulta especialmente atractivo de su propuesta es la colaboración entre profesores de distintas disciplinas, pero también entre arquitectos y otros profesionales. Por otra parte, los imprescindibles viajes de estudio -siempre con el bloc de dibujo a cuestas- son considerados por él una manera de enriquecimiento cultural<sup>9</sup>; se trata, en cualquier caso, de ideas que nos resultan conocidas porque siguen conservando su vigencia en nuestros días. Otros grandes maestros también se interesaron por la docencia del dibujo y aportaron ideas al respecto; es el caso del propio Le Corbusier, quien proponía inculcar en los estudiantes un 'odio hacia el estilismo de tablero de dibujo', pero también el 'juicio imparcial del cómo y el por qué'<sup>10</sup>. En este punto, la tradición académica y el tan criticado método *Beaux Arts* -nacido, como se sabe, en la Francia del XIX, y que hizo del clasicismo<sup>11</sup> un auténtico estilo internacional- fue asimilada por el propio Le Corbusier, si bien en un sentido no mimético, es decir, a partir de un esfuerzo por introducir las reglas del maquinismo<sup>12</sup> -un nuevo orden, a fin de cuentas- en el contexto de la sociedad moderna.

<sup>6</sup> Cfr. J. TOGNERI "Crisis en la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura" en *Arquitectura* 210 (1978); p.50: *No se espere entonces una solución con carácter de verdad, de absoluto, una panacea.*; cfr. P. EISENMAN "La futilidad de los objetos" en *Arquitectura* 246 (1984); p.33: *La vitalidad de la ruptura surge de la energía que corre a llenar el vacío.*; cfr. LE CORBUSIER *El espíritu nuevo en arquitectura*. Murcia: COAAT, 1983; p.48: *En sí, el progreso no es un fin, es un medio. Es mutable por esencia, reemplaza a la mañana siguiente instrumentos de la víspera.*

<sup>7</sup> Teodoro de Anasagasti y Algán fue pionero en la elaboración de propuestas de reforma y mejora de planes de estudios de arquitectura. El autor del *Carmen* granadino de Rodríguez Acosta -en el que participó también el propio artista y propietario- se consideró un viajero incansable conocedor de las vanguardias artísticas europeas de su tiempo, sobre todo gracias a una estancia de estudios en diversos países, lo que le llevó a proponer una transformación radical de la enseñanza a partir de un diario reformista en el que teoría y práctica estaban estrechamente emparentadas y donde la educación del sentimiento y la sensibilidad estaba por encima de la razón.; cfr. "Teodoro de Anasagasti y Algán" en *Arquitectura* 240 (1983); p.11: *Como tantos arquitectos 'novecentistas' que, al querer modernizar la tradición, trabajaron en un punto difícil (...).*

<sup>8</sup> Qué mejor manera de fomentar sensaciones que viajando, por ejemplo a la Tourette cfr. A. DE LA TORRE "Los alumnos" en *Arquitectura* 155 (1971); p.18: *Nuestras emociones traspasan el ámbito racional y superan los actos exclusivamente lógicos.*

<sup>9</sup> Cfr. C. FLORES "Teodoro de Anasagasti: Enseñanza de la arquitectura" en *Arquitectura* n.240 (1983); p.36: *Los viajes como medio idóneo de ampliar el horizonte vital y artístico del alumno, constituyen otro de los temas favoritos en los que el autor indidirá una y otra vez (...).*

<sup>10</sup> Cfr. LE CORBUSIER *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Buenos Aires: Infinito, 1973; p.63.; cfr. F. CALVO SERRALLER "Doctor Le Corbusier y mister Jeanneret" en *Arquitectura Viva* 9 (1987); p.44: (...) *la relación de Le Corbusier con las artes plásticas constituye una parte fundamental de su pensamiento y de su producción.*

<sup>11</sup> Cfr. I. DE SOLÀ-MORALES "Classicismes en l'arquitectura moderna" en *Quaderns* 151 (1982); p.94: (...) *els aspectes de contaminació que l'arquitectura dita del Moviment Modern pugui presentar amb l'arquitectura del classicisme.* El propio Surrealismo evidenció su admiración por lo clásico., op. cit. 99: (...) *hi ha la nostàlgia d'un ordre classic, maternal i receptiu, que és evocat només com a il·lusió i memòria.*; cfr. LE CORBUSIER *El espíritu nuevo en arquitectura*. Murcia: COAAT, 1983; p.48: *Esta noción de perfección (en cualquier sentido) es una noción estética.*

<sup>12</sup> Cfr. I. DE SOLÀ-MORALES "Classicismes en l'arquitectura moderna" en *Quaderns* 151 (1982); p. 103: *El classicisme lecorbusierà (...) es tracta, al contrari, d'un esforç voluntariós per trobar un ordre altre i diferent, segons les noves dades de la societat industrial avançada.*; cfr. P. EISENMAN "La futilidad de los

En otro contexto, Sant'Elia, insistía también en el 'mundo del espíritu'; para él, el problema del dibujo de arquitectura no era "reorganizar líneas"<sup>13</sup>, por eso criticaba con dureza el aspecto grotesco de los estilos históricos e insistía en el concepto de transitoriedad al afirmar que *cada generación tendría que construirse sus propias casas*, aspectos todos ellos que también afectaron a la docencia gráfica. Pero no eran los únicos en pronunciarse, otros también lo hacían algunas décadas después. Así, el entrañable Alejandro de la Sota, por ejemplo, afirmaba: "Creo más en la convivencia con quien sabe, que cuando éste enseña. La enseñanza instituida no parece tan eficaz. Mejor cuando uno busca, encuentra, convive con el 'maestro'", para añadir a continuación: "Tal vez pueda ser esta convivencia sustituida por el entendimiento de sus obras, eso sí, contando siempre con la obligada elección del 'maestro'". Una posible conclusión de esta reflexión sería, en el caso que nos ocupa, el enfatizar la importancia del aprendizaje viendo dibujar al profesor en clase, de ahí la enorme vigencia que sigue teniendo la pizarra en nuestros días.

Son curiosas también otras opiniones como la de Miguel Fisac, para quien la enseñanza del dibujo de arquitectura era "ocupación nobilísima que exige mucho entusiasmo y entrega hacia ella"<sup>14</sup>. Se trata de opiniones variopintas que podemos seguir recogiendo hasta nuestros días, de maestros como Alberto Campo Baeza, quien compara la arquitectura con el arroz, puesto que "necesita de un tiempo preciso para hacerse bien"<sup>15</sup>; esta idea parece una metáfora acertada también para el asunto que nos ocupa, sobre todo si se añade el 'cariño'<sup>16</sup> necesario de todo buen cocinero.

En otro orden de cosas, la enseñanza del dibujo de arquitectura es fiel reflejo de la tensión y la fragmentación que se experimentan en todas las facetas de la vida. G. Polin<sup>17</sup> reflexionaba sobre el rechazo de tendencias académicas unido a "la dispersión y la falta de efectividad de la enseñanza", debido, en parte, al "olvido de las reglas" y a no "querer establecer criterios generalizables". Por otro lado, es obvio que toda crisis de este tipo evidencia, en el fondo, una crisis en la esfera del pensamiento<sup>18</sup>, por lo que sólo la

---

objetos" en *Arquitectura* 246 (1984); p.33: *Irónicamente, si bien la 'tabula rasa' del movimiento moderno no aparecía centrado en el hombre, era éste quien la había determinado.*; *ibid.*: *El objeto arquitectónico tanto clásico como moderno incluye la idea de perfección original.*; cfr. LE CORBUSIER *El espíritu nuevo en arquitectura*. Murcia: COAAT, 1983; p.12: *Pero en nuestras escuelas sólo se da a los alumnos una enseñanza basada en estas obras de otro tiempo; así se comprende fácilmente la desazón que reina en los espíritus y el estado absoluto de crisis en el que nos debatimos.*

<sup>13</sup> Cfr. R. BANHAM *Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971; p.124.

<sup>14</sup> Cfr. M. FISAC "Carta de Miguel Fisac" en *Arquitectura* 203 (1977); p.84.

<sup>15</sup> Cfr. A. CAMPO BAEZA *La idea construida*. Madrid: Asppan, (1996); p.25.

<sup>16</sup> Cfr. LE CORBUSIER *Urbanisme*. Paris: Crès (s.a.); p.42: *C'est qu'il faut bien différencier le produit de la raison du produit de la passion. En fait, il y a toujours une passion quelconque dans un homme raisonnable.*

<sup>17</sup> Cfr. G. POLIN "Los primitivos del año 2000" en *Quaderns* 167-168 (1984); cfr. E.-L. BOULLÉE *Arquitectura. Ensayo sobre el arte*. Barcelona: Gustavo Gill, 1985; p.28: *La arquitectura es un arte por el cual son satisfechas las necesidades más importantes de la vida de la sociedad.*; cfr. T. WOLFE *¿Quién teme al Bauhaus feroz?*. Barcelona: Anagrama, 1982; *Venturi parecía decir que ya era hora de arrancar la arquitectura a las élites universitarias (...) arrancársela al plano de la teoría para devolvérsela al plano de la vida real, lleno de compromisos, incoherente, pero lleno de riqueza.*

<sup>18</sup> Cfr. A. CAMPO BAEZA *La idea construida*. Madrid: Asppan, (1996); p.23: *La historia de la Arquitectura, y el futuro es Historia, es, más que una Historia de las formas, de los estilos, una Historia de las ideas que son traducidas a esas formas que conocemos.*; *op. cit.*41: *La ARQUITECTURA es siempre IDEA CONSTRUIDA*. En este sentido el antiacademismo propugnado por el cubismo suele asociarse al racionalismo en arquitectura, cfr. R. BANHAM *Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971; p.198.

revisión de conceptos conduce hacia una nueva situación de estabilidad y mejora. Es la idea de progreso, representado tradicionalmente por la cultura urbana<sup>19</sup>, con su doble faz de aspectos positivos -y de otros que no lo son tanto-, la que atraía a las vanguardias y la que nos arrastra hoy a todos, en su curso, como un río impetuoso que te obliga a nadar para seguir vivo. En este sentido, Jorge Sainz se refería, hace sólo unas décadas, a la importancia de la infografía<sup>20</sup> para la arquitectura, puesto que teorías, dibujos y procesos se ven condicionados por la misma -lo cual se evidencia muy especialmente en el ahorro de tiempo en la fase gráfica<sup>21</sup> del proyecto-, y pronosticaba, ya entonces, un futuro no muy lejano sin planos en papel. Sin embargo, el uso del ordenador en los grandes estudios de arquitectura no es incompatible con otros métodos tradicionales como el boceto o la maqueta, lo que significa que las técnicas aprenden a convivir<sup>22</sup> unas con otras de forma pacífica.

Esta compatibilidad es manifiesta en el caso de arquitectos como Koolhaas, Gehry o los vieneses Coop Himmelblau<sup>23</sup> (H. Swiczinsky y W. Prix); en la producción de los mismos los diferentes instrumentos y procedimientos se van adecuando a las distintas fases del proyecto, según la mayor o menor idoneidad de éstos, para satisfacer los requerimientos de cada etapa, lo que significa, sin duda, que el dinamismo resultante de sus obras sería posiblemente impensable sin la impronta gestual de las iniciales etapas 'manuales', porque es la sensación<sup>24</sup>, común a todas las artes, el punto de partida en la obra de arte arquitectónica, pero que, de hecho, guía también a la máquina<sup>25</sup>. Le Corbusier afirmaba: *El sentimiento -suerte ambigua de ciertas palabras- es precisamente lo que no se siente, no se mide. Es innato, violento; empuja, actúa. Con más modestia podría llamárselo intuición*<sup>26</sup>.

---

<sup>19</sup> El Moloch de *Metrópolis* es un claro ejemplo de lectura pesimista de la tecnología y el progreso, al mismo tiempo que de añoranza del pasado, cfr. A. RAMÍREZ "El cine y la ciudad" en *Arquitectura Viva*, 7 (1989). Para algunas reflexiones sobre la ciudad del futuro cfr. F. CHASLIN "En las ciudades crepusculares" en op. cit. p.10: *Pero no se tratará de esa abstracción maquinista, esa mecánica capaz de someter hasta el alma humana, hasta los paisajes, al ideal 'engrasado' de la tecnología.*

<sup>20</sup> Cfr. J. SAINZ "El estilo del futuro" en *Arquitectura Viva*, 9 (1989); p.6: *No resulta muy difícil pensar que en un próximo futuro en las obras no habrá planos en papel, sino otro ordenador en el que esté toda la información necesaria para construir un edificio.*

<sup>21</sup> Cfr. R. AROCA "La máquina de dibujar" en *Arquitectura Viva*, 9 (1989); p.5: (...) *nadie garantiza que no haya errores en el programa, en la introducción de datos o en la interpretación de resultados. En este sentido, resulta menos peligrosa la máquina cuando dibuja (...).*

<sup>22</sup> Cfr. Ch. DEVILLERS "Objetivos subjetivos" en *Arquitectura Viva*, 12 (1990). El autor reflexiona sobre la fotografía de arquitectura comparándola con la de paisaje: *Lo que acerca la fotografía de paisaje a la de arquitectura es su relación con el espacio-tiempo.*

<sup>23</sup> Cfr. J. SAINZ "Aleatoriedad gestual" en *Arquitectura Viva*, 37 (1994); p.101: *La arquitectura torturada y fracturada de Coop Himmelblau se basa en gran medida en el gesto gráfico inicial, en los croquis a mano que marcan el inicio de todos sus proyectos.*

<sup>24</sup> Cfr. J. NOUVEL "Fragmentos de realidad" en *Arquitectura Viva*, 7 (1989). Nouvel se refiere a la emoción como la más válida estrategia utilizada tanto por el cineasta como por el arquitecto para llegar a los demás.; cfr. LE CORBUSIER *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Buenos Aires: Infinito, 1973; p.64: *Usted tiene razón, ha varias soluciones y cada cual da una sensación arquitectónica diferente. Ya ve -esas diferencias de solución son la base misma de la arquitectura.; cfr.; cfr. E.-L. BOULLÉE *Arquitectura. Ensayo sobre el arte*. Barcelona: Gustavo Gili, 1985; p.60: *Únicamente guiados por la sensibilidad y sin haberse ocupado de hacer las investigaciones necesarias para determinar los principios de su arte (remontándose a las causas primeras), los artistas pueden producir obras excelentes.; cfr. M. DE MICHELI *Le avanguardie artistiche del Novecento*. Milano: Feltrinelli, 1971; p.392: *La sensibilità non-oggettiva è stata in tutti i tempi l'unica fonte della creazione di un'opera d'arte (...).***

<sup>25</sup> Cfr. "El arte de investigación de Ana Buenaventura y Javier Seguí" en *Arquitectura* 185 (1974); p.85.

<sup>26</sup> Cfr. LE CORBUSIER *La ciudad del futuro*. Buenos Aires: Infinito; p.26.

Comprobamos, entonces como comienza a contraponerse en el proyecto la idea tradicional de 'composición'<sup>27</sup> frente a la de algo así como una especie de 'generación espontánea', sin leyes aparentes. En este sentido, el archiconocido 'método Bauhaus' de 'aprender haciendo'<sup>28</sup>, arraigado en la tradición del Werkbund, buscaba –independientemente de sus criticados planteamientos artesanales– el liberar al alumno de cualquier prejuicio o condicionante previo, pero sin duda buscaba también evitar males endémicos tales como la frustración, el escepticismo, el desinterés, el resentimiento, el fracaso o el abandono.

La labor del profesor se reduce, entonces a la de 'guía espiritual' –Julio Vidaurre<sup>29</sup> habla enseñar a "pensar-gráficamente"– que tutela el trabajo del alumno sin interferir de forma excesiva en el mismo<sup>30</sup> pero que utiliza el diálogo, el debate y el razonamiento crítico para conseguir sus objetivos. Pero frente a esta primera postura 'paternalista' hay que considerar también aquella otra en la que la relación alumno-docente<sup>31</sup> se hace más fluida, posiblemente más fácil de conseguir con determinados alumnos –sobre todo de Tercer Ciclo–. Se produce, en estos casos, una relación en la que es relativamente sencillo una profundización conjunta en los diferentes temas que se tratan, debido, sobre todo, a que el juicio crítico del alumno está más formado –y además puesto que suele profundizar más frecuentemente en la información bibliográfica que se le recomienda en clase– que en el caso de un alumno de primer curso. Este último planteamiento es, a fin de cuentas, la adopción de una actitud en la que se descartan los comportamientos pasivos –normalmente en estrecha relación con prejuicios y rutinas– y que parece más idóneo para una docencia que se plantea como investigación necesaria<sup>32</sup>, es decir, con un

<sup>27</sup> Cfr. G. C. ARGAN *El concepto del espacio arquitectónico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1980; p.18: (...) la "arquitectura de determinación formal" cree ser ella misma la determinante del espacio.; op. cit. 155: (...) el artista se ha transformado en el científico de las formas visibles.

<sup>28</sup> Cfr. R. BANHAM *Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971; p.273.; cfr. LE CORBUSIER *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Buenos Aires: Infinito, 1973; p.62: Se le debe dar a la arquitectura la oportunidad necesaria para poder experimentar prácticamente. Una de los aspectos cruciales de toda la cuestión estriba en la enseñanza de la arquitectura en las escuelas.

<sup>29</sup> Cfr. J. VIDAURRE JOFRE "Consideraciones pedagógicas en torno a la gasolinera de Fernández Shaw" en *Arquitectura* 203 (1977); p.111: (...) el dibujo-arquitectónico no es otra cosa que un pensamiento-arquitectónico y como tal no puede ser reducido a unas expresiones gráficas estereotipadas (...) lo decisivo no es "dibujar", sino "pensar-gráficamente" (...); cfr. LE CORBUSIER *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Buenos Aires: Infinito, 1973; p.68-69: La arquitectura es una concepción de la mente. Debe ser concebida en su cabeza con los ojos cerrados. Sólo en esa forma puede visualizar su proyecto.

<sup>30</sup> Cfr. la entrevista al profesor Ramón Anibal Álvarez en *Arquitectura* 167 (1972); p.35: (...) yo he llegado a la consecuencia --en la clase de Proyectos– que hay que tratar a los muchachos con verdadera delicadeza (...) indicar, sugerir, encauzar, poner bibliografía al alcance de su mano (...) si el profesor no tiene la posibilidad de estar en diálogo durante horas y horas y a lo largo de días y días con el alumno, es difícil formarlo en una disciplina (...).

<sup>31</sup> Esta segunda opción es la que se propuso en 1971 en la reforma del plan de estudios de la Facultad de Arquitectura de Córdoba (Argentina), cfr. "Estructura del Plan de Estudios 1971 ..." en *Arquitectura* 155 (1971); p.30: (...) la propuesta de taller total, con el que se pretende una relación docente-alumno esencialmente dinámica (...). Otro planteamiento 'flexible', pero que ya es historia, podía admirarse en los años setenta en la escuela londinense. Cfr. L. GIL DEL PALACIO "La escuela londinense de enseñanza de Arquitectura" en *Arquitectura* 143 (1970); p.46: La finalidad del primer curso es la de desarrollar tu propio estilo de enfocar un problema, "no tratamos de hacer de tí un mini-arquitecto, sino de que tú te hagas". Todos aprendemos de cada uno de nosotros presentando nuestro proyecto, discutiéndolo y comentándolo.

<sup>32</sup> Aplicando el esquema tripartito clásico: hipótesis, tesis, síntesis. Por otro lado, un papel fundamental en la investigación lo juegan, sin duda, las becas de ampliación de estudios, tanto en España como en el extranjero. En este sentido, los temas de Restauración y Patrimonio cuentan, desde siempre, con una gran acogida entre los alumnos, y tienen mucho que ver con el análisis arquitectónico. cfr. "Becas de la

mayor contacto con la realidad<sup>33</sup>. Por otro lado, entra también en juego el factor masificación<sup>34</sup>, puesto que es evidente que la calidad de la enseñanza depende siempre del número de alumnos del grupo; lo que trae a colación la polémica privado-público, la cual, por otra parte, no es nueva, y conduce a la universidad hacia una fábrica de tecnócratas<sup>35</sup> en un sistema en el que la idea de democracia<sup>36</sup> es cada vez más utópica.

En otro punto, la triple orientación instrumental, conceptual<sup>37</sup> y expresiva de determinadas asignaturas, en las que confluyen numerosas disciplinas y campos del conocimiento, amplía las posibilidades docentes hacia la colaboración con otras áreas, anhelando la antigua idea de taller total –o unión de las artes-, lo que sin duda enriquece el proceso de aprendizaje. Se puede dar lugar así a la formación de grupos interdisciplinarios –relación horizontal<sup>38</sup> en la que cada especialista aporta su propia visión, comparable al enriquecimiento cultural<sup>39</sup>- con comisiones coordinadoras y equipos de trabajo<sup>40</sup>; esta coordinación puede facilitar la elaboración de material didáctico –como la elección de modelos de interés<sup>41</sup>- pero puede también llegar a perfilar

---

Fundación March de Arquitectura y Urbanismo" en *Arquitectura* 150 (1971); p.14ss.; cfr. *Arquitectura* 215 (1978); p.46-49; cfr. "Plan parcial de un casco viejo: Lugo" en *Arquitectura* 134 (1979); p.2: (...) *dito do sabencieiro: non hai fermosura sin axuda.*

<sup>33</sup> Cfr. E. BRU "Territorios no probados" en *Quaderns* 193 (1992); p.82: *Hoy están sucediendo cosas distintas, fenómenos nuevos que requieren soluciones nuevas y espacios nuevos.*

<sup>34</sup> Una de las más graves consecuencias de la masificación es, como todos sabemos, que la Universidad se convierte en una fábrica de paro, algo que no ocurre en otros países. Cfr. A. MIRANDA REGOJO "Aproximación al tema de la enseñanza de la arquitectura" en *Arquitectura* 222 (1980); p.62: *Desde U.S.A. (...) los arquitectos españoles (...) han venido a decirnos que la Arquitectura con mayúscula, la arquitectura para minorías de clientes minoritarios es algo más que un lujo que se permite un sistema económico en el que los circuitos generales de la edificación nada tienen que ver con la sufrida vanguardia.*

<sup>35</sup> Cfr. A. MIRANDA "Coordenadas en la enseñanza de la arquitectura" en *Arquitectura* 212 (1978); p.3: *¿Por qué el arquitecto ha de ser más artista y el ingeniero más técnico? En mi opinión, sólo para facilitar su instrumentalización.*

<sup>36</sup> Cfr. L. URÍA IGLESIAS "¡Las mujeres y los niños primero!. Análisis de la enseñanza en España" en *Arquitectura* 206-207 (1977); p.71: *El paso por la Escuela era sentido, y aún lo es para muchos, el mecanismo para obtener el status correspondiente a la cresta de la división del trabajo en el mundo de la construcción (...). En relación con la influencia de la ideología política en la enseñanza, cfr. F. POL MÉNDEZ "La enseñanza autárquica de la arquitectura (1939-57). Como autorreproducción del grupo profesional" en *Arquitectura* 199 (1976); p.99-108.*

<sup>37</sup> Es un asunto siempre controvertido el porcentaje de teoría mínima necesaria de complemento a la práctica, para algunos autores la teoría debe concentrarse sobre todo en los primeros años de la carrera. Cfr. L. GIL DE PALACIO "La educación del arquitecto" en *Arquitectura* 143 (1970); p.51: *La tercera fase es aquella en la que el proyecto es esencial y en la que los estudios teóricos vienen exigidos, en grado sumo, por el proyecto y se integran con él.* Una facultad pionera en lucha estudiantil, en parte debido a las pocas salidas profesionales, fue la Facultad de Arquitectura de Milán, cfr. E. BATTISTI "Historia reciente de la Facultad de Arquitectura de Milán" en *Arquitectura* 215 (1978); p.38-43. Por otro lado, un planteamiento reivindicativo fue también el de la Escuela de Arquitectura de Valladolid en los años setenta., cfr. P. MENESES et al. "Leon Krier en Valladolid" en *Arquitectura* 212 (1978); p.2: *Lucha por la calidad de su profesorado, por la completación de su ciclo de estudios, por su edificio propio, por su autodeterminación.*

<sup>38</sup> Cfr. A. MIRANDA "Coordenadas en la enseñanza de la arquitectura" en *Arquitectura* 212 (1978); p.4: *(...) se trataría, por el momento, de empezar a introducir la relación horizontal entre materias, en y entre escuelas o facultades.*

<sup>39</sup> Cfr. J. TOGNERI "Crisis en la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura" en *Arquitectura* 210 (1978); p.55: *Las culturas, sus matices, disponen de mecanismos perceptivos diferenciados.; op. cit. 56: Decimos que hay buena arquitectura cuando el orden que percibimos es el que aceptan nuestra ideología, nuestra cultura y nuestros valores.*

<sup>40</sup> Como sucede con el Aula de Arquitectura de la ETSA de Sevilla.

<sup>41</sup> Cfr. J. VIDAURRE JOFRE "Consideraciones pedagógicas en torno a la gasolinera de Fernández Shaw" en *Arquitectura* 203 (1977); p.114: *(...) estos "modestos" ejemplos de buena arquitectura están dotados de una capacidad modélica notable y en consecuencia suponen documentos de aprendizaje (...).*

marcos teóricos y criterios comunes de evaluación, incluida, por qué no, la calificación de los propios docentes que integran el grupo.

Pero además, la idea de grupo no es en absoluto ajena a la profesión de arquitecto, en el sentido de considerar al arquitecto como director o coordinador de un proyecto que suele interpretarse como guión<sup>42</sup> de una posterior actuación colectiva. De este modo, retomando el caso de la enseñanza del dibujo, se consigue elaborar de forma consensuada, el material de trabajo, pero también la readaptación y el ajuste de los contenidos –sistemas ordenados de ideas-, y se fomenta un mayor rigor en la profundización de los temas, es decir, se consigue aplicar más nivel de exigencia al proceso de enseñanza-aprendizaje; si bien todo ello contando con la participación activa de los alumnos, motores necesarios para que se desencadene la reacción final, sólo posible si se produce un derroche de interés y energías<sup>43</sup>. Utilizando una reflexión de Quetglas sobre Duchamp: *El movimiento de la máquina no está en sus piezas, sino entre ellas. Pero el "entre" pertenece a un espacio de multidimensionalidad superior al espacio de existencia de cada pieza*<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Cfr. I. DE SOLÀ-MORALES *Diferencias*. Topografía de la arquitectura contemporánea. Barcelona: Gustavo Gili; 1995; p.177: *Montaje como proyecto significa que el arquitecto no es autor material de ninguno de los múltiples aspectos que concurren en la materialización del objeto arquitectónico.*

<sup>43</sup> Cfr. LE CORBUSIER *Por las cuatro ritas*. Barcelona: Gustavo Gili, 1972; p.121: *La juventud, nueva y brillante, dispuesta a todo esfuerzo personal, plantea la cuestión del ingenio arquitectónico.*

<sup>44</sup> Cfr. J. QUETGLAS *Pasado a limpio, II*. Valencia: CAC/ Pre-Textos, 1999; p.64.