

repetició. La recerca sotmesa a la bona voluntat de l'administració no troba res útil per al futur. L'autonomia en el si de l'escola no tarda a embuixar-la.

Les bones escoles són cares. Molt menys, però, que l'armament. I amb una fracció de l'or dels iniciats de la borsa, totes les escoles podrien assaborir el benestar i fer-se bones.

En retindrem:

13. Els diners són aquí. N'hi ha prou de treure'ls de la fortuna, dels guanys especulatius, del pressupost dels militars i de transferir-los al compte de les escoles.

Més nombrosos que al temps de Meyer són els qui lluiten avui en dia en el món per una societat pacífica en què les riqueses recaiguin en els que les creen, en què cadascú pugui decidir realment els assumptes que l'afecten. En canvi, molts arquitectes temen encara embarcar-se en aquest combat, com va fer Meyer fins a la seva última alenada. Poc després del seu llicenciament del Bauhaus, declarava en una entrevista:

L'aspiració a una arquitectura progressista és una aspiració política; el bressol d'aquesta arquitectura progressista no és el tauler de dibuix, sinó la barricada.¹⁴

Era, és cert, una mica esquemàtic, però just en el fons.

En retindrem:

14. No hi ha progrés de l'arquitectura ni, en conseqüència, del seu ensenyament, sense justícia social i sense extensió de la democràcia.

15. No hi ha canvi sense lluita.

LA ESCUELA CONECTADA A LA VIDA NO ES UNA UTOPIA

Meyer empieza en la Bauhaus el 1 de abril de 1927. Enseña por primera vez y dirige la sección de Arquitectura que se acaba de crear. Hay inscritos en ella quince estudiantes. Los comienzos son difíciles. Los estudiantes protestan. Sólo un año después, a partir del momento en que Meyer es director de la Bauhaus, la enseñanza de la sección de arquitectura coge su propio impulso de una manera ordenada. El claustro pasa de 4 profesoras a 9. La duración de los estudios, fijada al principio en 7 semestres, pasa a 9 semestres. La participación en el curso preliminar (1 semestre), después de uno de los tres talleres de la escuela: metal, madera, pintura mural (2 semestres) es, en principio, obligatoria. Dado que los estudiantes llegan con formaciones previas diferentes, los más avanzados pueden, en todo caso, beneficiarse de un recorte del curso. Toda la Bauhaus trabaja a un ritmo semanal: un día corresponde a la enseñanza científica y las otras tres jornadas de 8 horas que quedan se consagran al trabajo productivo.

Para Meyer, crear una nueva cultura de lo cotidiano no constituye solamente un problema formal, sino un problema de la unidad del arte y la técnica. Si el creador quiere representar un papel socio-cultural útil, debe aliarse al movimiento obrero en lucha por la transformación de la sociedad. Esto significa el abandono del embellecimiento de la vida para un pequeño círculo de iniciados por la creación de productos destinados a la masa de los más desfavorecidos. La tarea del creador ya no puede limitarse a responder, por medio de la forma del objeto, a exigencias fundamentalmente estéticas, sino que consiste en satisfacer un conjunto de necesidades sociales unidas a la concepción general del producto. Consecuencia inevitable de este cambio de orientación fue recurrir a los conocimientos y métodos científicos. «Estudiar la sociedad [...] para servirla»¹ es una máxima muy apreciada por Meyer, una de cuyas primeras medidas como director de la Bauhaus fue la puesta en marcha de las conferencias. Las ciencias sociales, la psicología, la organización del trabajo constituían su núcleo temático. Los conferenciantes eran, en parte, marxistas. Los conocimientos transmitidos debían contribuir al desarrollo de una concepción del mundo materialista y de una metodología empírica.

La filosofía de la educación de Meyer se articula alrededor de cuatro nociones: la armonía, la obra concreta, la acción colectiva, la incorporación a la sociedad. Una «vigorosa transustanciación intelectual» debe operarse en la Bauhaus, de donde saldrá un «hombre armonioso». La Bauhaus no es la escuela de los «impotentes del conocimiento». Meyer amplía el abanico de las materias enseñadas y hace obligatorio el deporte. El encargo, la obra a realizar, son el sustrato de la educación politécnica. «Desde el primer encar-

1. Meyer, Hannes. *Vortrag in Wien und Basel*, 1929.

go de material hasta la verificación final de las cuentas, nada es perdonado al estudiante.» El objetivo de estas actividades es el hombre con facultades abiertas en todos los sentidos. El acento sobre todo lo que es social hará salir un coproductor de la nueva cosa anclado en la realidad de la colectividad. Esto significa acercamiento al mundo obrero, comprensión de sus problemas, de sus intereses, participación en sus combates políticos.

En tanto que creadores, nuestra actividad está condicionada por la sociedad, y es la sociedad la que define el círculo de nuestros deberes. Nuestra sociedad, hoy día en Alemania, ¿no exige miles de escuelas, de jardines, de casas para el pueblo, centenares de miles de alojamientos populares, millones de muebles para las masas populares?²

«El hombre nuevo» que será educado por la Bauhaus tiene las facciones de un «colectivista», de un ser cuya individualidad accede a la plenitud dentro de la comunidad. Los estudiantes de diferentes niveles se reagrupan en equipos verticales que sirven tanto para la autoeducación colectiva como para la transmisión de las experiencias y de los conocimientos de arriba hacia abajo de los cursos. Una consecuencia de la pedagogía colectivista se expresa en la convicción de Meyer de que nadie puede ver rechazada su admisión en la Bauhaus:

La escuela nueva de los constructores, en tanto establecimiento de enseñanza para la organización de la vida, no forma una *elite*. Menosprecia los escarceos del talento, se preserva de los peligros del sectarismo: autogamia, egocentrismo, ignorancia del mundo, indiferencia por las cosas de la vida; la escuela nueva de los constructores es una estación de ensayo de la competencia. En cualquier lugar, en cualquier persona, hay una aptitud que sólo pide poderse ejercer. La vida no rechaza a nadie.³

Seis semanas antes de su nombramiento, Meyer había escrito a Gropius: «La tendencia fundamental de mi enseñanza será funcional, colectivista, constructiva.»⁴ He aquí los tres determinantes esenciales de la concepción que Meyer se hace de la arquitectura: método materialista del proyecto, correlación de arquitectura y sociedad, obra edificante, inventada racionalmente; la arquitectura enseñada en la Bauhaus por Meyer se inscribe dentro de una amplia visión del presente y del futuro. Su aportación inmediata a la sociedad se desestabiliza por el curso de las transformaciones históricas impulsadas por las fuerzas progresistas. Meyer está a la escucha de las necesidades de las capas de la población para las que no ha habido nunca otra arquitectura que la propuesta por la burguesía. Plantea los problemas en términos de economía, de sociología, de tecnología avanzada; busca métodos y objetos que se presten a la producción en masa a buen precio. El proceso de producción del producto se fragmenta en una serie de operaciones elementales sobre órganos distintos. El objetivo es la relación más rigurosa posible

entre unas exigencias a satisfacer, unos servicios a prestar y unas formas a dar. Esta arquitectura no es más que una respuesta a las necesidades momentáneas. Es una parte de un proyecto global de sociedad. Busca introducir en el presente los gérmenes del futuro, quiere contribuir a la transformación de la manera de vivir y de las relaciones sociales. Esta elección está asociada, en Meyer, a una revocación del arte, o de la arquitectura (en alemán, la palabra *Architektur* se sustituye por *Bauen*, construcción). Se trata aquí de una ruptura con la estética de la primacía e intemporalidad de la forma, de un rechazo del simulacro y del vacío de los sucedáneos artísticos de la práctica arquitectural capitalista. Pero si «el arte sentimental de la imitación se encuentra en descenso»,⁵ si el arte como producción de extravagancias, como objeto de colección y privilegio de un individuo debe morir, si «la arquitectura, en tanto continuación de la tradición y creación subjetiva» deja de existir, un nuevo arte, un nuevo arte de construir ya emerge. Es una creación colectiva y destinada a todos, «invención y realidad dominada, el arte pasa a ser realidad».⁶ Los hombres se apropian de él para convertirlo en una herramienta de su emancipación.

El método del proyecto aplicado y enseñado por Meyer quiere ser científico de cabo a rabo e integra los últimos descubrimientos de la técnica.

El estudio de las costumbres cotidianas de cada habitante de la casa nos proporciona un diagrama funcional para el padre, la madre, el hijo, el bebé y los otros ocupantes. Después procedemos a un estudio cuidadoso de las relaciones entre la casa, sus habitantes y el mundo exterior, el cartero, el peatón, la visita, el vecino [...]. Determinamos las variaciones anuales de la temperatura del sol y, a partir de este dato, las pérdidas de calor de los pavimentos y la profundidad de los cimientos [...]. Calculamos el ángulo de incidencia del sol a lo largo del año en relación con la latitud del lugar escogido, después tratamos la sombra de la casa sobre el jardín y cuán soleados estarán los dormitorios [...]. Ponemos en ecuaciones la conductibilidad térmica de los muros exteriores y el grado de humedad de la atmósfera [...]. Así salen, de ellas mismas y condicionadas por la vida, la forma del elemento, la estructura del edificio, el color del material y la textura de las superficies.⁷

Meyer enseña en grupos que no pasan de la quincena de alumnos y suscita el debate de manera permanente. Friedrich Engemann, profesor de matemática y geometría en la Bauhaus testimonia:

La manera totalmente inhabitual de enseñar y de discutir de Hannes Meyer nos daba la oportunidad de confrontar intensamente con lo que es humano. Al revés del maestro convencional, que se prepara bien para hacer sus demostraciones y no enredarse en contradicciones, Hannes Meyer nos conducía al corazón de los problemas sin haberse hecho antes una opinión irrecusable. Ésta era su manera de ir al fondo de cada opinión y de cada pensamiento, a menudo

2. Meyer, Hannes, *Bauhaus und Gesellschaft*. Primera edición: Bauhaus, Dessau, 1929.

3. *Op. cit.* en la n. 2.

4. Meyer, Hannes, carta a Walter Gropius del 16-2-1927, *op. cit.* en la n. 2.

5. Meyer, Hannes, «Die neue Welt». Primera edición en *Das Werk*, Zurich, 1926.

6. *Op. cit.* en la n. 5.

7. Meyer, Hannes, *Bauen*. Primera edición: Bauhaus, Dessau, 1928, 4, pp. 12-13.

hasta la exageración. Durante la reflexión, era posible que dos formulaciones tan radicales una como la otra se mantuvieran en oposición.⁸

Aparte del tema impuesto de trabajo práctico sobre un encargo real, cada estudiante es invitado a proponer ejercicios y a discutir sus resultados. Esta costumbre sirve para la educación de la autonomía del espíritu crítico y para el aprendizaje del examen contradictorio con uno o más interlocutores. Con esta pedagogía de incitación a la contradicción, el estudiante se ve conducido a exponer abiertamente los problemas y a tomar parte activamente en su resolución.

Los trabajos realizados bajo la dirección de Meyer tienen el carácter de estudios sistemáticos de la interacción entre el edificio, el hombre como ser biológico y social, y la naturaleza. Son temas como «Periodicidad del espacio vital», «Cronología de las actividades de una familia», «Soleamiento de los locales». La visualización de los resultados es objeto de particular cuidado. Los estudiantes aplican, por ejemplo, los procedimientos de expresión gráfica de las estadísticas de Otto Neurath, que es uno de los profesores invitados de la Bauhaus. Meyer y Bruno Taut, quien, por su parte, da cursos en la Escuela Politécnica de Berlín, son los primeros en enseñar una arquitectura fundada en la sociología. Mientras negociaba su nominación en la Bauhaus, Meyer se había puesto de acuerdo con Gropius sobre el principio de que

una enseñanza correcta de la creación arquitectónica, no se puede contemplar sino en relación con la práctica de la obra. De otro modo, la nueva sección de arquitectura no se distinguiría de la que se encuentra en cualquier escuela, lo que quiere decir que sería superflua.⁹

Retrospectivamente, Meyer podía escribir con orgullo:

Fue en la sección de Arquitectura donde los inicios de la enseñanza por la práctica de la obra real fueron más evidentes. Se encontraba animada por un equipo internacional de arquitectos (para el encuadramiento de los proyectos); el holandés Mart Stam, el alemán Ludwig Hilberseimer, el austriaco Anton Brenner y los suizos Hans Wittwer y Hannes Meyer [...]. La ciudad de Dessau nos confió diferentes proyectos: la oficina del sindicato de iniciativas, unas casas modelo para las clases medias, una población de 15.000 habitantes, unas propuestas para la reconstrucción del mercado municipal. Del exterior, recibimos el encargo de una casa para un médico en Eifel, proyectos para un sanatorio y una colonia de pescadores cerca de Berlín. A partir de 1930, una docena de estudiantes se encargaron de la realización, según nuestros planos, de 5 edificios con galerías de comunicación en la ciudad de Dessau-Torten. Los 90 alojamientos de 3 habitaciones con baño, cocina y calefacción central individual por un alquiler de 37,50 marcos al mes, era el mejor precio que entonces se podía encontrar. El salario de los estudiantes que participaron en esta operación era de 120-150 marcos.¹⁰

8. Engemann, Friedrich, «Das Bauhaus in Dessau», en *Dessau Kalender*, Dessau, 1977, p. 13.

9. *Op. cit.* en la n. 4, p. 44.

10. Meyer, Hannes, «Bauhaus, Dessau, 1927-30. Experiencias sobre la enseñanza politécnica». Primera aparición en *Edificación*, México, 1940, 34, pp. 13-28.

Ésta era la pedagogía de Meyer. Eran los tiempos del florecimiento de la Nueva Educación. Pedagogos de todo el mundo habían lanzado la expresión de «revolución copernicana» para mostrar que el centro alrededor del cual gira la escuela ya no debía ser el adulto, sus necesidades, sus programas, sino el niño y sus intereses. Se trataba de conocer al ser que había que educar y de saber recurrir a sus resortes interiores para formarlo desde dentro, por etapas sucesivas adaptadas a su evolución. El estudiante ya no era considerado como un recipiente para llenar, sino como un actor de su propia educación. En la Escuela Nueva, éste ya no recibía pasivamente del maestro o del manual, sino que adquiría sus conocimientos jugando, haciendo, creando, dando curso libre a su iniciativa personal. Para ser completo, este proceso educativo debía desarrollarse dentro de una red de relaciones múltiples y variadas. Por esta razón, la creación de un ambiente, de una escuela que fuera una institución real y viva, tenía un papel preponderante en la Escuela Nueva. La Bauhaus es sólo un episodio de esta gran aventura. Su mérito particular es haber sabido pasar la Educación Nueva a la enseñanza superior, haber asociado la Escuela Nueva y la Nueva Arquitectura. Más allá de sus diferencias, todos los maestros de la Bauhaus coincidían en este terreno. Meyer fue, de todos modos, el primero en captar los límites de una pedagogía que, a fuerza de exaltar una aproximación directa, sensible, intuitiva, espontánea, pragmática de la realidad, llegaba a menospreciar el saber abstracto:

¿Cómo habría podido el estudiante ser capaz de comprender al usuario de su mueble tipo —el pueblo con sus capas, clases y modos de producción— sin unos conocimientos económicos? ¿Cómo desvelar su interés por el proceso de fabricación sin una teoría sobre las empresas? ¿Cómo atraer su atención sobre el aspecto psicológico de la forma funcional si no es por medio de un curso metódico de psicología? ¿Cuántas cosas misteriosas, que no dependían, de hecho, más que de las ciencias exactas, fueron vertidas a la consideración del arte.¹¹

Recordaremos:

1. No hay una práctica de la pedagogía sin teoría pedagógica.
2. Un hombre carente de conocimientos científicos no puede comprender el mundo actual, es incapaz de transformarlo. El humanismo de nuestro tiempo sólo puede ser científico y politécnico. En consecuencia, la escuela debe dar a las ciencias el lugar que les corresponde y esforzarse en objetivar el conjunto de las disciplinas.

Meyer, tal como después ha pretendido Gropius,¹² se vio obligado a presentar la dimisión porque había roto la idea de la Bauhaus y puesto en juego la existencia de la institución. ¿La Bauhaus había sido cerrada tres veces en catorce años porque practicaba métodos activos? No, estos métodos estaban muy en boga en la Alemania de aquella época. Se trataba del contenido, considerado subversivo. Meyer y sus colegas tenían alguna cosa para enseñar. En la Bauhaus no se

11. *Op. cit.* en la n. 10.

12. Gropius, Walter, carta a Tomás Maldonado del 24-11-1963 en Ulm, Ulm, 1964, 10/11, pp. 67-70.

ofrecía cualquier cosa. Bajo el pretexto de la imprevisibilidad del futuro de la arquitectura, nuestras escuelas se han convertido en bazares en los que se hunden las verdades y las certezas, en los que la competencia desleal y la selección, dicha natural, tienen el campo libre.

Recordaremos:

3. El contenido es el revelador más fiable de una pedagogía.

4. El primer acto de la renovación de la enseñanza debe dirigirse al contenido.

En nuestra sociedad, que funciona según la lógica de las ganancias, todas las relaciones imaginables entre la enseñanza y la producción no pueden ser sino ambiguas. La más satisfactoria no es, ciertamente, la que constituye el período de prácticas en algún sitio. Esta práctica no da provecho a la escuela, más bien sirve de vehículo a las viejas vías del oficio y es difícil de controlar. La solución de la Bauhaus era, sin duda, mucho mejor. La enseñanza unida a la práctica no puede significar, de todas formas, que la función pedagógica de la escuela se vea eclipsada por la producción. Meyer era consciente del peligro. A propósito de la exposición itinerante de la Bauhaus, había declarado especialmente:

Una gran parte de la pedagogía se juega sobre la base de la producción [...]. Pero la producción no debe ser preponderante; la Bauhaus no es una fábrica.

270 Hoy día, las escuelas de arquitectura no consiguen establecer un puente entre la teoría y la práctica. Son incapaces de fundamentar su enseñanza sobre el trabajo productivo. Por esta razón son muchos los que se lanzan sobre lo «real». Es verdad que el contacto directo con el edificio, la calle, y en el mejor de los casos, la obra, los productores y los usuarios, moviliza la curiosidad y el interés, facilita la comprensión, da un sentido a las palabras. Pero es falso remitirse exclusivamente a la realidad percibida de manera directa para enseñar. Ver la cosa, asistir a una manera de proceder, participar en una experiencia no es suficiente. Se cree haber comprendido y sólo se ha captado la apariencia. El conocimiento súbito, inmediato, independiente de toda demostración, es decir, la intuición, no quita la necesidad de la exposición y de la reflexión. Si no se interroga a la realidad, ésta no responde. Las nociones derivadas de la experiencia no constituyen una herramienta a la que sólo habría que arreglar para hacerla operativa. En tanto proyecciones ingenuas, no explicitadas por palabras, tienden a tapan el acceso al conocimiento racional que es, él mismo, ruptura con el sentido común para explicar lo real más allá de sus apariencias. No hay nada peor que las palabras en el aire. Esto es lo que había llevado a Ovide Decroly —uno de los grandes de la Nueva Educación— a escoger como consigna de su escuela: «Pocas palabras, muchos hechos». Pero cuando las palabras se balbucean, como en algunas clases de arquitectura, el medio más rico de pensamiento y de comunicación se apaga.

Los alemanes occidentales han puesto en los últimos años grandes esperanzas en lo que llaman *Projekthetogenes Studium* (estudios subordinados al proyecto). Este sistema atribuye un papel motor al proyecto. Un proyecto ficticio cuya elaboración se supone que regulará el proceso de adquisición

de conocimientos. La mesa de dibujo hace descubrir al estudiante las lagunas de su saber y estimula su necesidad de aprender. Cuando siente esta necesidad, el estudiante va a consultar al miembro del cuerpo docente que le facilitará los datos apropiados. Cultura y utilidad, teoría y práctica, se encuentran aquí reconciliadas; es al menos lo que proclamaban los autores del sistema. Si ha habido escépticos, no es sólo a causa de los problemas originados por la organización de lecciones individuales bajo encargo. Situándose en el terreno del pragmatismo pedagógico, los estudios subordinados al proyecto retomaban a su cargo las tareas esenciales de esta doctrina; el conocimiento se reduce a una función utilitaria. Sirve para resolver problemas inmediatos, limitados, al nivel de la tierra, y se fracciona en pequeños trozos. Ya no es un medio sistemático de investigación de la realidad y ya no permite discusiones fundamentales. El estudiante se queda en el círculo que puede explorar por sí mismo, en el nivel de lo que puede captar y aprobar en seguida. Sus pensamientos tienen así todas las probabilidades de estar de acuerdo con las ideas más conformistas.

Recordaremos:

5. Una escuela viva, volcada al futuro, es una escuela ligada al trabajo productivo.

6. No hay sustituto en la enseñanza para la práctica de la obra real.

7. Sólo una escuela dedicada a lo general y a la sociedad entera, cerca de la vida, puede hacer participar ventajosamente a sus alumnos en la producción.

La efectividad máxima de la Bauhaus fue alcanzada en 1929: 129 estudiantes, una docena de profesores a tiempo completo, 5 becarios, más los conferenciantes esporádicos. En una escuela de estas dimensiones, todo el mundo se conoce, se tienen en cuenta los problemas personales, la información pasa sin obstáculos, la burocracia queda reducida al mínimo, en pocas palabras, la pesadez del continente no anula la sutileza del contenido. Más allá de una cierta dimensión, las escuelas se ven imposibilitadas para constituir un cuerpo de profesores homogéneo, estrechar los lazos entre los cursos teóricos y los ejercicios prácticos, guiar y controlar a los estudiantes, hacer circular la información, mantener el vigor de la gestión. Nuestras superescuelas —francamente indomables y que nada menos se habla de fusionarlas en hiperescuelas— probablemente aprovechan el potencial de las grandes ciudades, pero siempre serán impotentes para engendrar el abanico de posibilidades de formación y de investigación que podría ofrecer una red cerrada de escuelas regionales. Si se quieren articular las escuelas a la vida, valorar la totalidad de los recursos del país, es preciso que los estudiantes puedan trabajar en la región que conocen bien y de la cual quieren resolver sus problemas, porque ellos han nacido allí y allí tienen sus lazos.¹³

Recordaremos:

8. No hay educación sin medio propicio al acto educativo.

9. Una escuela sin marco institucional viable no es más

13. «10 Jahre Bauhaus», en *Anhalter Anzeiger*, 28-1-1930.

que un elemento de transmisión de directivas administrativas.

10. Es preferible que haya muchas escuelas pequeñas que pocas grandes.

Desde la muerte de Meyer en 1954 han aparecido nuevos problemas. La mayoría de las escuelas se obstinan en no querer formar más que un solo tipo de arquitecto: el proyectista que se supone que es capaz de asumir plenamente los trabajos más diversos. Como este hombre no está dotado de la omnisciencia que las escuelas pretenden inculcarle, tiene en la vida muchas dificultades para extender su competencia más allá del proyecto, y deja a otros el cuidado de las cosas que una formación de arquitecto sería, en cambio, deseable que se ocupara. Hacer arquitectura no es necesariamente hacer garabatos. Todo el mundo lo sabe; en cambio, las escuelas no osan ir hasta el fin de la traducción de esta evidencia en términos programáticos. Ya es hora de poner a los estudiantes sobre caminos que conduzcan a verdaderas competencias en los campos circunscritos. Los cursos que se propongan deben corresponder a perfiles de calificación netamente definidos. Los diversos sectores, escalas y modos de intervención en el proceso de la producción arquitectónica ofrecen muchas posibilidades de programación de la especialización. Si se reparten en diferentes niveles, estas posibilidades se pueden combinar y enriquecer sagazmente. No todas las escuelas tienen necesidad de ofrecer un abanico completo. Sus prestaciones se deben determinar en función de los recursos de la localidad y de la región en que estén situadas.

En el pasado, uno se podía conformar en formar de una vez y para siempre una fuerza de trabajo más o menos lograda. Ahora se debe facilitar el nacimiento de la potencia creadora de cada hombre durante toda su vida. La enseñanza era una preparación en la vida; hoy es una parte integrante de ella. La formación permanente es una exigencia de la revolución científica y técnica. Al crecer y modificarse el saber cada vez más deprisa, cada adulto ha de tener la posibilidad de retomar en todo momento su formación. Las escuelas de arquitectura no pueden desinteresarse por más tiempo de este problema. Pues las dificultades de programación de sus enseñanzas se acumularán mientras que disminuirán las posibilidades de una coordinación eficaz de los diferentes estadios de la formación. Dicho de otro modo, las escuelas tienen que hacer propuestas concretas para que el conjunto de la formación se desarrolle de manera continua y que la formación permanente asuma definitivamente las tareas de las que la formación inicial no se puede hacer cargo.

Las escuelas de arquitectura, en tanto establecimientos de enseñanza superior, deben consagrarse al avance de los conocimientos si no quieren estancarse. La necesidad de la participación de los profesores en la investigación ha sido reconocida. Desgraciadamente, la investigación está organizada sobre la base de contratos de corta duración con organismos centrales que favorecen la ratificación de sus opiniones políticas e ideológicas en detrimento de la exploración de lo desconocido. Estos contratos y la escasez de las cantidades destinadas son perjudiciales para la continuidad del trabajo. Sus beneficiarios tratan con prisa y de forma solita-

ria un tema sin sorpresa. Debemos rescatar la lección de la experiencia de los últimos veinte años: los establecimientos de enseñanza deben disponer de medios propios e importantes y deben velar para que los investigadores no se constituyan en *lobby*, ya que, si la escuela no puede ser una fábrica, no se debe convertir tampoco en la bicoca de los eruditos.

Recordaremos:

11. El mundo en marcha requiere hombres armados de conocimientos al mismo tiempo generales y muy especializados, hombres que se pongan continuamente al día. De aquí viene la necesidad de repensar la finalidad de la escuela, el contenido del saber y los medios de extenderlo.

12. La enseñanza sin investigación está condenada a la repetición. La investigación sometida a la buena voluntad de la administración no encuentra nada útil para el futuro. Autónoma en el seno de la escuela, no tarda en embrujarla.

Las buenas escuelas son caras. Menos, no obstante, que el armamento. Y con una fracción del oro de los iniciados en la Bolsa todas las escuelas podrían saborear el bienestar y hacerse buenas.

Recordaremos:

13. El dinero está aquí. Sería suficiente quitarlo de la fortuna, de las ganancias especulativas, del presupuesto de los militares y transferirlo a la cuenta de las escuelas.

Más numerosos que en tiempos de Meyer, son hoy los que luchan en el mundo por una sociedad pacífica en la que las riquezas recaigan en los que las crean, y en las que cada uno pueda decidir realmente los asuntos que le afectan. En cambio, muchos arquitectos temen aún embarcarse en este combate, como sí hizo Meyer hasta su último respiro. Poco después de su baja de la Bauhaus, declaraba en una entrevista:

La aspiración a una arquitectura progresista es una aspiración política; la cuna de esta arquitectura progresista no es la mesa de dibujo, sino la barricada.¹⁴

Era, ciertamente, esquemático, pero en el fondo tenía razón.

Recordaremos:

14. No hay progreso de la arquitectura, ni consecuentemente de su enseñanza, sin justicia social ni sin extensión de la democracia.

15. No hay cambio sin lucha.

14. Meyer, Hannes, *Respuesta a los arquitectos del 11 grupo checoslovaco Leva Fronta*, Leva Fronta, Praga, 1932.