

The background consists of several overlapping, thin black lines that form various geometric shapes, including rectangles, triangles, and irregular polygons. Some of these shapes are tilted at different angles, creating a dynamic and layered composition. The lines are simple and clean, set against a plain white background.

REVISTA
PROYECTO, PROGRESO, ARQUITECTURA

N1
el espacio y la enseñanza de la arquitectura

RESUMEN El deseo de hacer más objetivos los criterios de valoración, tanto en la docencia como en la investigación, han introducido términos económicos en el vocabulario universitario cuando asistimos al peor momento de una crisis económica global. La unificación de los criterios se ha producido a la baja, nos ha llevado a valorar más la cantidad que la calidad y la pasividad más que la actividad.

En esta situación nos enfrentamos a la reforma de los planes de estudio conforme a las directivas de la reunión de Bolonia, reforma que debemos aprovechar para reconsiderar y mejorar la situación actual. El debate se produce en torno a los significados de los términos: transversalidad, coordinación, integración, compactación, esponjamiento, actividad, simultaneidad y secuencia.

PALABRAS CLAVE Bolonia, Planes, Estudio, Proyecto, Crisis, Créditos.

SUMMARY The desire to make evaluation criteria more objective, in both teaching and research, has introduced economic terms into the university vocabulary when we are in the middle of a global, economic crisis. The unification of the criteria has produced a downturn and has led us to value quantity more than quality and passivity more than activity.

In this situation we approach the reform of the curricula according to the directives of the meeting in Bologna, a reform which we must use to reassess and to improve the present situation. The debate takes place around the meaning of the terms: transversality, coordination, integration, compaction, absorption, activity, simultaneousness and sequence.

KEY WORDS Bologna, Plans, Study, Project, Crisis, Credits.

CRISIS Y CRÉDITOS

CRISIS AND CREDITS

Juan Luis Trillo de Leyva

Dos peligros de manipulación interesada nos afectan en la sociedad global, actual y pretérita, la abstracción convencional e indeterminada de lo que es específico y diverso; y lo contrario, la clasificación pedagógica, propiciada y subrayada por la Ilustración, como medio eficaz para obtener un conocimiento ordenado de nuestro entorno. Ambos riesgos acechan hoy la vida universitaria.

A lo largo de la historia el dinero ha mostrado su eficacia en la organización civilizada de personas y sociedades, elemento capaz de poner en relación los objetos y las actividades más diversas. El imposible intercambio de telas por verduras ya no es necesario, la dificultad de dirimir las equivalencias entre materias diferentes se resuelve con un producto imaginario, convencional y abstracto: la moneda, que se interpone entre el algodón y los rábanos para reglar con automatismo la cantidad equivalente entre ambos. Ya no se precisa de la confrontación ni de los objetos ni de las actividades del trabajo, con la moneda como medida de valor hemos perdido el conocimiento comparativo de todo lo que nos rodea, se nos ha privado del debate y del razonamiento inteligente entre compradores y vendedores, es decir, del debate del conocimiento de todos con todos. La comparación, que es una de las primeras formas de adquisición de conocimiento, quizás la más básica, quedó reducida al desaparecer de las transacciones comerciales. La unidad de cuenta universal hace algunos años que llegó a la universidad mediante el crédito, cuando aún el sistema económico global gozaba de algún crédito.

No sé si era necesario, al menos no tanto como en el campo comercial, obtener la equivalencia de los diversos conocimientos, la equivalencia entre la arqueología maya y la biología molecular, pero sus negativos efectos secundarios sí son evidentes. El crédito docente como unidad de medida se agota en unidades de tiempo, sólo en tiempo, y hace equivalente lo que es diverso. Hemos pasado

de la abstracción de la fuerza del trabajo, a la abstracción del conocimiento. El prestigio docente se establece por cantidades y no por cualidades, ante una falta de criterio evidente y las miradas recelosas entre administrados y administración se ha optado por una uniformidad a la baja. La cualidad de las investigaciones se mide con una nueva moneda interpuesta: las publicaciones, aunque tampoco ahí se aprecie el contenido, que parece no interesar a nadie, sino el número de impactos. Nace una nueva figura alternativa al sabio investigador despistado y concentrado en su trabajo, la del docente especialista en normativas académicas, relaciones empresariales y revistas de impacto. Ante esta situación parece tener sentido el discurso extremo que hace José Luis Pardo sobre la reforma de las universidades públicas:

“el estado de deterioro de la cultura hace que uno pueda perfectamente publicar un artículo, un libro o un suplemento cultural plagado de memeces, errores, mentiras y papanatismo y que no pase absolutamente nada (o incluso sea elevado por ello a los cielos), o bien publicar un artículo, un libro o un suplemento cultural pleno de inteligencia, aciertos, verdad y originalidad y tampoco pase absolutamente nada (o incluso sea por ello condenado a los infiernos)”¹

La universidad siempre ha contado con profesores y con buenos profesores, los primeros han reivindicado el tiempo acumulado de docencia, la asistencia a congresos, los cargos administrativos ocupados o la gestión departamental. Una experiencia pasiva que en la mayoría de los casos debería ser valorada negativamente si tuviéramos en cuenta sus resultados. Se trata de profesionales de la enseñanza que independientemente de sus escasos conocimientos especializados poseen un amplio conocimiento del aparato universitario. Son estos profesores pasivos los que vemos ahora convertidos en fundamentalistas del crédito europeo, mientras el resto prepara programas y clases apesadumbrados por los rumores

1. PARDO, José Luis: “El conocimiento Líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas”, Revista Claves de razón práctica, nº186. José Luis Pardo es profesor titular de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, en el artículo citado desarrolla inteligentemente las pérdidas de identidad sufridas por el conocimiento universitario ante la privatización y la contaminación económica. Debo el conocimiento de este texto al profesor Enrique Abascal.

reformistas ¿Qué nueva perversión normativa puede dificultar la práctica docente?

Si uno de los peligros genéricos era la abstracción convencional de nuestras diferencias, el otro, es la necesidad enciclopédica de clasificar nuestros conocimientos. Jorge Luis Borges de manera inteligente puso en evidencia la arbitrariedad de toda clasificación al oponer a la división oficial de los animales en vertebrados e invertebrados, la más seductora formada por grupos como los embalsamados, los amaestrados, los que se agitan como locos, o los que de lejos parecen moscas, entre otros no menos sorprendentes. Se podría afirmar que clasificar es engañar, aunque no es necesario llegar a esos extremos, bastaría con ser conscientes de que toda clasificación es convencional y, por tanto, no natural.

La enseñanza actual de la arquitectura sufre de estas simplificaciones que el periodo iluminista confirma a través del enciclopedismo presente en las decimonónicas escuelas de Beaux Arts y Politécnica. La clasificación por materias especializadas que sigue siendo la base pedagógica de nuestras escuelas de arquitectura constituye un serio obstáculo para el aprendizaje de un oficio. Sólo la actividad proyectual como complemento de los conocimientos teóricos especializados: estructura, materiales, instalaciones, construcción, puede alcanzar la complejidad e integración necesarias para el aprendizaje de nuestra profesión. Los workshops o talleres de proyectos, en el ámbito de intereses pluridisciplinarios, tratan de paliar las limitaciones de esta enseñanza enciclopédica. También las directivas de Bolonia tratan de corregir este error secular de clasificación y simplificación de la actividad arquitectónica en relación con la enseñanza.

Instalados en este otro riesgo, la clasificación, encontramos términos en alza y términos en baja, aunque sería más apropiado decir en descrédito, términos que nos ayudan a comprender la situación universitaria actual. Entre los más denostados están las palabras disciplina y asignatura, si bien comprendo el rechazo de la primera por lo que puede evocar del rigor con connotaciones religiosas y militares, no comprendo el motivo de rechazo de la segunda que obliga a sus detractores a la utilización de extraños sinónimos como materia o área de conocien-

to, que en ningún caso definen con exactitud el concepto de unidad de enseñanza correspondiente a un curso o plan académico. Entre los términos en alza, el más destacado es el de “transversalidad”, metáfora geométrica espacial que plena de positivismo trata de definir la comunicación necesaria entre asignaturas (o materias) diversas. La palabra “transversalidad” es tan novedosa que aún no está reconocida por el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, aunque sí están reconocidos y pertenecen a este grupo los términos coordinación e integración, menos populares y apreciados aunque bastante más precisos.

En este punto parece oportuno diferenciar entre conocimientos específicos y especialización profesional. Por problemas de rentabilidad económica y administrativa hemos asistido, en la universidad española y en tiempos recientes, a la proliferación de departamentos que representan a más asignaturas y a más áreas de conocimiento. También, hemos asistido a la multiplicación de títulos y de carreras técnicas. En este campo los departamentos de Proyectos Arquitectónicos son un modelo de permanencia docente altruista, en contra de sus propios intereses, es fácil comprobar esto si comparamos su antigüedad, tamaño y carga docente, con cualquier otro departamento de escuela de arquitectura. Lo mismo ocurre con la carrera de arquitecto, una de las profesiones históricas de nuestra sociedad cuya codificación intelectual de conocimientos específicos data del inicio de la Edad Moderna (siglo XV), sin embargo hoy se presenta rodeada, asediada, por infinidad de nuevas titulaciones que desde sus márgenes tratan de discutir sus competencias.

Comenzamos afirmando que clasificar era engañar, como vemos esta tendencia contemporánea a la uniformidad en la unidad de medida convencional de las enseñanzas universitarias por un lado y, por otro, a la división pormenorizada de títulos, departamentos y áreas de conocimientos, es interesada. Aún desde el interior de profesiones tan unitarias como la arquitectura, proliferan los especialistas que tratan de blindar sus campos. En mi opinión, sólo es posible hablar de especialización en los conocimientos; tras la adjetivación de arquitectos restauradores, arquitectos paisajistas o arquitectos

medioambientales se encuentran, en la mayoría de los casos, profesionales mediocres que tratan de añadir una plusvalía a sus créditos pasivos mediante la especialización, mejor si va acompañada de un título o máster.

En esta situación de la universidad española surge la declaración que los ministros europeos de Educación hacen en Bolonia el 19 de junio de 1999. Desarrollada e interpretada con posterioridad y siempre en función de intereses particulares, aunque en este primer documento de referencia se establecen como objetivos a cubrir “en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio”, los siguientes:

La creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos. La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación Superior Europeo. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El establecimiento de un sistema de créditos ECTS.

El documento comienza con una frase que no deja lugar a dudas sobre la diferente situación política que se vivía en Europa hace diez años: *“Gracias a los extraordinarios logros de los últimos años, el proceso europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos.”*

Nuestra obligación ahora es aprovechar la oportunidad que se nos ofrece para reconsiderar y mejorar la situación de nuestra enseñanza, confrontarnos con las opiniones diversas de otros profesores y llegar por consenso a un Plan de Estudios con el que todos nos sintamos comprometidos. Si bien es cierto que ahora estamos en crisis económica, que existe en la actualidad un recelo mayoritario no sólo hacia la economía internacional, sino

también, hacia los términos que ésta ha introducido en el léxico universitario, y que tenemos que soportar las profusas y reiterativas explicaciones de algunos profesores fundamentalistas sobre “el espíritu de Bolonia”, nuestro deber es consensuar un nuevo plan que nos aporte la energía necesaria para restablecer la ilusión de todos, estudiantes y profesores, en una enseñanza universitaria más coherente con la profesión actual de arquitecto y con sus requerimientos técnicos y creativos.

En mi larga estancia como miembro de la Comisión Específica de Centro de la Escuela de Sevilla, además de resistir interminables y absurdas sesiones, he tratado de exponer algunas ideas generales, que sin afectar a los intereses particulares de ninguna asignatura o departamento nos podrían ayudar a enfocar un nuevo Plan de Estudios. Algunas de ellas hacen referencias más a aspectos físicos² y metodológicos, que a conceptos estructurales.

Al pasar de 450 C a 300 ECTS³ sin alterar el tiempo de docencia (cinco años) se produce una compactación y un esponjamiento. Una compactación en los contenidos y un esponjamiento en los tiempos de impartición de esos contenidos.

La compactación en dos tercios del tiempo presencial estudiante/profesor debe hacerse de forma que la drástica reducción docente genere efectos secundarios beneficiosos, en lugar de una simple reducción automática y proporcional. Como en toda compactación deben reducirse los intersticios, es decir, la enseñanza debe estar más tensionada, sin intervalos vacíos. Y las actividades repetidas, los gestos reiterados, deben ser integrados en una actividad única. En los últimos treinta años hemos asistido a un incremento de las prácticas en todas las materias, independiente de la actividad de proyectos. Se ha aumentando el tiempo de dedicación del alumno sin integrar los conocimientos adquiridos. Incluso, en algunos casos, los estudiantes han utilizado las habilidades

2. Estos argumentos han sido aportados a la CEC por escrito y han estado a disposición de cualquier interesado en el “Punto de descarga” de la Web de la ETSAS, con los títulos: “Sobre las cualidades físicas del nuevo plan de estudios”, “Entre la teoría y la praxis” y “Sobre la actividad de proyectar”.

3. Somos conscientes de estar comparando créditos C y créditos europeos ECTS, pero en una aproximación tan gruesa como la que estamos haciendo, las diez horas de docencia del crédito actual son equivalentes a las diez horas presenciales estudiante/profesor que reconoce la Universidad de Sevilla para los créditos europeos.

aprendidas en proyectos para dar respuesta a algunas prácticas poco o nada tutorada. La compactación debe llevarnos a sumar e integrar actividades con un ahorro considerable de esfuerzos.

Esta coordinación sólo es posible realizarla antes del comienzo de cada curso y utilizando el Plan de Organización Docente como instrumento, el cuatrimestre como ámbito y el menor número posible de profesores y alumnos. Una mayor estabilidad y afinidad entre los docentes permitiría, de un año a otro, aprovechar los aciertos y corregir los errores. Para hacer homologable la enseñanza de cada grupo es muy importante la concreción de los contenidos de cada materia, es decir, la homogeneidad de enseñanza en el interior de cada asignatura y de las materias entre sí. De esta forma la reducción del tiempo de docencia puede no significar necesariamente una reducción de contenidos técnicos en el nuevo Plan.

En relación con el esponjamiento, la reducción a 30 ECTS por cuatrimestre nos conduce a un reparto horario de cuatro horas/días. Es mejor no localizar de forma homogénea la enseñanza, como está ocurriendo ahora, y producir unos horarios que permitan llenar de contenido las horas no presenciales. Existe la posibilidad de dar una materia cada día, pero también sería razonable dejar algún día libre para desarrollar seminarios, conferencias, visitas a zonas de trabajo, levantamientos, workshops, taller de maquetas..., actividades no regladas por el POD.

Mientras la compactación se refiere más a los contenidos, el esponjamiento queda en el ámbito de la metodología. Es importante estructurar en el nuevo Plan todo el tiempo asignado a la actividad pedagógica y no sólo las horas presenciales, cuyo número depende de las diferentes universidades, es decir, las 25 horas de cada ECTS.

Si el conocimiento está ligado de forma directa a la intervención, a la modificación y a la mejora de un medio, se produce una corrupción perniciosa, una especie de manierismo crítico. Es la actividad la que justifica y engarza los diversos conocimientos adquiridos. Todos tenemos presente la diferencia entre estudiar matemáticas y resolver un problema de matemáticas, no hace falta insistir en la recurrente acción de confrontación entre práctica y teoría que se produce cuando buscamos la resolución de

una situación concreta. A pesar de esta experiencia que todos conocemos bien, no podemos convertir la enseñanza en una mera actividad, a veces el ejercicio no controlado produce deformaciones irreversibles, como sucede muchas veces con los entrenamientos físicos. También sería nocivo ejercer la crítica sobre una tarea que no hemos practicado y que desconocemos, a no ser que queramos imponer nuestro punto de vista, personal y subjetivo.

La enseñanza en este aspecto es más simple: se trata de ir de lo más sencillo a lo más complejo y de alternar información/formación; la primera depende casi exclusivamente de un programa de contenidos y de una buena transmisión del profesorado, mientras la segunda, la formación, requiere del encuentro entre estudiantes y profesores frente a una situación determinada, una especie de colaboración en la que se produce conocimiento y transmisión por ambas partes. Siempre he pensado que la persona que más aprende en una clase de proyectos es el profesor, de ahí que use de las sesiones críticas como medio de compartir los resultados de cada ejercicio con sus autores. Para asegurar o incluso ampliar las competencias técnicas de la carrera de arquitectura, hay que garantizar unos conocimientos básicos, científicos, técnicos y artísticos, que no se encuentran en el incierto ámbito de la crítica sino en la acumulación de conocimientos, en una información estructurada seguida de una praxis comprobatoria en la que se incluyen la síntesis, la teoría y la crítica.

Haríamos bien en limitarnos cada uno a aportar de la mejor manera posible la instrucción especializada necesaria dentro de la materia que impartamos (esto reconociendo que siempre existirá una situación híbrida en la que está presente la práctica de proyecto) y en colaborar, sobre todo, en la determinación del tipo de actividad a realizar y en su definición final. Podemos cambiar de asignatura, criticar el nivel de determinadas materias en nuestras respectivas escuelas, pero no podemos, mejor sería decir no debemos, cambiar de nombre las cosas.

Esta reflexión tiene sentido porque la suma de todos los fragmentos, desgraciadamente, no constituye un todo. Lo que ocurre en la actualidad es que la falta de coordinación en los programas horizontales hace que sólo los estudiantes tengan una idea del conocimiento global

que se les imparte, y que esta misma razón lleve a gran parte de las materias a reiterar contenidos, a reiterar prácticas o ejercicios que consumen parte de su tiempo especializado y gastan muchas horas de los estudiantes, con poca utilidad real de síntesis. La acción, la actividad de una persona, es múltiple y compleja al tiempo que única y personal. Una exhibición del Yo, reivindicación de conocimientos y posicionamientos, síntesis de una identidad. Frente a la recepción más o menos pasiva de datos y sensaciones la actividad obliga a una verificación crítica de nuestro entorno. La actividad nos introduce en una atenta vigilia, entre la concentración y la reflexión.

Las materias de una carrera no son partes de la misma, son dimensiones que afectan y comprenden a la totalidad observada desde un lugar concreto. Las asignaturas son versiones condicionadas de un todo. Secciones de una unidad a la que afectan por completo pero sin representarla en su totalidad, son la sección de una globalidad. Pretender que el conocimiento de una actividad profesional se adquiere “sumando” conocimientos parciales es tan iluso como pretender la obtención de un volumen a través de un número limitado de secciones parciales. Es la actividad, siempre que se realice desde la visión global y poliédrica de todas las materias, la única vía de obtención de conocimientos, habilidades, posicionamientos críticos y competencias sobre un oficio. Una especie de maduración que se obtiene mediante la reiteración de acciones diversas pero completas en cuanto a las dimensiones profesionales que se ponen en juego.

El proyecto de arquitectura se produce siempre en una negociación entre lo simultáneo y lo secuencial. Estudiar, investigar o mirar sólo una parte, como el navegante que fija su mirada a través del catalejo en un sector de la costa, es una actividad reductora. Cuando extraemos el corazón de un cuerpo para estudiarlo, para observarlo en su exclusividad, lo separamos de su función, cortamos todo el sistema de relaciones con el resto del organismo a cambio de obtener unos cuantos conocimientos parciales. Se trata de una habitual operación pedagógica que afronta hallazgos y pérdidas, pérdidas importantes que tienen que ver con el sistema de relaciones.

Es importante aclarar los conceptos de simultaneidad y secuencia. En la enseñanza científico-literaria la narración nos impone una secuencia de hechos o actividades, toda descripción es secuencial, sólo las imágenes pueden ofrecernos la simultaneidad aunque ésta sea de visiones muy parciales. De aquí se deriva la dificultad docente que encontramos para mostrar y describir procesos simultáneos, que sólo pueden ser tenidos en cuenta a través de una continua confrontación de materias, de “vuelta atrás”, de sucesivas intervenciones, que forman parte de la actividad del proyecto como proceso de formación. Los arquitectos solemos contar nuestros proyectos como el resultado de la actividad de un instante, un argumento de un presente continuo que absorbe un prolongado periodo de tiempo, esto es también consecuencia del debate permanente que se produce en toda actividad entre lo simultáneo y lo secuencial. Los planes de estudio y los programas docentes anteriores han elegido un proceso secuencial de formación e información, mucho más fácil de transmitir y de elaborar aunque contrario a la esencia simultánea de toda actividad creativa. La popularidad alcanzada por la “transversalidad” o la integración que la mayoría solicitamos a los nuevos estudios se basa en la simultaneidad que sólo será posible si el estudiante, con su actividad, genera la confrontación de las diversas materias. Se trata de compaginar una información especializada y múltiple, cuando ésta sea (en la medida en que lo sea) demandada por el desarrollo de una actividad de proyecto.

La asignatura de Proyectos es la única que carece de contenidos comunes a otras profesiones, siendo por tanto la única que representa la especificidad de la profesión de arquitecto. La actividad del arquitecto no es secuencial; no es posible pensar un determinado sistema estructural cuando ya se han tomado decisiones espaciales que lo condicionan, ni limitar las instalaciones a dejar huecos suficientes para el paso de las redes. La obra arquitectónica no es el resultado de la superposición de capas por muy globales e informadas que éstas sean. Es el proceso de proyecto y su continua confrontación de materias el que aporta entidad al objeto arquitectónico y le confiere intencionalidad. No queremos decir que materias como

la construcción, la estructura, las instalaciones o el dibujo no posean una visión global de la arquitectura, sino que sólo en su confrontación entre ellas y en su inserción en un proceso proyectual intencionado alcanzan resultados que puedan ser evaluados no tanto por sus niveles autónomos sino por su aportación al conjunto, a la unidad resultante. Conocimiento, pensamiento y actitud, mirar desde diversos lugares de forma simultánea, establecer un proceso antes que un método.

Si no tuviéramos la necesidad social –convencional– de evaluar la actividad de los estudiantes no sería necesaria ninguna asignatura, ni siquiera la definición de apartados temáticos. Sería posible la reivindicación del oficio de arquitecto mediante la actividad reiterada e informada del estudiante. No debemos confundir los conceptos con el método, ni las limitaciones de una enseñanza de masas con los objetivos de una enseñanza profesional, con la obtención de unas competencias y de una capacitación.

Ese Yo es tan inexistente, tan necesario, como lo es, por ejemplo...

el centro de gravedad de una sortija.

Paul Valéry, cuadernos.

La cita de Paul Valery me recuerda la esencia útil e inmaterial de la actividad proyectual en la enseñanza de la arquitectura, y no me refiero tanto a los profesores de proyectos como a la acción en la que se implican los estudiantes, acción que rompe la simplicidad secuencial de la pedagogía enciclopédica, tanto de la científico-técnica, como de la crítica o literaria.

Todo texto debe pretender una cierta simetría, una especie de recapitulación en la que de forma resumida se reiteren los conceptos tratados, lo contrario sería un abrupto final en el que se deja al lector la tarea subjetiva de construir, re–construir, la globalidad del pensamiento

descrito por el autor. Es nuestra obligación y conveniencia el afrontar los cambios como ocasión para perfeccionar cualquier experiencia anterior, para mejorar el medio sobre el que vamos a intervenir, también incluye esto a los planes de estudio. Las limitaciones, como las que imponen los nuevos planes, siempre aportaron una cierta racionalidad esencial, ya sea la limitación del espacio, el orden impuesto sobre nuestra mesa de trabajo, o del tiempo, que nos conduce a realizar una actividad intensa con gestos eficaces. Frente a la enseñanza secuencial y acumulativa nacida del enciclopedismo, con conocimientos fragmentarios y autistas que desconocen la globalidad profesional, debemos proponer la actividad del estudiante como elemento integrador. Los conocimientos deben ser demandados, solicitados por el estudiante, antes de ser recibidos como una lluvia secuencial, persistente e indiferente a su voluntad, no existe materia docente, construcción, dibujo, estructura, instalaciones, tan especializada como para que el estudiante no tenga conocimientos previos y esenciales sobre la misma. La actividad de proyectar se apoya más en esas experiencias comunes a cualquier persona adulta que en el manejo del método Cross para el cálculo de estructuras, por ello la compactación docente debe basarse en el Proyecto Arquitectónico, en la acción del estudiante en la que simultáneamente podrán intervenir todas las materias, una vez se haya creado la necesidad de su conocimiento. En lugar de reglamentar excesivamente la docencia y el reparto de créditos se debería favorecer planes de estudio minimalistas y sugerentes, capaces de inducir múltiples proyectos docentes innovadores, para que sea la praxis la que mediante ensayo–error vaya consolidando y perfeccionando una enseñanza mejor.

Una enseñanza en la que también los “buenos profesores” tengan cabida.

Juan Luis Trillo de Leyva, (Sevilla), arquitecto E.T.S.A. Sevilla, Edificación y Urbanismo (1971), Dr. Arquitecto (1977), Profesor Adjunto de Elementos de Composición (1979), Catedrático de Universidad (1989). Desde 1972, profesor de la Universidad de Sevilla. Ha dirigido e impartido cursos sobre Arquitectura y Proyecto en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, en la ETS de Arquitectura de Las Palmas de GC, en el «Istituto Universitario di Venezia», en la «Triennale di Milano», en la «Politechnika Krakowska Instytut Projektowania» de Cracovia y en la Fachhochschule Lausitz de Cottbus (Berlín). Investigador del G.I. «Proyecto y Patrimonio». Sus investigaciones han sido subvencionadas por la Fundación Juan March, la Comunidad Europea y la Junta de Andalucía.

Sus obras, realizadas junto a Antonio Martínez García. Artículos publicados en: Area, Arquitectos,, Arquitectura, Arquitectura Bis, Architektura, Architektura&Biznes, Architectural Record, The Architectural Review, Arquitectura Viva, Astragalo, AV Monografías, Bauwelt, Basa, Detail (Alemania, Inglaterra y España), DBZ Deutsche Bauzeitschrift, El Croquis, El Croquis Internacional, Figura, Future Arquitecturas, Jano, Lateral, L'industria Delle Costruzioni, Neutra, On, Periferia, Process Architecture. Libros publicados: Recapitulación Apuntes Catóptricos (2010); Viviendas Experimentales. Manual de Proyectos (2008); Universidad y Ciudad (2003); Notas Indias. Seminario de Chandigarh (2002); Argumentos sobre la Contigüidad en Arquitectura (2001); Razones Poéticas en Arquitectura (1993); Sevilla: La Fragmentación de la Manzana (1991).