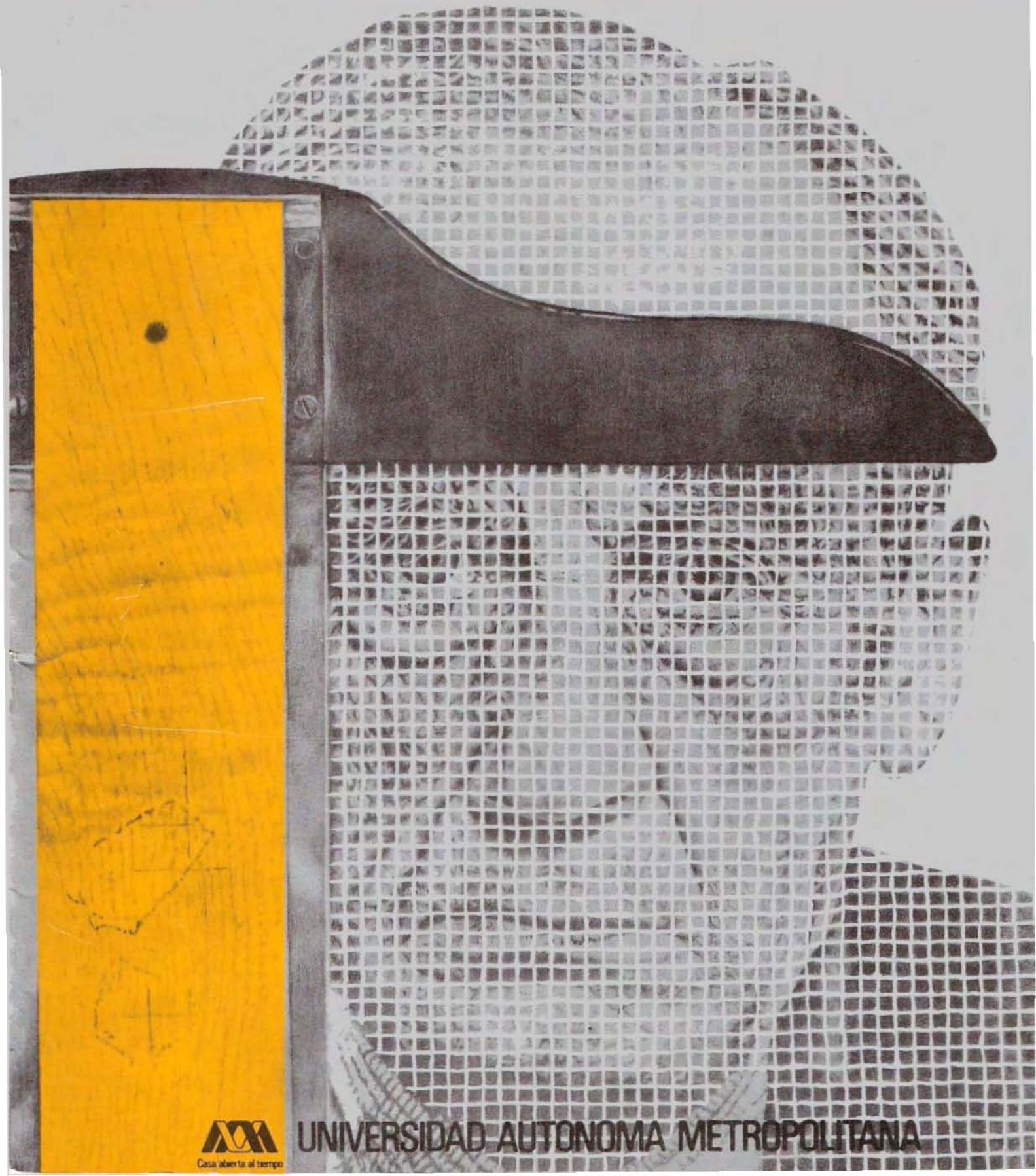


DISEÑO UAM 3



CUADERNOS DE ARQUITECTURA
Y CONSERVACION
DEL PATRIMONIO ARTISTICO

LA PRACTICA DE LA
ARQUITECTURA
Y SU
ENSEÑANZA
EN MEXICO



Grabado de la portada de la Real Cédula emitida por Carlos III, para la creación de la Real Academia de San Carlos de Nueva España.

Números 26-27
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
MEXICO, 1983

Contenido



W. Gropius Primer Director de la Bauhaus 1919-1926. Foto P. Halsman

Portada
DG Ivonne Murillo

COLOFON

Para este número de la Revista Diseño UAM se utilizó; tipografía Helvética Light de 10/11.5 compuesta en máquinas de fotocomposición, la portada se imprimió en offset y serigrafía, el papel que se utilizó en couche 100 grs. para interiores y couché 210 grs. para cubierta. Se imprimió en máquina Offset Solna 125, en los talleres Gráficos de la División de CYAD Azcapotzalco.

Editorial	2	Héctor Marcovich U.A.M. Xochimilco
Nostálgica Modernidad: Reflexiones Actuales en Torno a la Obra Gropius	3	Eduardo Subirats R.
La Práctica de la Arquitectura y su Enseñanza en México	10	Victor Jiménez
Consideraciones Sobre la Enseñanza Nunca Nada Brota de Nada: La Didáctica de la Arquitectura	11	Arq. Luis Mora Godínez
Tareas Universitarias y Problemas Nacionales	15	Arq. Antonio Toca F.
Propuesta de la Izquierda Mexicana Para la Enseñanza de la Arquitectura	25	Ing. Oscar Chavarri
La Enseñanza de la Arquitectura y su Vinculación con los Movimientos Populares	28	Rafael López Rangel
La Enseñanza de la Arquitectura: De los Planes de Estudio a la Práctica Educativa	31	Arq. Sergio Tamayo
Alfabetización Visual	37	Victor Jiménez
Mis Recuerdos de Hannes Meyer	49	Lic. Rogelio Cruz
	55	Cuestionario de Félix Beltrán por Alberto Beltrán
Diseño y Ciencias Sociales	57	Guillermo Boils Morales
Contra el Neocademicismo	60	Bruno Zevi Traducción: Victor Jiménez

DISEÑO UAM Consejo Editorial

Coordinador Azcapotzalco
Arq. Victor Jiménez

Arq. José Luis Benllure
Arq. Alfonso Iracheta
Prof. Juan Manuel López
DI. Fernando Schultz

Producción Diagramación y Montaje
DG Manuel Elizondo Carrillo

Corrección
Angel Alvarez Rodríguez

Fotomecánica y Formación

Fernando Usó Pavia
Gregorio Olvera Zaldivar

Coordinador Xochimilco
Arq. Héctor Marcovich

DG Victor M. Muñoz Vega
Arq. Rafael López Rangel
Arq. Fernando Tudela

Diseño Editorial
Taller de Diseño
Oficinas Generales CYAD Azc.

Transporte e Impresión
Carlos Márquez Herrero
Daniel Zeferino Iturbide
David Guerrero Romero
Aáron Zaragoza Pérez
Jorge Guzmán Santillán

Editorial

El propósito de que esta revista tuviera como primer destinatario a la comunidad de la UAM se ha cumplido plenamente. Los 2000 ejemplares que constituyeron el tiraje de DISEÑO UAM fueron prácticamente adquiridos por docentes y alumnos de las unidades Xochimilco y Azcapotzalco. El envío de ejemplares a universidades de provincia y América Latina; obtuvo numerosas respuestas, solicitando suscripciones y dando comentarios favorables en cuanto a que DISEÑO UAM viene a llenar un espacio editorial prácticamente carente de revistas adecuadas para la realidad y necesidades de México.

Con ese estímulo y con los mismos enunciados del anterior editorial, presentamos este número de DISEÑO UAM que ahora sí esperamos llegue, mediante adecuada distribución, a otros sectores profesionales, académicos y sociales del país.

En la misma forma, DISEÑO UAM sigue siendo diagramada y producida con recursos humanos y materiales de la UAM y en sus propios talleres. Ello ha permitido, frente a la creciente inflación del país, un precio adecuado a las posibilidades de alumnos y docentes y dentro del concepto de producción no comercial con que encara la UAM sus ediciones. Un descuento a miembros de la comunidad de la UAM asegurará este tope económico con el que esperamos garantizar nuestra permanencia y difusión.

DISEÑO UAM 3 aborda problemas relevantes de la enseñanza del diseño, tema de candente actualidad, polémica por excelencia e indispensable en la búsqueda de formar diseñadores con sentido social y comprometidos con las causas más relevantes del país.

Reiteramos lo ya dicho, DISEÑO UAM sigue abierto a las opiniones de sus lectores y a los aportes que éstos quieran hacerle llegar. Sólo así será expresión de la comunidad y foro de nuestra realidad nacional.

Héctor Marcovich
Xochimilco.

Nostálgica Modernidad: Reflexiones Actuales en Torno a la Obra Gropius

Eduardo Subirats R.

El artículo que se presenta no pretende abundar en los aspectos más conocidos de la obra didáctica de Walter Gropius, de sobra conocidos. Se propone una reflexión sobre la trascendencia y vigencia de la experiencia del primer Bauhaus y se muestran sus principales limitaciones y aciertos. Ante el ya reiterado anuncio de la muerte de las vanguardias, es interesante comenzar por conocerlas y juzgarlas para rescatar sus logros más importantes. E. Subirats, crítico español y profesor en varias universidades, presenta en ese texto una interesante evaluación de la obra de Gropius que permite acercarse a una obra fundamental en la didáctica del diseño moderno.

El artículo fué publicado originalmente en el número 401 [noviembre 1983] de Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid.



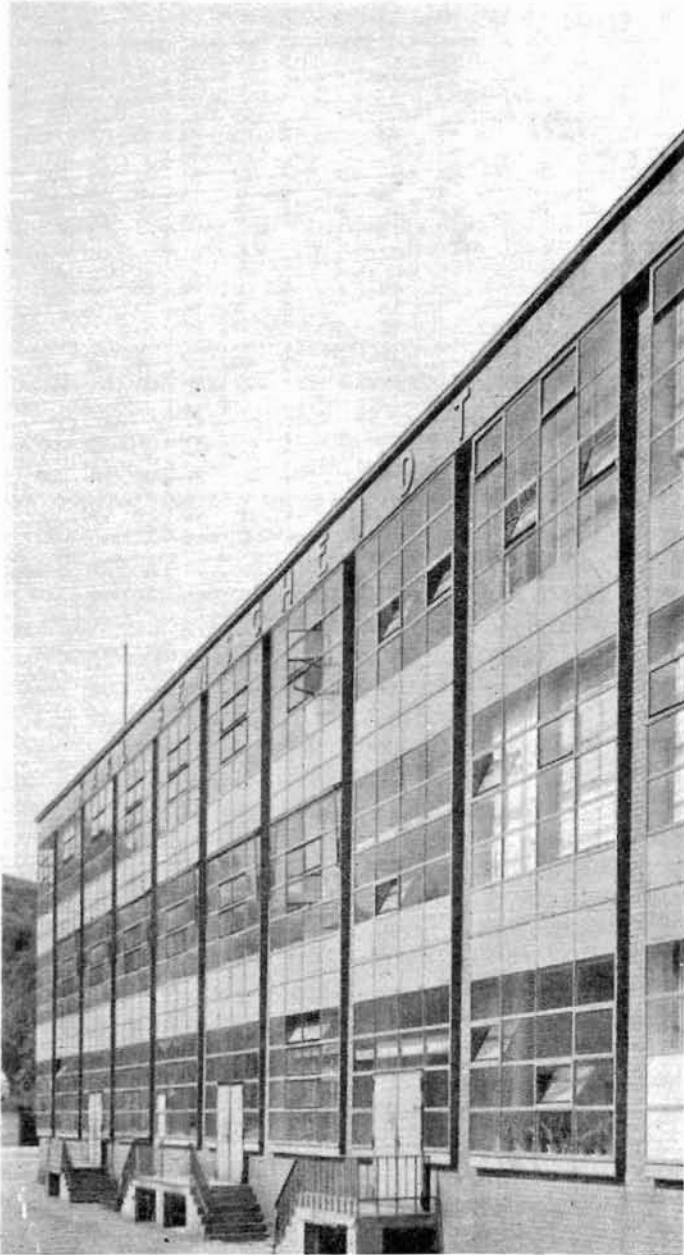
Gropius W. 1929
Siemensstadt, Berlin

Recientemente, paseando por las salas de la Nationalgalerie de Berlín, tuve de pronto una desagradable sensación: la de que aquellas obras modernas habían envejecido enormemente y me contemplaban con un gesto pálido lo mismo que si se tratara de restos arqueológicos de un remoto pasado. Me acuerdo de la tristeza que sentí al percatarme de la amarillenta pátina que cubría las resquebrajadas superficies al óleo de los cuadros de Mondrian, los colores apagados de un cuadro futurista, el papel amarillento y de mala calidad de los suprematistas rusos... Me contagié físicamente de esa vejez desgastada y casi enmohecida, sentí sensiblemente la muerte, y quise marchar.

Sin embargo, una modernidad envejecida o una nostálgica modernidad son un contrasentido sin remedio, un puro absurdo. Naturalmente, hoy estamos hechos a grandes contradicciones y conflictos irresolubles, y la mayor paradoja nos parece poca cosa. Admitimos sin mayores preocupaciones que la modernidad puede casarse con la tradición, que el futuro puede sintetizarse con el pasado, que la tecnología informática es compatible con la moral patriarcal y la familia tradicional, o que la bomba atómica coincide en sus fines estratégicos con los valores últimos de la democracia; los contrasentidos de nuestra cultura moderna, en la era de su crisis, llenaría, en fin, una lista de nunca acabar.

Los más inconscientes o cínicos hablan de eclecticismo y modernidad, una fórmula insensible a lo que la modernidad ha sido como hecho cultural y a los conflictos históricos que hoy en día vivimos. Pero el problema del eclecticismo es digno de ser considerado a este propósito. Lo mismo que el historicismo o el esteticismo de finales del siglo XIX, el eclecticismo no entraña tanto una actitud liberal, tolerante y abierta, como una actitud militantemente superficial. Significa la aceptación de cualesquiera elementos, estilísticos, lingüísticos, conceptuales, políticos, a condición de privarles de su sentido más profundo, o de vaciarles de cualquier sentido. Hoy, este espíritu, entre retórico y cínico, se da en filosofía lo mismo que en arquitectura, y así se afirma la libertad humana o la columna griega al lado de una epistemología cibernética, o de una estructura de acero y vidrio.

Pero todo eso forma parte también de la nostalgia, de la lejanía con que hoy contemplamos lo moderno en cualesquiera de sus formas, del olvido de su sentido



más profundo y radical. Lo moderno ha quedado anticuado y en el vacío de valores sociales, estéticos o éticos que ha dejado (y en el contexto sociopolítico de la angustia histórica que viven hoy los países tecnológicamente desarrollados) todo parece posible y permitido, y nada parece verdadero.

Modernidad envejecida y nostálgica, eclecticismo e indiferencia respecto a cualesquiera significados más profundos van asociados de una sensación de libertad, porque, acabada la inquisición de los modernos, ya todo parece que puede ser hecho. Mediocre compositor norteamericano decía recientemente: «Desde que ha muerto Stravinsky un nuevo clima de libertad ha hecho pié entre los músicos. Ya no hay una forma dictada en la que hacer y decir.»

Y qué duda cabe que todo ello es positivo. Vivimos una época de conflictos irresolubles y de angustias

inexpresadas. Vivimos una época de disolución y revisión. Qué duda cabe que el gesto superficial, la libertad como (gesto) o el narcisismo mejor o peor escenificado constituyen por el momento algo así como un breve descanso. Pero ni la modernidad puede empezar algo hermoso con la nostalgia, ni la crisis puede poner fin a los problemas que encierra con una apelación al juego de máscaras ajadas. La libertad, en efecto, es el elemento central en el que se funda la idea de modernidad, sus rupturas, revoluciones y crisis. Para una sociedad desacralizada y científica, para una cultura radicalmente autónoma, para una filosofía individualista de la vida, esa libertad quiere decir futuro, elaboración de fines últimos ligados al tiempo histórico y al progreso. Ciertamente es que sólo en la elaboración del pasado, sólo a través de la memoria histórica, sólo sumergiéndonos en la tradición y en la experiencia histórica esta libertad puede definir su forma. Pero este volver atrás, al reino del pasado y de las musas, no tiene nada que ver con historicismo, eclecticismo ni identidades históricas, regionales o nacionales autocomplacientes. La libertad como futuro asume también el pasado, la memoria y la historia, pero como experiencia de signo crítico.

Gropius y la Bauhaus, sus solos nombres fueron evocación para varias generaciones, y no sólo entre arquitectos, de una esperanza y una nueva libertad. Hoy la esperanza es recuerdo; comprendemos el impulso que la alimentaba, pero no reconocemos interiormente o no participamos ya de sus formas, de sus conceptos, de su lenguaje. ¿Qué decir, pues, de la obra del arquitecto alemán? ¿De su arquitectura lo mismo que de sus programas artísticos y la utopía social que entrañaban?

Sería ociosa la glorificación, como sería superflua la pura descripción cronológica de sus obras. Basta recordar un aspecto esencial. Si la Fagus o el Bauhaus de Dessau han ejercido una atracción sobre la posteridad no fue precisamente en virtud de sus valores estrictamente formales. Gropius definía románticamente la arquitectura como obra de arte total, es decir, como expresión de su tiempo, de sus conflictos, como símbolo de la condición espiritual del hombre moderno, y como formulación de una utopía, anticipación del futuro. Semejante concepción, sin embargo, no puede considerarse como un elemento extrínseco a su obra arquitectónica. La característica general para los pioneros de las vanguardias europeas fue haber devuelto a la arquitectura la dignidad de expresión simbólica, al tiempo que de factor ordenador de la ciudad y la cultura, y ninguna «lectura» de las obras realizadas en aquel período puede eximirse de este momento sin cometer un reduccionismo.

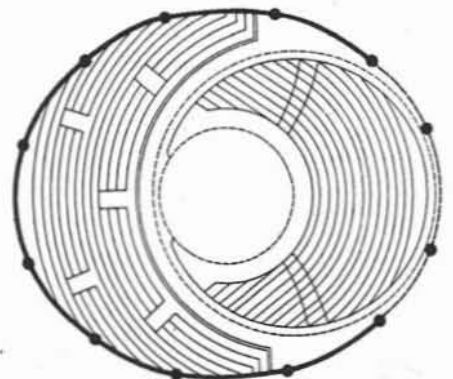
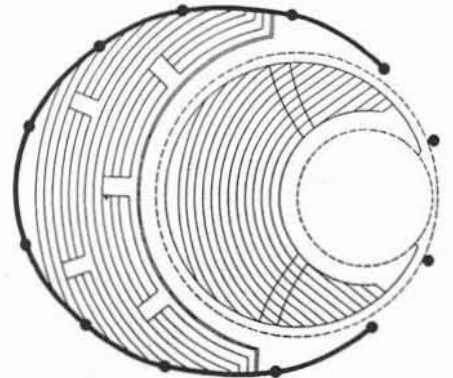
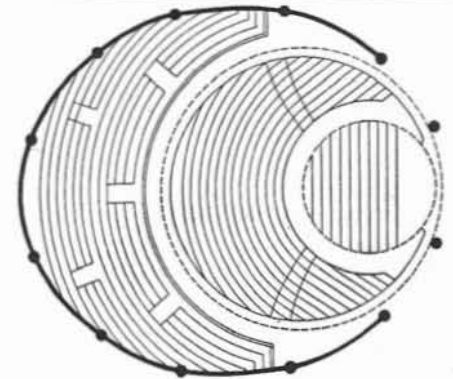
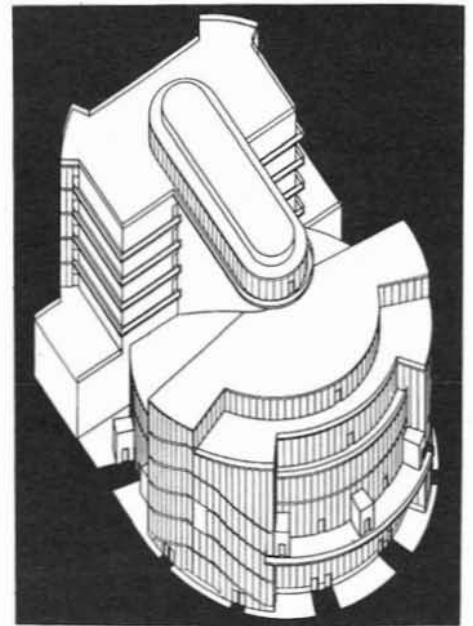
No se trata de celebrar hoy tal o cual obra, o creador. Se trata más bien de poner de manifiesto cual era el sentido más radical de estos pioneros del diseño, del estilo, de los elementos lingüísticos o materiales de lo que llamamos arte moderno, y, a través de ello,

de la idea de modernidad, del concepto global de cultura moderna, de nuestra manera de sentir y comprender el mundo, para la cual la arquitectura constituye una disciplina privilegiada como configuración de la realidad física o espacial de la cultura.

Al considerar una obra como la Bauhaus de Gropius se entrecruzan en la memoria conceptos equívocos: expresionismo, cubismo, funcionalismo, constructivismo. En realidad, los mismos conceptos equívocos se entremezclan al considerar el contenido mismo de la Bauhaus, de sus enseñanzas, de sus sueños, su primera radicación social y cultural. No es cosa de enderezar tales ambivalencias. Mezclar conceptos entre sí es la mejor manera de diluir sus ficticios límites y de poner irónicamente de manifiesto su gratuidad relativa, su relativa incongruencia con respecto a aquello que definen.

Mi deseo aquí es subrayar el aspecto anticipatorio, utópico y simbólico intrínseco a la arquitectura europea de Gropius y al programa general de la Bauhaus en el período que el dirigió. Desde un punto de vista histórico, estos elementos espirituales están ligados de una manera bastante clara al ambiente cultural del expresionismo alemán y, con él, al romanticismo. De una manera general, la estética de lo cristalino (y ¿quién podría trazar una clara diferencia entre la arquitectura de vidrio y la arquitectura de cristal, quién podría distinguir los límites entre los palacios reales de cristal o los palacios monumentales de vidrio y de acero?) se remonta al romanticismo. Novalis, por ejemplo, formula los valores de una estética de las formas puras, geométricas y matemáticas, ligadas a la luz, a un simbolismo cosmológico y a un objetivo místico y escatológico. Scheerbat y Bruno Taut retomaron este elemento que, al mismo tiempo, era heredero de una tradición hermética y cabalística que se retrotrae a la cultura judía del medioevo europeo. La idea directriz de Taut, la flor y el cristal bajo la que expone metafóricamente su programa arquitectónico y social, encuentra su explícita y detallada legitimación estética en los aforismos filosóficos de Novalis. Gropius, sin embargo, legitima el vidrio y la luz por razones de su funcionalidad higiénica y laboral. Se trabaja mejor con luz natural -dice en su libro sobre la Bauhaus-. Y, no obstante esta ambivalencia, la fascinación que las superficies, a un tiempo reflectantes y traslúcidas, de sus fachadas ejercen sobre el espectador están menos asociadas con sus problemáticos fines higiénicos (hoy los arquitectos admiten que la estructura de vidrio de la Bauhaus no podía ser más antifuncional, en un sentido económico, ecológico o psicológico de la palabra) que su significado simbólico.

Ambivalencia, pues, entre un elemento que al mismo tiempo es o parece ser romántico o expresionista, y es o parece ser funcional o funcionalista: el acero y el vidrio, la estructura manifiesta, la arquitectura luminosa, la transparencia de los muros, la inmaterialidad de la arquitectura, lo geométrico. Lo mismo podría de-



Gropius W. Teatro Total. Proyecto.

cirse de otros aspectos característicos de la obra reformadora de la Bauhaus, considerada como institución educadora, en un sentido social tanto como individual. La nueva concepción del diseño, tal cual es formulada en el primer período de la Bauhaus, no está vinculada en modo alguno a un ideario racionalista, constructivista o funcionalista. También a este respecto Gropius y la Bauhaus solamente pueden entenderse a partir del contexto del expresionismo, más exactamente, del renovado espiritualismo de signo socialista y revolucionario que caracterizó la obra de tantos arquitectos alemanes de su generación, como Mendelsohn, Poelzig, los hermanos Taut o Steiner. La concepción gotizante del diseño, también relacionada con la obra de Ruskin y Morris, con el Jugendstil, y con algunos aspectos parciales del movimiento socialista europeo, reivindicaba un sentido social y espiritual en la forma arquitectónica y el diseño en general, como medio de regeneración humana. En el contexto de la Bauhaus el sentido de esta transformación del diseño y la voluntad de revolucionar sus conceptos estaban ligados a dos aspectos centrales: la producción artística del diseño industrial permitía una relación transparente y creadora del estudiante o el artista con los materiales y con el mundo. Ello significaba la anticipación utópica de una forma colectiva, creadora y libre de trabajo. Todo el espíritu de la Bauhaus, las concepciones didácticas, la convivencia de alumnos y profesores, el sentido social del conjunto de su empresa, serían inexplicables sin ese trasfondo que ligaba una tradición espiritual de la cultura europea con un objetivo social y aún revolucionario. El segundo aspecto tiene que ver con el objeto y su consumo. Un objeto bien hecho, un diseño artísticamente realizado podía concurrir en el mejoramiento de la existencia humana en un sentido individual y social a la vez. El diseño era concebido así como un factor de regeneración cultural bajo el signo de una teoría estética idealista. Poseía la Bauhaus, en el primer período, una confianza en la belleza intrínseca del objeto, una concepción de belleza tan intensa que se convertía en una fuerza de signo social por sí sola. Nada más lejos que el formalismo en las elecciones de Kandinsky, Klee, Schlemmer o Itten. No existía ningún formalismo en las sillas de Breuer, en los diseños industriales de lámparas y teteras. Ese ha sido precisamente el gran error interpretativo de las generaciones que se reclamaron de la Bauhaus tras de la guerra mundial, o que identificaron la Bauhaus con el formalismo abstracto llamado arte concreto.

El conflicto entre la concepción del teatro y el ballet de Schlemmer y la de Piscator en el seno de la Bauhaus es ilustrativo a este respecto. Schlemmer concebía su ballet triádico y su teatro como una experiencia artística de efectos inmediatamente renovadores. Se trata de transformar el sentido espacial de la figura humana o la expresión emocional. En todo ello habitaba la confianza en el papel ordenador del arte. Cuando la influencia de Piscator triunfó en la Bauhaus una nueva mentalidad se había impuesto. No en el arte, si-

no la estrategia o las estrategias políticas y económicas habían pasado a un primer plano. En ellas se puso la confianza que otrora se respetara en el arte, como portador de valores o de una utopía cultural.

Con todo, la misma ambivalencia entre lo funcional y lo espiritual o expresionista pudo destacarse en esta nueva constelación. La concepción del diseño de la Bauhaus era revolucionaria y constituía una esperanza inmediata, porque a la experimentación de un nuevo estilo estaban indisolublemente ligados los proyectos de una profunda transformación de la realidad. Al mismo tiempo, el nuevo diseño de la Bauhaus obedecía al principio de economización y de racionalidad intrínseco a la industria moderna y al maquinismo. En las lámparas de mesa o en el ballet triádico hay un elemento utópico y revolucionario, pero también el aspecto de la racionalización y la reducción económica del espacio, la figura humana y la vivienda a las exigencias de la reproducción industrial y tecnológica.

Esta ambigüedad histórica la pone de manifiesto el mismo Gropius en uno de los pasajes de su libro *Apollo in der Demokratie*. Allí el tema es la crisis de la ciudad moderna, la angustia ante la mecanización, la impersonalidad de la metrópolis, los efectos reductivos y destructivos de la nueva sociedad industrial, es decir, toda la temática planteada por el arte y la lírica del expresionismo en su crítica de la cultura moderna. Sin embargo, Gropius plantea la solución. La construcción de viviendas unifamiliares con elementos prefabricados permitiría -según él- una variación individual y caprichosa, lo que pondría fin a la anonimidad de la ciudad moderna. La argumentación de Gropius es a este respecto interesante porque encarna un elemento característico para todas las vanguardias: aquella racionalidad que asumen bajo el signo de una esperanza lleva consigo, sin embargo, los mismos elementos que están en la raíz de lo que critican. El círculo se cierra y la utopía de la modernidad se cierne así con el estigma de aquella negatividad llamada a hacerla fracasar.

Las ambigüedades de la arquitectura moderna y de la idea arquitectónica de modernidad pueden ilustrarse también en la estructura general de la Bauhaus de Dessau. Esta obra exhibe una vehemente intención ordenadora: del nuevo estilo que apunta, de las funciones que alberga, de una dimensión tecnológica y material revolucionaria, de una nueva sensibilidad estética, de una nueva concepción del hombre. Por lo pronto, existe un poderoso elemento expresionista y romántico en este edificio: el cristal y la luz, la metáfora indirecta (indirecta porque nunca Gropius la formuló en estos términos, pero aparece en tales términos a través de Scheerbart o de Taut) de un orden cosmológico o cosmológico-social también de ascendencia romántica. En definitiva, son románticos el utopismo y el principio de emancipación que manifiesta este edificio. Pero trataré de definir, en pocas palabras, lo que entiendo bajo esta equívoca palabra. Es romántica la concepción de Gropius en la medida en que supone un orden histórico dominado por factores supraindividua-

les: la máquina, la industria, el progreso tecnológico o incluso la revolución o la guerra considerados como destino supraindividual. Pero, al mismo tiempo, esta arquitectura trata de reflejar un orden que a través de sus valores simbólicos reconoce al hombre por centro. Lo gotizante, lo expresionista, el aspecto socialista, el momento funcionalista y racionalizador confluyen en esta nueva figura de humanismo, de un humanismo arquitectónico que encuentra asimismo una expresión didáctica y teórica en el interior de la institución Bauhaus.

En otro lugar he considerado el reverso de esta utopía, su antihumanismo. Las fachadas, o mejor dicho, las no-fachadas de este edificio pueden compararse con el no-rostro de los retratos cubistas de Picasso. La comparación entre el cubismo y este edificio de Gropius ha sido hecha ya, pero bajo la simple consideración de sus aspectos formales, formalísticamente considerados. Un rostro es la expresión formal de una subjetividad entera, de un tiempo histórico, de una biografía, de un futuro, etc. Sin embargo, todos los elementos del retrato correspondientes a lo que Hegel llamó una vez subjetividad romántica desaparecen bajo la paleta antipsicologista del cubismo. El rostro se descompone formalmente en una serie de planos geométricos y luminosos; éstos, a su vez, se descomponen en ritmos de claroscuros, líneas y planos. Esta descomposición o «análisis» formalista no es formalista en cuanto a su significado. La realidad psicológica del individuo desaparece bajo el imperativo de su análisis y su descomposición abstractos. Sería obsoleto emplear a este respecto la categoría de deshumanización del arte. No es el arte lo que está deshumanizado, sino en todo caso la realidad, y de ella se trata para el artista más humanista, en el sentido más superficial y menos específico de la palabra. En cualquier caso, el problema de la despsicologización, de la despersonalización, de la no-identidad y no identificabilidad aparece también en esta obra temprana como uno de los elementos expresamente elegidos por Gropius. La Bauhaus no tiene, como edificio, identidad: igual podría ser una fábrica, un hospital, una academia militar, cualquier cosa. Al mismo tiempo, Gropius rompe polémicamente con la escala humana. En un lugar escribe a este respecto que el nuevo diseño arquitectónico debe prever un nuevo punto de mira. Este no es el de la figura humana de pie, como en las perspectivas ideales que se venían haciendo desde Leonardo. El individuo no era este personaje idealmente inmovilizado como símbolo de las proporciones cósmicas, señor del universo o imagen de Dios. El nuevo hombre era el obrero que se confrontaba con la naturaleza a través del conocimiento, la ciencia y la máquina. El nuevo punto de vista estaba determinado por los factores técnicos de la revolución industrial: el movimiento, el aeroplano, las perspectivas cambiantes.

Este nuevo aspecto se contradice con lo que he llamado el humanismo romántico o expresionista de Gropius. Pero se contradice y al mismo tiempo se comple-

menta en una imagen de la modernidad que es conflictiva y crítica, más amplia y enormemente tensa. A su vez, el momento de lo antiindividual y antipsicológico que informa la estética de la Fagus o de la Bauhaus de Gropius, encierra también un doble aspecto, contradictorio también. El antihumanismo -por ejemplo en el dadaísmo, pero también en el surrealismo y (¿por qué no citarlo precisamente aquí?) en una obra como la de Kafka o la de Beckett- posee a su vez un radical significado crítico (algo que un pensamiento tan reaccionario, conciliador, retórico y, al mismo tiempo, vago, co-



Gropius W. y LeCorbusier.

mo el de Ortega no podía ni siquiera imaginarlo), y no sólo crítico, sino también emancipador, en un sentido sensual, emocional e individual, tanto como social y político. Y el antihumanismo y el antipsicologismo de semejante concepción estética y económica, con la reducción misma de la vida, del arte y de la poesía a un valor funcional. Esta fue, por ejemplo, la gran crítica que Benjamin levantó contra la reproducción y producción técnica de la obra de arte, y contra lo que llamó la estética de la pobreza de la nueva arquitectura de acero y vidrio.

No puede hoy reconsiderarse la obra de Gropius y el significado cultural de la Bauhaus sin tener en cuenta, al mismo tiempo, esta ambivalencia de significados en sus definiciones formales y estilísticas, en sus contenidos programáticos y teóricos, en su misma concepción de la arquitectura y del arte. En última instancia, no podemos eximirnos de estos dualismos porque desde nuestra perspectiva histórica nos vemos forzados a comprender, a un mismo tiempo, el principio radical de crítica y de esperanza de la modernidad sostenido por los movimientos de vanguardia, pero también los momentos negativos inherentes a sus proyectos y las razones extrínsecas del fracaso de su utopía.

Con todo, la formulación de semejante ambivalencia de las vanguardias, de Gropius y de la modernidad artística y arquitectónica del siglo XX, no tiene mucho que ver con el postulado de su muerte. Naturalmente, se trata de defender una visión o un concepto de mo-

dernidad menos estrecho de miras, menos dogmático que el de sus apologetas más académicos. La declaración racionalista de Max Bill o la defensa de una estética cartesiana por Bense son más bien una ridícula caricatura de lo que la modernidad y sus portavoces artísticos fueron en la realidad. La modernidad es más bien esta ambigüedad misma que hoy, en un momento de transformación, de confrontación violenta de valores y de traumas sociales producidos por la aparición de nuevas tecnologías, se pone de nuevo de manifiesto. La ambivalencia, la crisis y la confrontación de valores a menudo irreconciliables son características de todos los pioneros de la vanguardia, porque son características de nuestra realidad histórica. Eso, lo repito una vez más, tampoco equivale a una declaración de eclecticismo. Asumir las contradicciones en sus justos términos, algo que acometió el dadaísmo y el surrealismo, Matisse o Max Ernst, no significa lo mismo que aceptar buenamente las cosas una vez desposeídas de su violencia, de su transtornante belleza o su angustiante fealdad y horror. Asumir la realidad como crisis es la condición de confrontarla desde el punto de vista de la crítica. Pero tal es precisamente el esfuerzo que define esencialmente el proyecto de la modernidad, la idea de progreso y el cometido de la libertad humana en el que se conciertan el arte y la filosofía.

Nada más fácil hoy que efectuar la crítica de la negatividad, que el proyecto de las vanguardias ha plasmado y realizado. Los elementos reduccionistas, opresivos, anónimos, inherentes a la obra de Gropius, los he señalado ya. La utopía de un nuevo diseño con contenidos emancipatorios para el artista, el consumidor y la sociedad, había desembocado también a una identificación del arte con las exigencias de racionalización impuestas por la industria. Este fenómeno se dio ya en la misma Bauhaus. Pero un planteamiento que sólo pusiera unilateralmente estos aspectos caería en la misma pobreza y arbitrariedad que los exponentes más epigónicos y, por tanto, dogmáticos y académicos de las vanguardias de la posguerra, de las vanguardias ritualizadas como instancia de legitimación social y del poder.

Muchas veces se asocia la idea de modernidad con el racionalismo en filosofía, con un estilo formalista, con la abstracción, con la superación del perspectivismo, con la concepción dinámica del espacio o con el funcionalismo. Hoy, en que algunos de estos valores formales han perdido gran parte de su significado crítico y utópico, se dice que la modernidad está en cri-



Gropius W. Bauhaus,
Dessau.



sis. Se ignora que la modernidad, y Gropius es un buen ejemplo, es idéntica con este espíritu y conciencia de crisis. Solamente para los profesores la vanguardia constituyó un arsenal de recetas transferibles, de unos códigos establecidos, como los sermoneados bajo el título de *International Style* por Johnson y Hitchcock. La modernidad es más bien una reformulación perpetuamente renovada del pasado y futuro, de tradición e innovación, de lo individual y lo general, de lo abstracto y lo anónimo, de ruptura y de continuidad, de orden y caos.

Actualmente se habla de manera exasperada de regionalismo, de recuperación de la historia, de moral tradicional y de superación de la modernidad como su muy colmada expresión. Todo ello es más o menos interesante, apasionante o prometedor, pero en ningún caso constituye una superación de la modernidad, sino más bien la crítica banal y académica de la versión más académica y banal de la modernidad: la modernidad como principio positivo de un orden tecnológico acabado, de una armonía racional dictada de una vez por todas, como en la muy poco elaborada visión del mundo de un Mondrian o un Hilbersheimer. La modernidad en obras complejas como la de Matisse, Ernst o Gropius, Le Corbusier o Wright, es más bien una elaboración del pasado, una experiencia individual y al mismo tiempo general, un conflicto entre lo abstracto y racional y la realidad empírica del sujeto y la naturaleza.

Pero no sólo quiero aprovechar estas páginas para defener una actitud menos dogmática y esquemática frente al pasado de una modernidad que ya es tradición, y una posición distante respecto a la falsa superación de la negatividad que el proyecto arquitectónico y artístico de modernidad efectivamente lleva consigo. Hablar de la Bauhaus y de Gropius significa hablar de una esperanza que necesariamente tendrá que renovarse, una esperanza que el arte moderno tiene que reformular de nuevo una y otra vez. Desearía definirla en pocas palabras tal cual existió en el seno de la Bauhaus, es decir, en el medio de una situación histórica y políticamente más tensa, si cabe, que la de nuestros días. Se trataba ante todo de establecer un nuevo significado del arte para la vida, el individuo y la sociedad. Pero se trataba de aunar una concepción optimista del futuro, del trabajo humano y de la convivencia social con las nuevas experiencias formales que se estaban revisando desde los más sencillos talleres de estudiantes. Todo ello se efectuó bajo una orientación

didáctica abierta a la crítica, a la espontaneidad, a lo individual, a la más variada confrontación de ideas políticas, filosóficas y artísticas, y al rechazo más radical de actitudes preconcebidas, de estatutos dogmáticos o de cualquier principio autoritario. Esta capacidad de definir a partir de cero todos los pasos de la experiencia artística, del conocimiento, de pesquisa formal, y de la definición de un futuro económico y político hizo grande el proyecto de la Bauhaus precisamente a través de sus pequeños proyectos, de sus dibujos, lecciones, composiciones y juegos.

No, la modernidad no es nostálgica. Ella es simplemente allí donde el pensamiento reformula su identidad, replantea su existencia. La modernidad existe allí donde se asume la crisis sin angustia y la crítica se ejerce sin miedo. El recurso de la Bauhaus y de la obra de Gropius debería consistir precisamente en eso: la oportunidad de pensar una nueva definición del trabajo conjunto del arquitecto, del crítico, del filósofo y del artista, y la exigencia de rebasar la miseria inerte que hoy habita en nuestras aulas.

Algo más debe decirse de manera específica respecto al contexto de la sociedad española y en parte también de Iberoamérica. Los momentos utópicos, radicales, los aspectos más soñadores y alegres de la vanguardia no tuvieron allí lugar. Hubo una modernidad y un movimiento modernista en la poesía y en el arte, pero no existió la formulación de una utopía social que ligara el progreso científico y tecnológico, los valores sociales de la democracia moderna, y una concepción de la libertad y de la emancipación social. Pensar la Bauhaus, en una cultura sin tradición radical, y casi sin tradición moderna en el sentido crítico de la palabra, significa algo más que despertar el recuerdo de un acontecimiento pasado. Creo que es más bien -o debería ser más bien- una sugerencia para nuevas formas de pensar en el arte, en la arquitectura y en el terreno de la educación. En una época como la nuestra en que, de la manera más ridícula y provinciana, nuestra cultura habla del nihilismo, de muerte de la modernidad, de la tesis ortoguiana de la deshumanización del arte, del culto arcaizante y fascista del héroe, de posmodernismo, pero precisamente cuando comienza tímidamente a plantearse la modernidad que jamás ha conocido enteramente, este recuerdo de la obra de Gropius y de tantas obras ejemplares de la cultura moderna de este siglo debería ser más que una cita o que un homenaje.

La Práctica de la Arquitectura y su Enseñanza en México

Victor Jimenez

Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico N° .26-27

La enseñanza de la arquitectura en México, en forma institucionalizada, tiene una larga tradición. Precisamente en 1983 se cumplen dos siglos desde que Carlos III, rey de España, expidiera la real cédula que creó la Real Academia de San Carlos de Nueva España. En este campo, como en algunos otros, el caso de México no tiene comparación con el de otras naciones del continente americano, que instituyeron la enseñanza de la arquitectura mucho tiempo después, a imitación de la Ecole de Beaux-Arts de París, que desde luego no existía todavía cuando ya habían egresado generaciones de arquitectos de nuestra Academia de San Carlos. Así, la generalización que se emplea comúnmente en el sentido de que las instituciones de enseñanza de la arquitectura de tantos países se habrían concebido según el modelo Beaux-Arts será válida, quizás, para otras latitudes pero no para México. Sólo cuando nuestra Academia de San Carlos había cumplido ya su primer siglo de vida empiezan a advertirse en ella algunas influencias de la novedosa escuela francesa.

Por lo anteriormente dicho el lector podrá imaginar el interés que tiene la historia de la enseñanza de la arquitectura en México. En la publicación que aquí comentamos se presentan, por primera vez, algunos aspectos de esta historia complementada con la información básica de las restantes escuelas de arquitectura que han venido apareciendo en México, sobre todo en las últimas décadas. Además, en otro texto se trata el tema, tan interesante, del paso de la enseñanza de raíz académica, precisamente, a la inspirada en la pedagogía bauhausiana. Presentamos a continuación el Prólogo de la publicación, que dará al lector una mejor idea de los dos ensayos que contiene:

El contenido de este volumen gira, de manera predominante, sobre el tema de la enseñanza de la arquitectura en México, aunque en el trabajo de José Luis Benlliure se aborden también aspectos relacionados con la práctica profesional.

José Luis Benlliure, arquitecto de reconocido prestigio profesional, así como una larga y fructífera carrera docente, aborda precisamente en forma engarzada los dos aspectos de una década crucial en la evolución de la arquitectura moderna en México: la consolidación

del Movimiento Moderno y su adaptación a las condiciones específicas del país, consiguiendo así uno de los momentos más interesantes en la arquitectura de nuestro siglo, pudiéndose decir, incluso, que las décadas posteriores no lograrían reunir tan exitosamente renovación y tradición, unidad y diversidad, cosmopolitismo y localismo, economía y calidad...La otra parte de su trabajo se refiere a lo que acontece simultáneamente en el campo de la enseñanza durante los mismos años, que son los del abandono de las últimas formas de la pedagogía proveniente de la Ecole des Beaux-Arts y la incorporación de los principios del Bauhaus, y cómo esta combinación permitió combinar las ventajas de ambos enfoques, para lograr algunas generaciones de arquitectos con la vista dirigida hacia el futuro, pero los pies firmemente asentados en el pasado.

Ernesto Alva Martínez ha hecho aquí un esfuerzo que no puede calificarse sino de titánico, para localizar y reunir la mayor cantidad de documentos existentes sobre el tema de la enseñanza de la arquitectura en México, desde el siglo XVIII hasta nuestros días. No existe precedente de un trabajo así, tanto en cantidad como en calidad. Se podrán consultar aquí todos los planes de estudio que ha tenido la hoy Facultad de Arquitectura, desde que era la Academia de San Carlos, así como los de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, desde su fundación, y todos los planes de estudio vigentes a esta fecha de todas las instituciones de enseñanza de la arquitectura en nuestro país. Con lo anterior queda avalada nuestra afirmación sobre la trascendente importancia de este trabajo.

Consideraciones Sobre la Enseñanza

Arq. Luis Mora Godínez

Introducción

El crecimiento demográfico del país ejerce severas presiones sobre la estructura de la universidad, cuyos efectos tienen consecuencias perceptibles en el campo académico, por el desequilibrio existente entre el incremento de la población estudiantil y la formación de profesores. Además, la nación atraviesa una etapa coyuntural, que habrá de incidir en la actividad educativa del país, y fundamentalmente en el ejercicio profesional. Esta realidad, cuyo perfil es difícil precisar para el futuro inmediato, tendrá repercusiones que las instituciones educativas deben prever tanto a su interior como en la relación que guardan hacia el contexto social.

En los cursos vespertinos que se imparten dentro de la universidad se presentan, entre otros problemas, una asistencia irregular de los alumnos por motivos laborales y, en consecuencia, baja calidad de sus trabajos, e incluso la manifiesta preocupación por el deteriorado campo de trabajo, lo que indirectamente influye en el estímulo y rendimiento que se espera del proceso académico. Puede afirmarse que, en la mayoría de los casos, los alumnos del turno vespertino realizan un trabajo remunerado y otorgan a la realización de sus estudios el tiempo que les queda libre, con los efectos que de éste se derivan. Si bien es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe mantener normas semejantes para las poblaciones matutina y vespertina, sin duda las condiciones socioeconómicas de éstas tienen características diferentes en lo general. Esto impone la necesidad de estudiar una estructura académica acorde a esta realidad, ampliando el tiempo de formación del alumno y la vinculación del proceso educativo con la actividad laboral. A esos problemas debe agregarse el desequilibrio numérico entre asesores y alumnos, excediendo con frecuencia el mínimo recomendable para alcanzar una eficaz enseñanza del diseño. Por otra parte, la experiencia ha demostrado la necesidad de precisar al educando los objetivos parciales y terminal de la materia en estudio, y las relaciones que guarda con las demás disciplinas integradas a su formación.

Lo anterior se refleja en la angustia por aprobar los cursos relacionados directamente con el diseño, en perjuicio de otras materias, o en un bajo rendimiento que obliga a los alumnos a repetir los cursos varias veces, por la falta de tiempo o factores de desorganiza-

ción de carácter externo, aunque existen otros, internos, que está al alcance de la universidad corregir.

De las experiencias docentes divulgadas por varios profesores de diseño se desprende que existen serias deficiencias tanto de conceptualización de los elementos básicos del diseño como de expresión, derivados de diversos factores que es obligado revisar para satisfacer plenamente los objetivos que se han fijado para la formación del futuro arquitecto.

Agrupados en un marco general, estos factores cuya revisión se impone puede describirse como sigue:

Conceptos y Criterios

Existe una concepción mal definida del significado de los elementos que constituyen la arquitectura y el proceso creativo. Se tienen ideas generales sobre el particular y las herramientas de expresión, pero se adolece de la conceptualización básica sobre el espacio, sus jerarquías, relaciones, integración, etc. El alumno concibe con dificultad las funciones de las comunicaciones verticales y horizontales, la relación entre los espacios internos y externos y entre función y espacio como elementos esenciales para integrar un programa arquitectónico. En consecuencia es también arduo para el alumno imaginar la aplicación de técnicas y procedimientos constructivos en la elaboración de un proyecto. Además, los conceptos de estructura e instalaciones se conciben como entidades aisladas en el estudio y elaboración del proceso creativo, y no como parte integral del mismo, lo que margina su comprensión y desarrollo integral.

Se puede hablar de una deficiente cultura general en los alumnos, particularmente, en el caso de la historia de la arquitectura de todos los tiempos. Esta situación se refleja en la falta de conocimientos sobre los fenómenos de toda clase que inciden en el quehacer del arquitecto, como son las circunstancias que determinaron la obra de otros profesionales, y repercute en la forma de expresión de los propios alumnos. En la actualidad se considera fundamental una área de estudios que aborde estos fenómenos, incluyendo el aspecto urbano, el contexto mundial y sus implicaciones socioeconómicas.

Es procedente destacar que la información del arquitecto no se fundamenta en la capacidad innata del individuo o en una extraordinaria vocación artística: se

adquiere a través de un proceso formativo basado en disciplinas específicas de la ciencia y la técnica, cuyos conocimientos y manejo permiten resolver problemas y ampliar la sensibilidad personal, a lo que debe agregarse la capacidad que en mayor o menor grado poseé el educando.

Esto se debe enfatizar ante los alumnos, para inducir su interés en el desarrollo de sus propias capacidades y evitar distorsiones con ejemplos brillantes que, si bien son plausibles, no siempre corresponden a nuestra realidad social.

Area de Expresión Gráfica

Otro aspecto a observar es que algunos alumnos presentan graves deficiencias en la expresión gráfica de sus trabajos. El hecho rebasa la simple calidad del dibujo, donde se adolece del manejo adecuado de los instrumentos de representación; incluye las nociones de énfasis, profundidad, dimensionamiento, antropometría y perspectiva, entre otros. En manera muy generalizada, se observa en el dominio de la perspectiva un franco raquitismo de habilidad y conocimiento, lo cual, debemos reconocerlo, es un problema que se arrastra en casi todas las instituciones educativas especializadas. La expresión en cortes y fachadas no se vincula al diseño con la importancia e interés reflejado en el proceso para elaborar las plantas. Pocas veces se busca trabajar alturas y desniveles a través del estudio en corte del proyecto, y todavía es más difícil que el alumno comprenda la concepción de la fachada a partir de los factores que inciden en la concepción de la misma, es decir, función, contextos, orientación, ecología, etcétera.

En lo general existe también poco interés en las tareas de investigación y, consecuentemente el alumno espera del profesor todas las respuestas que genera el universo del conocimiento que el curso se propone. Es evidente que para superar esta circunstancia se requiere un esfuerzo tanto del educando como del docente, además de la implantación de sistemas ágiles y prácticos de investigación, que sirvan de instrumentos eficaces para cumplir este propósito.

Adicionalmente cabe agregar que las cargas de trabajo en cada disciplina no guardan congruencia incluso dentro de los cursos de diseño, factor derivado de la falta de precisión de las tareas y documentos a realizar

en cada etapa del curso (intermedias), y de los objetivos terminales y evoluciones que se precisen.

Es incuestionable que cuando la teoría no se vincula a la aplicación práctica, dentro del contexto en que el alumno conceptúa su formación y el ejercicio profesional, se reduce el interés por el conocimiento y se acentúan los compartimentos estancos que se promueven en una enseñanza que no visualiza la base del sistema eslabonario.

A manera de estudio de alternativas en una primera fase se ha configurado el siguiente:

Anteproyecto de Propuestas

Conscientes de que toda modificación, cambio o transformación requieren de un análisis acucioso, de la evaluación y la síntesis operativa, hemos esbozado algunas sugerencias que induzcan a planteamientos orientados a superar los problemas detectados en el área de la enseñanza del diseño, sin soslayar que ésta no se encuentra aislada del propósito esencial de la formación universitaria, sino que forma parte de un conjunto de disciplinas que es necesario apreciar en sus interrelaciones.

Bajo esta premisa, los arquitectos y profesores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM, Unidad Azcapotzalco, Francisco Montiel, Roberto Rubio y Manuel de la Mora, quienes han participado con el autor en el desarrollo de cursos de diseño, coincidimos en la necesidad de tomar medidas a corto y mediano plazos que lleven a la modificación y adecuación de la estructura educativa, y permitan superar los niveles de conocimiento adquiridos hasta ahora por el futuro profesional.

En consecuencia:

- a) Es recomendable revisar las cartas temáticas comprendidas en las primeras etapas de la carrera de arquitectura y establecer, a base de la taxonomía del aprendizaje las adecuaciones recomendables para superar los factores que se han descrito.
Este proceso requiere del prisma interdisciplinario, considerando la coordinación real y potencial en el campo operativo y las medidas e instrumentos que sirvan para conducir a soluciones eficaces y de pronta integración.
- b) La impartición de las áreas teóricas y metodológicas que preceden a los cursos de diseño (operati-

vos) conviene que sea conducida por los responsables de estos últimos, para evitar repeticiones en la etapa introductoria e incluso enfoques distintos a los objetivos terminales.

De no ser factible este propósito, es imperante mantener estrecha coordinación entre los responsables de esas materias, para advertir el grado de conocimiento alcanzado por los alumnos al inicio de los cursos de diseño y la estructura desarrollada por cada profesor, para poder precisar el punto de partida del proyecto.

- c) Es deseable, dado el período que la universidad establece para desarrollar un proyecto específico, que los cursos operativos del diseño dispongan a lo sumo de una semana para actualizar los conocimientos adquiridos en las áreas teóricas y metodológicas, a través de la dinámica de grupos y las evaluaciones diagnósticas.

Por otra parte, es fundamental tener definido el programa arquitectónico al inicio de la materia de diseño correspondiente, para evitar el consumo de clases orientadas a precisar estos datos normativos.

- d) No menos importante es que los cursos tecnológicos y de las materias cuyo reflejo en el diseño es básico, guarden estrecha relación y comunicación a través de la precisión de trabajos que se desarrollen en etapas paralelas.

De dificultarse lo anterior, el curso de diseño debe estar estructurado por etapas que visualicen el grado de conocimientos por área, de tal manera que el alumno integre al ejercicio arquitectónico el desarrollo adecuado de la estructura y las instalaciones, así como los aspectos económicos y sociales que van jerarquizando y conduciendo el criterio de diseño.

- e) La experiencia demuestra que es recomendable revisar la estructura cronológica propuesta para la enseñanza en el turno vespertino e, incluso, los procedimientos pedagógicos y el material didáctico. Este último puede ser factor importante para evitar incongruencias entre objetivos y sistemas; baste el ejemplo de proponer visitas a obras o instalaciones industriales en horarios en los que el alumno trabaja o cuando están cerradas las fuentes ilustrativas. A lo anterior debe agregarse que no pocas veces se carece de material audiovisual

por razones de horario administrativo de la universidad.

Además, es imprescindible revisar el material didáctico para acortar las exposiciones teóricas y ampliar el conocimiento de la realidad con base en las nuevas técnicas que auxilian a la educación.

De lograrse que el alumno tenga una opción real de horarios y alternativas para realizar su carrera en el lapso que le convenga, y no constreñido al período actual que en forma mínima se establece, es evidente que la impartición de los cursos de diseño (operativo) se podrá desarrollar dentro de un proceso de razonamiento con base en conceptos que se amplían y multiplican, y no como un mero trabajo resultado de tentativas calificadas de "aciertos o errores", con referencias indefinidas y que culminan una entrega muy elaborada de planos de poco valor didáctico.

- f) Debe revisarse la repetición en grandes períodos de temas de proyecto en los cursos de diseño, para evitar que el alumno adquiera trabajos de compañeros y ejerza una simple labor de copiado o, lo que es más grave, que se subaste sin ninguna retención aquellos proyectos que obtuvieron altas calificaciones. Sin descuidar los objetivos terminales de los cursos, es factible programar los temas cuando menos en períodos quinquenales para resolver el problema antes señalado. Específicamente, se proponen temas rotatorios que aseguren la no repetición del lapso que comprende la carrera.
- g) Y justamente son las líneas de referencia de la enseñanza las que deben clarificarse para que especifiquen no solo los componentes que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, sino las evoluciones y criterios aplicables que servirán de norma para que el profesor enseñe y califique y el alumno entienda lo que va a recibir y cómo será evaluado.

Esto es factible si asignamos valores a las distintas etapas que constituyen la enseñanza del diseño:

- en primer término,
- Del análisis y conocimientos del problema.
 - De la capacidad para realizar la síntesis teórica.
 - De la concepción arquitectónica inicial.
- en segundo término,
- Del proyecto, considerando: conceptos de espacio, función, forma e integración al programa y los

problemas sociales.

- Relación con el contexto.
- Expresión plástica.
- Congruencia estructural, de instalaciones, acabados, técnicas y factores económicos.
en tercer lugar,
- El interés del alumno y la calidad de los trabajos.

A cada fase corresponderá un porcentaje establecido por el organismo especializado de la universidad, que permita definir la calificación total obtenida por el educando.

Es recomendable realizar evaluaciones orales y personales al alumno, al término del curso, a fin de fundamentar mejor el juicio sobre el desarrollo de su trabajo.

- h) Tanto los temas de los cursos de diseño como aquellos de las materias impartidas en un mismo semestre deben guardar relación con el tema que se desarrolla arquitectónicamente, para evitar duplicidad de enfoques, repeticiones y, por lo tanto, esterilización del esfuerzo que realizan profesores y alumnos.
- i) Paulatinamente se acrecienta la necesidad de promover el conocimiento de la investigación tecnológica y relacionarla con su aplicación en el diseño. Si se ignoran los materiales constructivos, materiales e insumos en general, no se pueden aportar nuevas perspectivas de proyecto, y se supedita al alumno al consumismo fomentado en el ámbito de la industria de la construcción, para sujetar sus proyectos al mercado vigente, limitandose a la aportación de ideas que transformen tecnológicamente nuestra realidad.

Además, la gran incidencia de la técnica extranjera en nuestro país, y las graves repercusiones económicas que ha originado esta dependencia, hacen impostergable el rescate de las técnicas que potencialmente se pueden integrar para resolver los graves problemas de la población. El alumno debe entender que las posibilidades técnicas se las impone el mercado, mas no su capacidad ni la de otros profesionales y operarios que concurren al desarrollo y consecución de un proyecto.

- j) Un aspecto de carácter administrativo es el intercambio de información entre el cuerpo docente sobre el comportamiento, rendimientos y resultados

de los grupos a su cargo, tanto hacia los niveles directivos como para los profesores que habrán de continuar la enseñanza. Esto permitiría tomar decisiones desde las primeras etapas del curso para corregir rumbos y adecuar los conocimientos a las situaciones que en cada caso se presenten.

Los puntos expuestos son una síntesis de las muchas preocupaciones que se generan en el ejercicio cotidiano de la actividad docente. Hoy se ha enfatizado en los problemas observados dentro de los cursos de diseño; sin embargo, es evidente que en cada materia encontramos elementos que modificar, aspectos necesarios de transformar e, incluso, nuevas situaciones derivadas de la experiencia y los nuevos requerimientos que demandan la universidad y el país.

Debe entenderse que sólo revisando periódicamente, confrontando ideas y experiencias y aplicando soluciones prácticas, se podrá mantener vigente el sistema eslabonario y se alcanzarán los objetivos que inspiraron su creación. De lo contrario, caeremos en los vicios de la enseñanza tradicional de la arquitectura, cuyas bondades han superado la masificación de la enseñanza y la realidad económica que aceleradamente afecta nuestra estructura social.



Nunca Nada Brota de Nada: La Didáctica de la Arquitectura

Arq. Antonio Toca F.

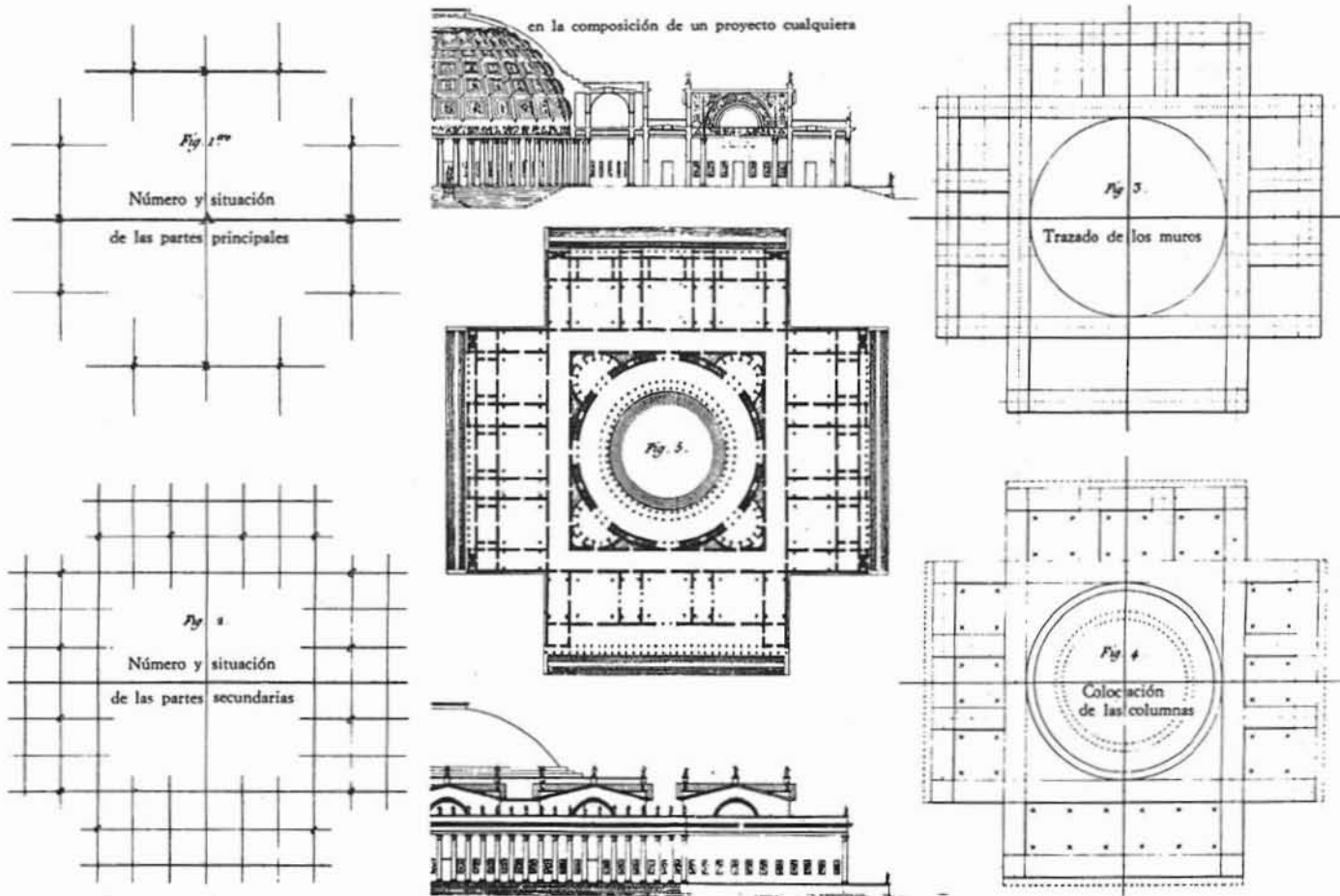
“El acto de construir nace de un germen pre-existente: nunca nada brota de la nada...el tipo es una especie de embrión sobre y de acuerdo con el que las variaciones susceptibles del objeto son ordenadas.”

Nota Introdutoria a la "Enseñanza"

Dentro de sus tremendas limitaciones, la enseñanza de la arquitectura podría ser tal vez menos mala de lo que actualmente es, si se emplease más tiempo en la reflexión sobre los orígenes de los modelos de enseñanza en uso, cuyo prestigio no se corresponde siempre con la excelencia de los resultados obtenidos. Y se podría también, por esta vía, determinar cuáles son los límites que estos modelos no pueden ya superar, para aprovechar lo útil que eventualmente pudieran tener y desechar el resto. Acto seguido, la reflexión podría encaminarse a prefigurar un modelo alternativo, dirigiendo

*Ponencia en la X Conferencia Latinoamericana de escuelas y facultades de Arquitectura. Sao. Paulo, octubre 1983.

Quatremère de Quincy
Dictionaire historique de'Architecture. Paris, 1832.



do la atención a aquellos aspectos que el modelo obsoleto hubiese descuidado más manifiestamente. Por último, debería experimentarse la propuesta para corregir la sobre la marcha, ateniéndose a la observación despreciada de los hechos.

En las breves líneas anteriores se trata de dar una idea de la propuesta que el autor del siguiente artículo hace a los lectores interesados en un tema como el de la enseñanza de la arquitectura, esto es, los principales destinatarios de esta revista.

Antecedentes

Los intentos reiterados de asegurar la vigencia del movimiento moderno, en franca crisis, desde hace años, no logran aclarar uno de sus aspectos más relevantes, y en el que logró quizá su mayor éxito. Estos son los aportes que se hicieron al campo de la pedagogía del diseño y la influencia que éstos han tenido al haber sido adoptados sin ninguna evaluación previa. Es un hecho que si se revisan cartas temáticas y ejercicios de muchas de las Escuelas de Arquitectura y Diseño, se puede fácilmente comprobar hasta qué punto ha sido efectivo el impulso propagandístico del ya mítico movimiento.

Esta influencia se ha pretendido centrar sólo en la Bauhaus. Sin embargo, los aspectos a que más se hace referencia son, sobre todo, los de ejercicios con "elementos" básicos que ayudarán al futuro profesional a configurar un "lenguaje" apropiado.

Es evidente que el éxito de la implantación de este tipo de cursos como área propedéutica del diseño, se debe básicamente a la enorme simplificación que se ha hecho de la propia Bauhaus y sus características, ignorándose que ésta se dió en un contexto europeo más amplio, que sólo escasamente se conoce. (1)

Esto es particularmente importante, debido a que sólo cuando algunos de sus profesores pasan a Chicago esta influencia es extendida y publicitada. Es curioso, pues, que una escuela que fue clausurada en 1933 empiece a tener influencia después de 1940, y en otro país. Esto no es tan azaroso como parece, pues en 1932 y en 1937 se organizan, en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, exposiciones relacionadas con el movimiento moderno; esto contribuye a iniciar la aceptación de las figuras y productos de este movimiento como los creadores de la "nueva estética".

Limitaciones Pedagógicas del Movimiento Funcionalista

A la enseñanza tradicional de la arquitectura en las escuelas se contraponen una "moderna" y liberadora. Sin embargo, el enorme éxito de esta implantación pedagógica pronto mostó sus grandes limitaciones, sobre todo en sus productos:

Los arquitectos futuros eran enfrentados a temas como: punto, línea, etc., que se suponía los prepararían más adecuadamente.

Estos temas quedan sensiblemente separados del resto de ejercicios aplicados a los problemas específicos de la carrera, siendo casi nula la relación entre ellos.

Los resultados, aunque atractivos en términos formales, no parecían preparar al alumno para temas reales. O por lo menos que se les presentarían en su futura actividad profesional.

Los edificios y objetos diseñados de acuerdo a estos cánones, mostraron un enorme descuido en cuestiones como confort ambiental, participación del usuario, identidad regional, integración con el contexto, adecuación tecnológica, etc., derivados de un acercamiento "visualista", producto de la influencia de las teorías gestálticas, en boga en esa época.

Estos resultados, aunados a la desaparición casi completa de cursos de Historia, hicieron que en poco tiempo se tuviera una enseñanza acorde con los principios propugnados por los grandes creadores, que coincidentalmente empezaron a ser objeto de escritos y monografías. La nueva estética tenía entonces un público "educado" para poder entenderla. Ser moderno equivalía a aceptar o no este enfoque. (2)

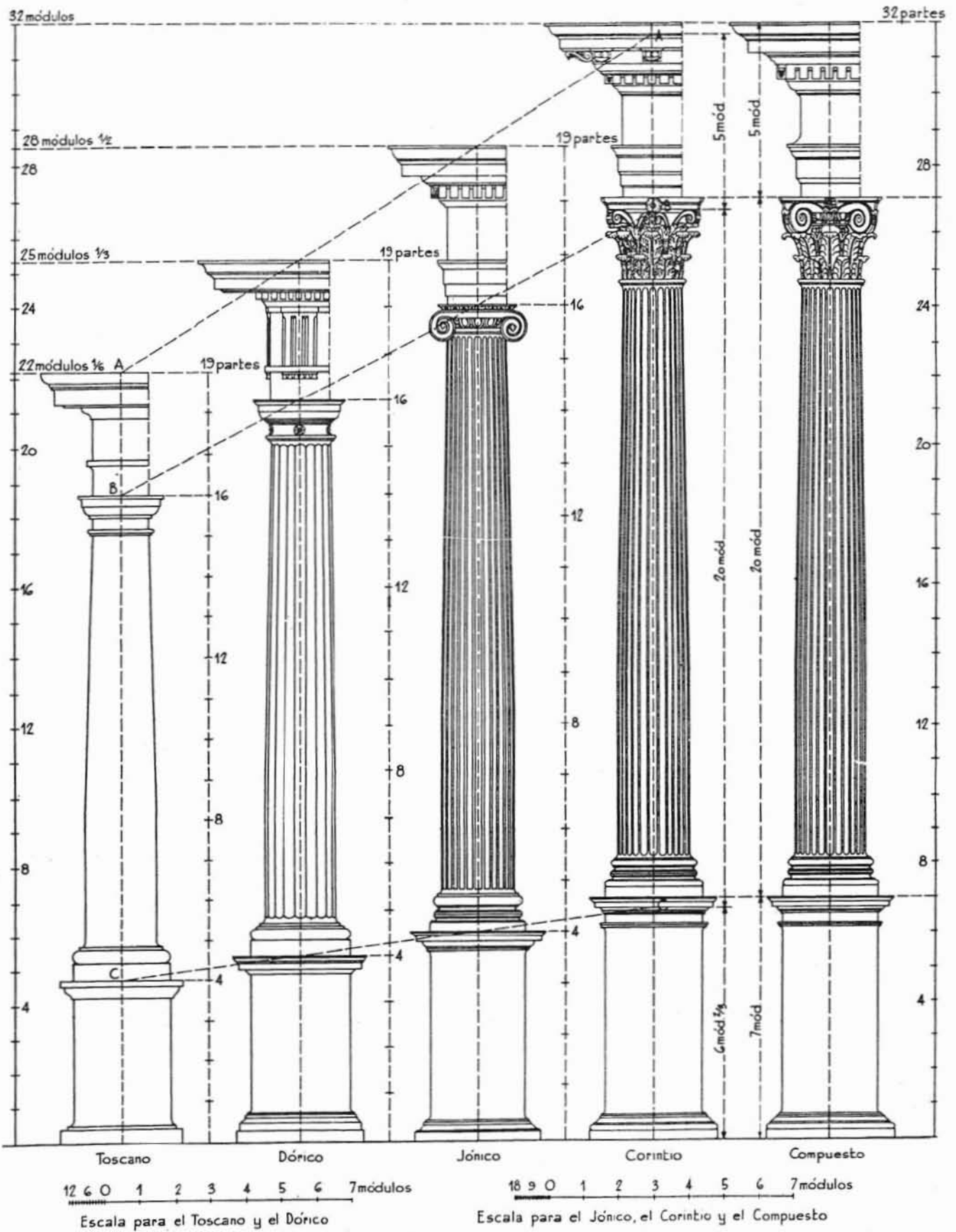
Cursos Básicos

De esta temprana implantación a la actual avalancha de "cursos básicos", sólo ha habido raquíticas aportaciones.

El problema fundamental de la pedagogía derivada del movimiento moderno, y su apropiación nada cándida por algunos de sus protagonistas, es que imposibilita al futuro profesional para encarar problemas que nunca son "internacionales", sino por el contrario, muy específicos de su país y características. El enfoque abstracto y pretendidamente descomprometido de estos cursos ha formado generaciones de profesionales dispuestos a incorporar a su contexto histórico, político, etc., edificios que corresponden a una estética que ha sido inculcada sin una crítica previa. El triunfo de la arquitectura "racional" ha producido algunos de los entornos más opresivos en la historia. No es raro, pues, que la estrategia que se utilizó para hacer una "cruzada" en la enseñanza de la arquitectura y el diseño tuvo que dirigirse a producir textos, escritos, etc., que hablara a favor de este enfoque. Al revisar la bibliografía sobre este tema, se verá que es muy amplia y que en general no se han hecho evaluaciones sobre su eficacia. (3)

Parece entonces urgente en nuestras Escuelas, emprender primero; una recapitulación crítica de las supuestas bondades universales de estos cursos y hacer una evaluación de las experiencias que se han tenido con ellos. (4)

Lo deseable sería proponer después una pedagogía acorde con nuestras características, abandonando modelos abstractos (que no lo son tanto, pues han contribuido a implantar una visión elemental-visual de la arquitectura).



No hay que olvidar que en las escuelas de arquitectura es casi una constante el no tener una historia de su propio desarrollo, y que las propuestas innovadoras; frecuentemente olvidan toda la experiencia pasada por considerarla inútil partiendo así de cero.

Contradicciones

Contradicción

No es extraño que en la metodología vigente en muchas escuelas de arquitectura, una vez cumplida la etapa de detección y formulación de un problema arquitectónico, se pida al alumno su proyecto. Y tampoco es una sorpresa que los primeros esbozos sean, en general, un fracaso formal-constructivo; se supone que en sucesivas correcciones con el profesor, se desarrollará una propuesta mejor. Es, por establecer un paralelo, igual al hecho de dejar una operación en manos de un alumno que no tiene nociones de anatomía ni de técnica quirúrgica. Sin embargo este es un panorama que se repite, casi sin aportaciones significativas para mejorarlo, año tras año, en numerosas escuelas de arquitectura.

A los primeros croquis, una vez hechos los imprescindibles análisis de áreas mínimas y de circulación entre las diferentes partes del programa arquitectónico, siguen los de zonificación, orientación y selección de vistas. Una vez terminados éstos, prácticamente se deja solo al alumno y se espera pacientemente el resultado. Obteniendo éste a nivel individual, se consulta al profesor, quien no tiene otro remedio que contraponer cada solución a sus propias expectativas, aclarar problemas de "funcionamiento", a menudo de circulaciones no deseadas, hacer notar errores en aspectos técnico-constructivos o señalar inconsistencias formales, prácticamente desconocidas para la mayoría de los alumnos.

Por medio de este proceso de ensayo-error; se dan los cursos de formalización en gran parte de nuestras universidades; las diferencias en calidad de enseñanza las aporta necesariamente cada profesor.

Estas contradicciones señalan varios aspectos:

No se hace explícito el acto de diseñar, y éste depende casi exclusivamente del ensayo-error. El proceso no necesariamente aporta elementos de calidad en el proyecto de cada alumno; la totalidad arquitectónica no depende de la suma de cada uno de sus componentes, sino del grado de articulación que estos tengan en su conjunto.

En general, el proceso del escrito es lento, repetitivo y, extrañamente, poco innovador. A menudo, el alumno conserva con vehemencia una única alternativa durante todo el desarrollo del ejercicio, que le imposibilita para ver "otras" hipótesis.

A menudo, por no fijarse niveles de desarrollo, las hipótesis formales o modelos propuestos no incluyen aspectos como relación-propuesta formal-estructural-constructiva y costos, relación propuesta formal-entorno, relación propuesta formal-signifi-

cación social, relación propuesta formal-usuarios específicos y, menos aún, relación propuesta formal-transformaciones en el tiempo.

Dificultad de la Fase de Formalización en el Proceso Arquitectónico

Es particularmente curioso que, a pesar de que este proceso de creación se considera central en la actividad arquitectónica, haya recibido tan poca atención por parte de profesionales y aún de escuelas universitarias.

El problema fundamental en este punto es que se tiene que hacer una analogía con el proceso real de producción en arquitectura, e implementarlo pedagógicamente. Esto supone serias dificultades:

El usuario no tiene, salvo raras excepciones, una educación sólida, ni percibe las calidades de una obra de arquitectura, siendo en el mejor de los casos un "usuario interesado".

No cuenta con un criterio estructural que le permita abordar problemas constructivos, sino muy rudimentariamente.

Tampoco cuenta con un conocimiento de materiales y procesos constructivos.

En general, no es conciente de la importancia de su cultura material (entorno) y de su significación en términos sociales, ni puede, por lo tanto, ser capaz de proponer y analizar problemas que abarquen la totalidad arquitectónica.

No cuenta con una metodología explícita para trabajar en arquitectura.

Su experiencia previa como usuario de la arquitectura, muestra a menudo un repertorio de "estereotipos" que toma como antecedentes básicos.

El profesor tiene poca preparación en pedagogía, menos aún en métodos didácticos.

La presentación de proyectos exige una comunicación especializada (codificada) entre alumno y profesor.

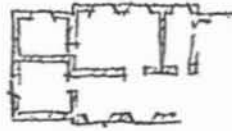
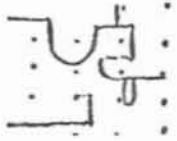
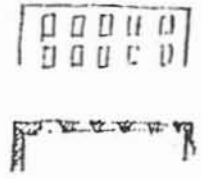
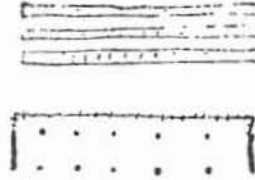
Para la presentación de los proyectos es necesario un dominio básico en técnicas de representación, por parte del alumno.

Los niveles de abstracción que suponen los modelos o proyectos, exigen un acto de prospección o de previsión que el alumno no conoce. Esto hace que proyectos difícilmente incluyan todos los aspectos que en la realidad se presentan en el uso de los edificios.

En parte es por este desconocimiento de la situación real del alumno, que nuestros sistemas pedagógicos fallan.

Propuesta

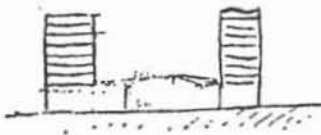
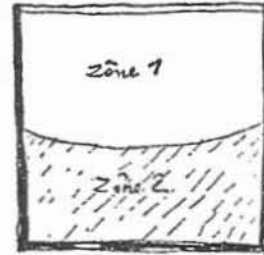
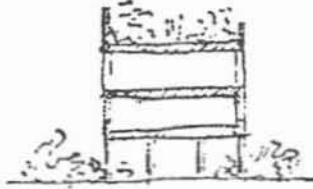
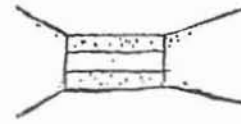
La esencia del proceso pedagógico en arquitectura, debe ocuparse del acto mismo de diseñar. (5) Por lo tanto, es, o debe ser, una pedagogía de la acción que diriga e implemente el acto productivo-tecnológico para la for-



El diseño como adaptación de cánones o normas de validez universal e inmutables.

LeCorbusier, cinco puntos para una nueva arquitectura.

Dibujo que muestra los nuevos elementos arquitectónicos y los contrasta con los tradicionales. (análisis tipológico)



malización de objetos, que cumpla con las características de dar una respuesta creativa, coherente y significativa, que exprese la solución y sea respuesta a demandas concretas una realidad social específica y que ayuden a configurar un entorno dinámico, no opresivo. (6)

Sólo en la medida en que programas y temática pedagógica se adapten para cumplir con las propuestas a este entorno utópico-posible, tendremos verdaderos aportes en la enseñanza de la arquitectura.

Corresponde pues a las Universidades promover vías para hacer más explícito el proceso de generación de hipótesis formales que respondan adecuadamente a las características ya señaladas.

La Re-construcción de los procesos que han dado obras arquitectónicas similares a las temas propuestos al alumno.

Técnica: Consulta de material bibliográfico y visitas a edificios.

Propósito: Lograr establecer a la inversa el proceso creativo; de la forma construida-modelo propuesto-hipótesis-primeros conceptos-programas, hasta necesidades a cumplir, con el fin de que el

alumno pueda comprender un proceso en su totalidad.

Para esto es necesario acudir a ejemplos que cuenten con la debida documentación. (7)

Análisis tipológico, como marco probable al cual se debe relacionar significativamente la propuesta formal del alumno.

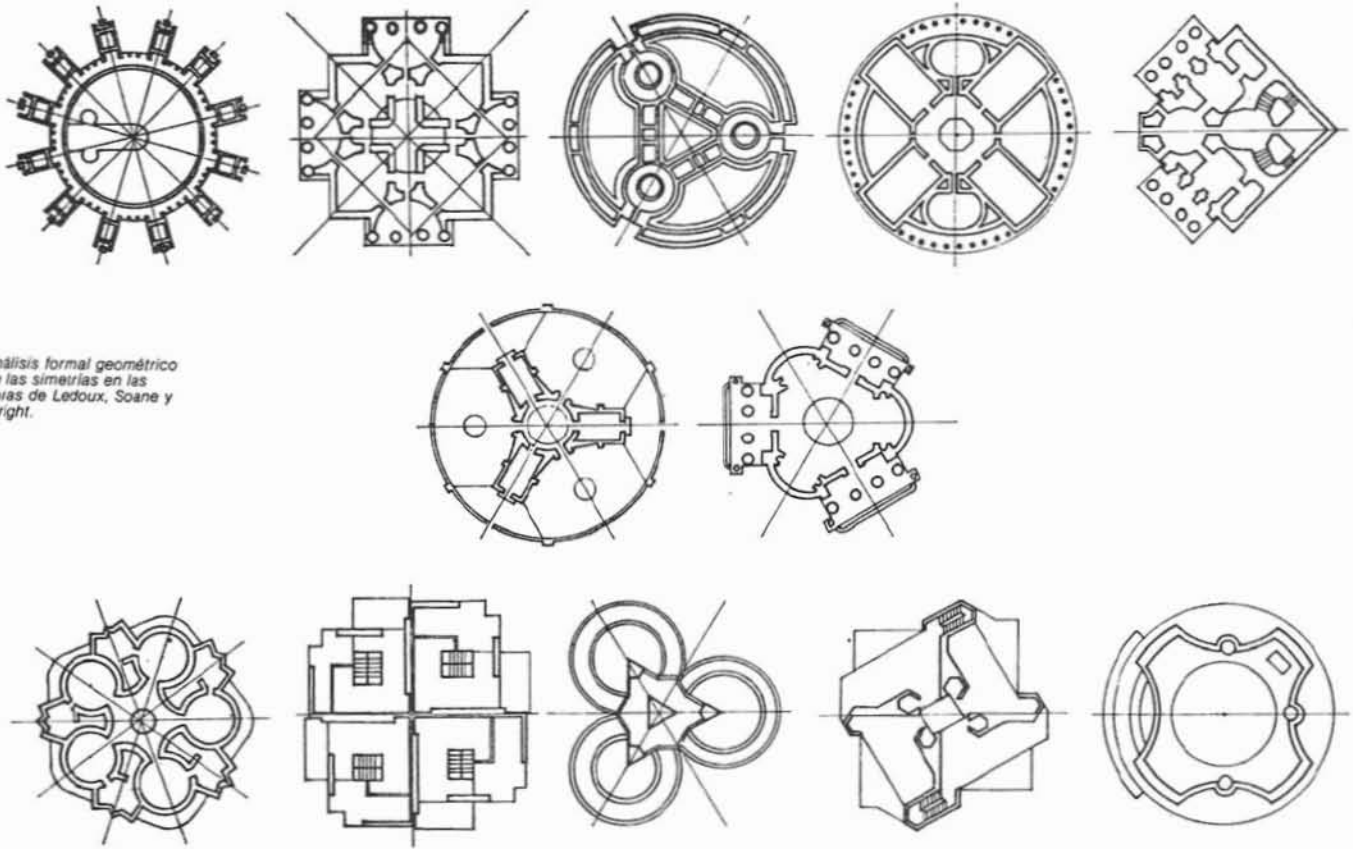
Técnica: Consulta de material bibliográfico y visita a instituciones relacionadas con la temática propuesta.

Propósito: Establecer, con ejemplos gráficos, las invariantes de un sistema de objetos específicos, detectando sus transformaciones sucesivas en el tiempo y contexto histórico.

Sólo se tienen algunos trabajos en este sentido. (8)

Análisis taxonómico, por medio de la clara explicitación de los elementos, comprender la sintaxis de la obra arquitectónica de un autor o de una temática específica.

Técnica: Recopilación de material gráfico; que ayude a elaborar una gráfica de "elementos" y su frecuencia de uso en el tiempo (cronología), o en una obra determinada.



Análisis formal geométrico de las simetrías en las obras de Ledoux, Soane y Wright.

Propósito: Dotar al alumno de un conocimiento amplio de los diferentes "lenguajes" arquitectónicos.

Es en LeCorbusier y sus "Cinco Puntos para una Arquitectura" donde se tiene uno de los ejemplos más claros de ésto. (9)

Análisis formal-geométrico: Las propuestas formales deben contener relaciones geométricas en sus tres dimensiones, que deben ser conocidas y manejadas por el alumno.

Técnica: Recopilación de material gráfico que ayude a conocer las características básicas de la estructura formal-geométrica en ejemplos arquitectónicos.

Propósito: Proponer al alumno, por medio de la práctica en ejemplos concretos, el conocimiento de los diferentes órdenes geométricos en una arquitectura.

Propósito: Proponer al alumno, por medio de la práctica en ejemplos concretos, el conocimiento de los diferentes órdenes geométricos en un arquitecto en particular o un tema propuesto.

Esta técnica puede ser consultada en algunos trabajos. (10)

Evaluación: Por medio de una crítica, que haga claros los aspectos de una obra en su totalidad, el alumno puede prever futuras implicaciones de sus propuestas formales de diseño.

Técnica: Elaboración de un trabajo escrito-gráfico que evalúe críticamente una obra relacionada con

la temática propuesta.

Propósito: Hacer evidente, por medio del análisis, los aspectos positivos y negativos de una obra arquitectónica. Es evidente que la consulta a la amplia bibliografía sobre ésta técnica es primordial para efectuar un trabajo que ayude a prever esta necesaria auto-evaluación del proyecto del alumno. (11)

Análisis histórico: Comprende los cinco niveles propuestos y permite descubrir esos aspectos que raramente son vistos en los cursos de historia de la arquitectura que generalmente son, o una enumeración cronológica de estilos o un recorrido enciclopédico de fechas y nombres que no tienen relación directa con el trabajo específico del arquitecto; convirtiéndose así en conocimientos "culturales" accesorios, en el mejor de los casos.

Técnica: Recopilación de material gráfico suficiente (plantas, cortes, fotografías), que permita elaborar técnicas propuestas, utilizando ejemplos históricos.

Propósito: Establecer, por medio del material gráfico propuesto, sucesivos niveles de interpretación de las obras arquitectónicas en períodos históricos determinados.

Hecho esto a nivel gráfico, analizar como y por qué estas construcciones se relacionan con un contexto histórico-social específico. Estos trabajos permiten:

Conocer con más detalle obras que generalmente son vistas de forma superficial.

Comprender la relación-construida con sus condicionamientos específicos (históricos, sociales, físicos).

Ayudar a ver este desarrollo como parte de un movimiento cultural más amplio, evitando las posturas de "vedetismo" que tratan de situar al arquitecto como un ser por "encima" de la historia.

Posibilita la comprensión con más detalle, de obras arquitectónicas y periódicos históricos específicos.

Tener una idea más precisa de los componentes de un edificio, o de una tipología, en sus diferentes sistemas (estructural, ambiental, etc.).

A pesar de que se han listado algunas posibilidades para que los alumnos desarrollen la capacidad de formalizar responsablemente, es evidente que solo el trabajo preciso, sistemático y explícito en este campo, podrá superar finalmente el enorme salto en el vacío que supone todo acto creativo.

Por cierto se entiende no un acto "genial" e irresponsable, sino uno que parta del ejercicio responsable de una acción. Es preciso aclarar que no se pretende abogar por una recuperación de la "forma" que quede alineada por su contexto social, por el contrario, se propone que esta forma sea el resultado de la acción cuidadosa y socialmente consciente del arquitecto.

El principal problema en este sentido es que, en algunos casos, erróneamente se han privilegiado los aspectos de investigación del problema y se ha dado por hecho que el resultado de éste determinará la propuesta formal correcta. Regularmente, o se tiene una hipótesis que no responde adecuadamente al problema planteado, o una que tiene tan lamentable calidad formal, que se ha hecho casi una costumbre que estos problemas se solucionen con hipótesis "teóricas" que casi fatalmente tienen proyectos pobremente formados.

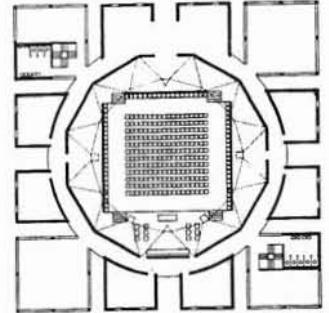
La enorme dificultad con los proyectos en arquitectura es que suponen una considerable desventaja, debido a que son "modelos" de prospección. Esto es, representaciones abstractas de espacios a construirse, que estarán en un entorno específico; y que tendrán impactos sociales a nivel psicológico, de comportamiento y de significación en la comunidad para la cual son planteados.

Estos "modelos" suponen entonces representaciones inadecuadas para prever estos impactos, debido a que se tiene que hacer un poderoso esfuerzo de imaginación por parte del alumno y del profesor, que por no ser nunca explícito, olvida con facilidad aspectos fundamentales que deberían estar presentes en el proyecto.

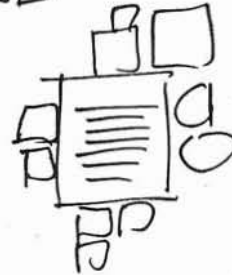
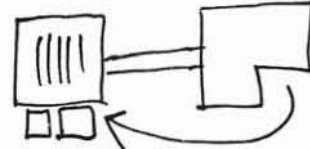
Estos olvidos configuran lo que puede calificarse de efecto de "Doctor Frankenstein" en el cual el proyecto, por causa de su ecléctica amalgama de elementos, producirá efectos sobre la comunidad que pretende servir, de los que en algunos casos ni siquiera el autor ha sido consciente y con el resultado que ya se conoce al poner-



FIRST DESIGN
close translation
of realization in
Form



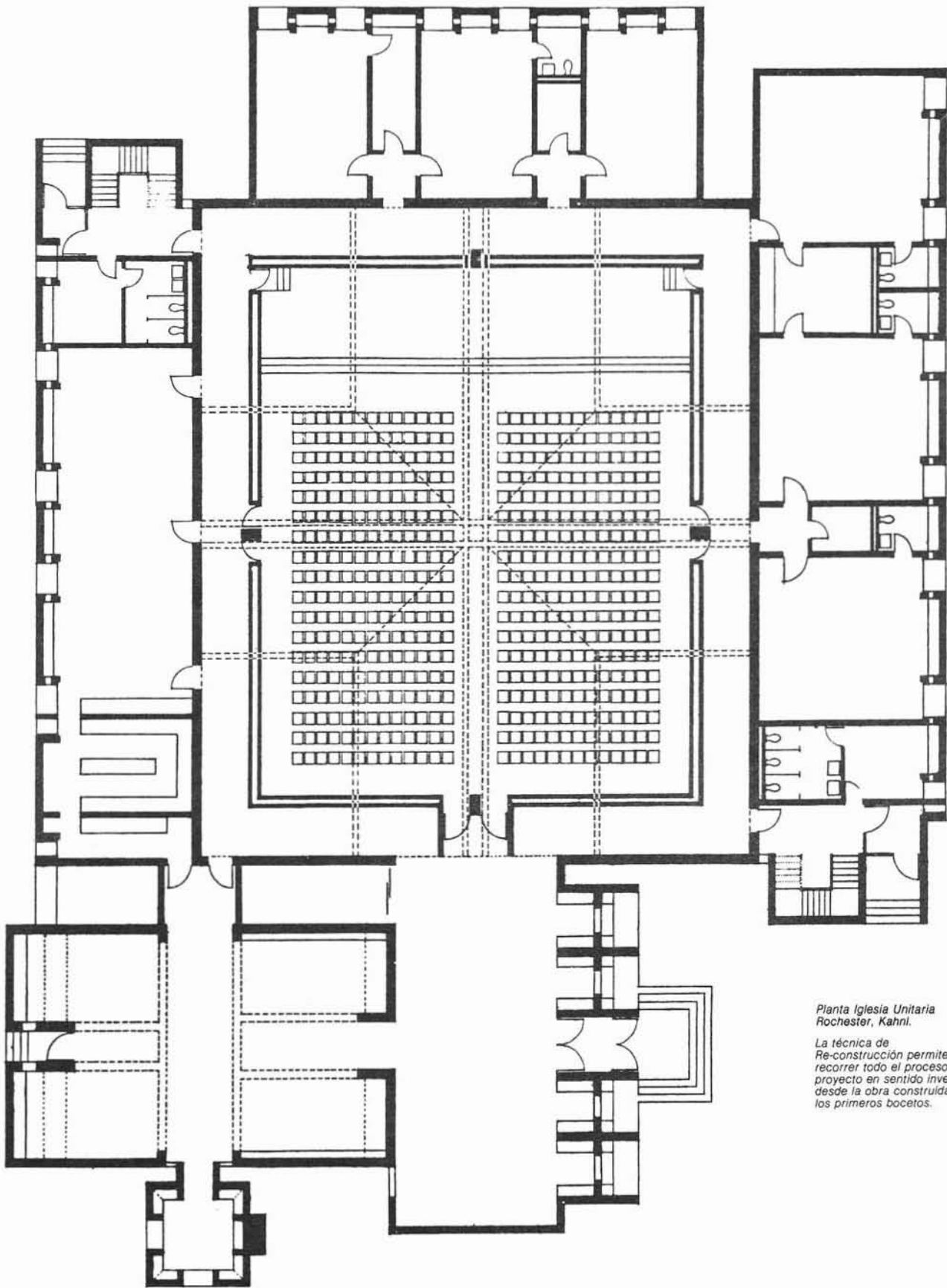
No!



Test of the
Validity of
Form

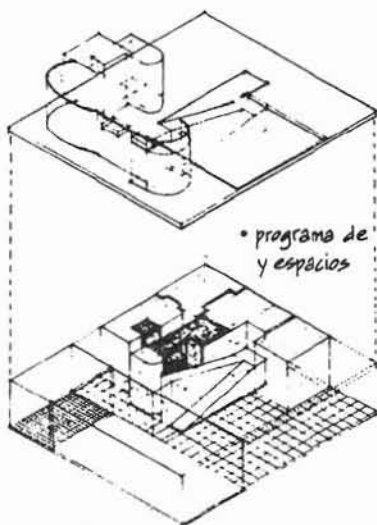
Design resulting
from circumstantial
demands

Croquis de Diseño de la
Iglesia Unitaria Rochester,
Kahn L. 1961
(Re-construcción)



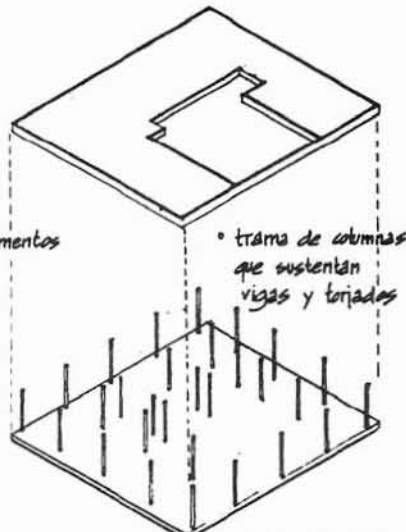
*Planta Iglesia Unitaria
Rochester, Kahn.*

*La técnica de
Re-construcción permite
recorrer todo el proceso del
proyecto en sentido inverso,
desde la obra construída a
los primeros bocetos.*



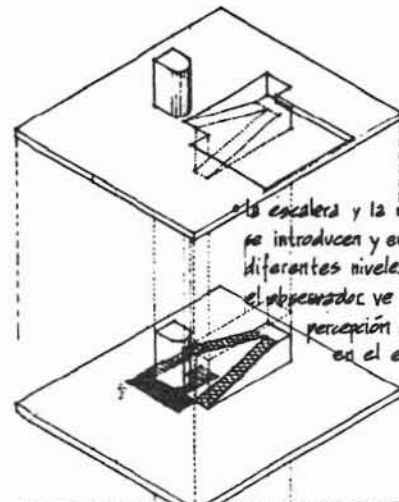
• programa de elementos y espacios

SISTEMA ESPACIAL



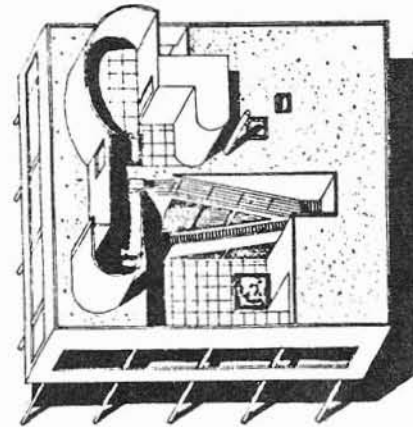
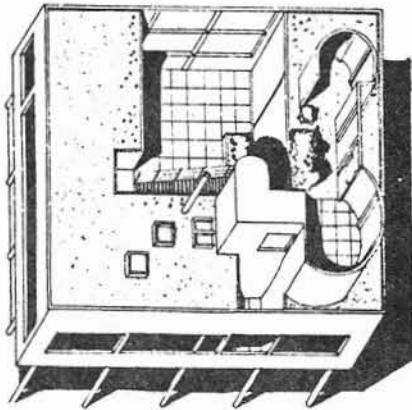
• trama de columnas que sustentan vigas y torjados

SISTEMA ESTRUCTURAL



La escalera y la rampa se introducen y entrelazan los diferentes niveles y con su ayuda el observador ve acrecentada su percepción de la luz y forma en el espacio

SISTEMA DE CIRCULACION



LeCorbusier, Villa Savoye.
Análisis taxonómico, Ching
F. Orden, Espacio,
Arquitectura, Gustavo Gill,
Barcelona.

los en servicio.

Es necesario enfatizar que el alumno y el profesional deben procurar primero incorporar a la enseñanza de los conocimientos que permiten prever "todas las características de fácil predicción" de los "modelos" o proyectos que propongan, por ejemplo, características físicas, materiales, geométricas, constructivas. Para proponer después "conocimientos para la detección de aspectos menos predecibles" de sus hipótesis formales, por ejemplo: impacto en el conocimiento de los usuarios, modo de percepción, impacto social, valor simbólico, etc.

Cualquier propuesta en los planes y programas de las escuelas de arquitectura debe incluir por lo menos dos vertientes. La primera, la implementación del "oficio", que deberá responder a la necesidad de lograr una comunicación clara y precisa de los proyectos arquitectónicos; la segunda, la de proponer conoci-

mientos específicos para prever los impactos que estas propuestas tengan a nivel social.

Un aspecto poco atendido en los programas de las Escuelas y Facultades de Arquitectura es la liga que se debe tener entre práctica académica y realidad social: sólo con esta relación se puede esperar romper el tradicional aislamiento entre la Universidad y su entorno social.

Lamentablemente, en las dos vertientes señaladas poco se ha hecho que permita una evaluación positiva. Y poco se ha hecho sistemáticamente. Es en esta dirección donde se pueden lograr aciertos que eventualmente despachen a "cursos básicos" que han hecho perder, en muchas de nuestra Universidades, oficio y responsabilidad social al Arquitecto.

Notas:

1. *Bauhaus*; Alberto Corazón Editor, 1974, Madrid.
- Claude Schnaidt, *Bauhaus*, correo de la UNESCO, Abril, 1980

2. Alexander Tzonis; *Hacia un entorno no opresivo*. Blume, 1977, Madrid.

Tom Wolfe; *From Bauhaus to our House*, Farrar & Straus, 1981. Nueva York.

3. Antonio Toca; *Bibliografía sobre diseño básico en español*, en Revista Diseño-UAM, No. 1, 1982.

4. Gui Bonsiepe Manual de diseño industrial; Gustavo Gili, 1976, Barcelona. Víctor Jiménez; *Enseñanza básica de la arquitectura*, en Revista Arquitectura Autogobierno, No. 11, UNAM, 1980, México.

5. Christian Norberg Schulz; *Educación, en Intenciones en Arquitectura*, Gustavo Gili, 1979, Barcelona.

6. Tomás Maldonado; *Ambiente humano e ideología*, Nueva visión, 1972. Buenos Aires.
Alexander Tzonis; *Hacia un entorno no opresivo*. Op. Cit.

7. Son particularmente útiles las "Obras completas" o publicaciones que cuenten con la debida documentación gráfica.

8. Nikolaus Pevsner; **tipologías arquitectónicas**. Gustavo Gili, 1980, Barcelona.

Nicolas Habraken; *Diseño de soportes*, Gustavo Gili, 1978, Barcelona.

Christopher Alexander; *lenguaje de patrones*, Gustavo Gili, 1981, Barcelona.

White, *vocabulario arquitectónico*. Trillas, 1980, México

Clark R.; *Temas de composición*, Gustavo Gili, Barcelona, 1983.

En tipologías estructurales el magnifico trabajo: Henrich Engel, *Sistemas estructurales*, Editorial Blume, 1979, Madrid.

Robert Sherwood. Prototipos del movimiento moderno, G. Gili, Barcelona, 1983.

John Sargeant, *Frank Lloyd Wright Usonian Houses*. Whitney Library of Design, Nueva York, 1976.

9. En el libro "*Le Corbusier: a tragic view of architecture*", Charles Jencks postula 40 elementos en la obra de este arquitecto. (P. 190).

En los apéndices se muestra en una tabla el análisis de gran parte de las obras de Le Corbusier, relacionándolas con algunos elementos arquitectónicos. Esto permite observar más objetivamente la obra de este arquitecto (o de cualquier otro).

10. Desafortunadamente estos trabajos están en inglés:

Lionel March, *The geometry of environment* RIBA, 1971, London John Sergent. *Usonian Houses*, Op. Cit. Pág. 183

11. Especialmente, por ser al menos explícito en su categorías de crítica o evaluación: Luning Park, *The language of architecture*, Mounton & Co. 1968.

Tareas Universitarias y Problemas Nacionales

Ing. Oscar Chavarri

El objeto de estas notas es presentar algunas ideas, para la reflexión y la discusión, sobre un problema que nos parece de capital importancia para el futuro cercano de las universidades públicas y autónomas de nuestro país, y que se refiere, como lo indicamos en el título, a las tareas universitarias y su relación con los problemas nacionales. La necesidad de un análisis amplio y sistemático del tema se fundamenta en la impresión de que, a pesar de las declaraciones formales contenidas en la mayoría de las leyes orgánicas de nuestras universidades, en el sentido de que el quehacer universitario se oriente hacia los problemas nacionales, regionales y locales, poco han hecho las instituciones de educación superior en esa dirección. En otras palabras, la respuesta universitaria a los problemas nacionales parece ser el aislamiento. Este, sin duda, tiene su origen en una multiplicidad de factores y es por ello urgente examinar los que, en nuestra opinión, aparecen como los más relevantes.

1. Las Funciones Universitarias

Las tareas socialmente asignadas a las instituciones de educación superior son tres: la formación de personal de alto nivel, el desarrollo de la investigación científica, técnica, humanística y artística, y la preservación de la cultura.

Con diversas expresiones, las leyes orgánicas de las universidades públicas y autónomas mexicanas recogen estas tareas sustantivas, y es a partir de las mismas que se organiza el trabajo universitario. Además, en muchos casos, sus leyes de creación van más allá del mero planteamiento de aquellas tareas, pues procuran señalar expresamente que su cumplimiento debe estar relacionado con los problemas regionales y locales del lugar de asentamiento de la institución en cuestión. De este modo, las universidades contribuirían, al abordar los problemas regionales y nacionales, a elevar los niveles de vida de la población, vinculándose a un proyecto de desarrollo nacional.

Sin embargo, si bien es cierto que a las universidades se les define genéricamente por las funciones sociales asignadas a ellas, es la manera concreta como la realizan lo que les da su identidad. Y es en esto último donde podemos encontrar las fuentes reales del aislamiento universitario.

2. La Organización del Trabajo Universitario

Una primera fuente de aislamiento la encontramos en el de las propias funciones universitarias y en el de los universitarios entre sí. La institución, para cumplir con su objeto, organiza su actividad en programas. Así, los programas sustantivos son tres:

- El programa de formación de personal, que incluye los niveles de licenciatura y postgrado. Tiene por objeto formar los técnicos y científicos requeridos por el desarrollo del país.
- El programa de desarrollo científico y tecnológico. Es el depositario del avance de la ciencia y la técnica.
- El programa de socialización del saber. Tiene a su cargo el hacer públicos y difundir los avances científicos y técnicos y la cultura nacional.

Desde el punto de vista de sus funciones y programas, las universidades pueden clasificarse entre las que separan de manera atacante sus tareas y aquellas que intentan desarrollarlas de manera integrada.

En el primer caso tenemos el modelo más generalizado de organización del trabajo universitario en nuestros países: el modelo escuela/facultad/instituto. En este modelo, basado en una concepción positivista del saber, no sólo las funciones y los programas están aislados, sino los propios universitarios también. Así, las facultades o escuelas tienen a su cargo la tarea de formar técnicos y científicos a través de los programas de licenciatura y postgrado, mientras que otra organización universitaria, los institutos, tienen asignados el programa de desarrollo científico-técnico. Entonces, dos tareas sustantivas del quehacer universitario se llevan a cabo en "espacios universitarios" formalmente diferenciados, entre los que existe poca a ninguna relación. Y no es que se busque la relación por sí misma, pues si bien de lo que se trata es de que cada día egresen de nuestras universidades profesionales cada vez mejor entrenados para las tareas del desarrollo nacional, y de que la investigación científica y tecnológica se vincule más a los problemas nacionales, no es posible pensar que los avances de la ciencia y la técnica se incorporen de manera eficiente y oportuna al diseño y operación de los planes y programas de estudio solamente mediante los mecanismos tradicionales de divulgación del saber, ni que el sistema universitario de ciencia y tecnología

permanezca aislado de los problemas relacionados con la formación de profesionales.

Es reconocido públicamente que, en general, en los institutos de investigación se lleven a cabo pocas actividades docentes, y, por otra parte, en las escuelas y facultades la tarea investigativa sea prácticamente nula. De esta manera, al estar aisladas las tareas educativas de las del sistema científico y tecnológico, el desarrollo de las profesiones, es decir, su avance y transformación, se ve seriamente limitado. Además, en la medida en que el estudiante de licenciatura, e incluso -en muchos casos- el de postgrado, tiene poco contacto con los problemas de que se ocupan la ciencia y la tecnología, así como con sus métodos y con el estado del saber en su propia especialidad profesional, la autodeterminación científica y tecnológica del país está en juego, en el mediano plazo, al no estar formando profesionales sensibles a estas cuestiones.

Frente a esta circunstancia, aparece como una tarea inminente para las universidades mexicanas el replantear sus esquemas de organización del trabajo con vistas a crear espacios universitarios en donde las actividades de docencia e investigación, en los niveles de licenciatura y postgrado, estén más estrechamente relacionadas.

3. La Enseñanza de las Profesiones

Una segunda fuente de aislamiento de nuestras casas de estudio frente a los problemas nacionales la encontramos, por una parte, en los crecientes recursos que las instituciones de educación superior han dedicado a los estudios de licenciatura en detrimento de los programas universitarios; por la otra, en la manera en que se concibe y desarrolla la enseñanza de las profesiones en el contexto universitario.

La primera vertiente de esta fuente de aislamiento, se fundamenta en el hecho de que en los últimos años un importante número de estudiantes ha encontrado "un lugar" en la educación superior. Esto ha sido posible gracias al aumento en el número de plazas de cada institución, así como a la multiplicación en el número de universidades. Esta situación no tendría porqué ser criticable en sí misma, pues sería ir en contra del aumento real de las posibilidades de educación superior.

El problema consiste en haber descuidado las otras funciones universitarias, que si bien no responden a una

demanda social directa, no por ello son menos importantes para la nación. En otras palabras, un incremento sostenido en la matrícula del nivel de licenciatura, sin haber estado acompañado de espacios como los de formación de profesores, de investigación y de desarrollo profesional, ha significado, en la práctica universitaria, no sólo un deterioro en la calidad de la enseñanza de las profesiones, sino fundamentalmente el deterioro de la capacidad de generar una ciencia y una educación más autónoma y más ligada a los problemas nacionales.

La segunda vertiente de la cuestión que venimos planteando se refiere a que, a pesar de que los estudios de licenciatura ocupan en la actualidad una posición central en nuestras universidades, debido a su importancia social, y en consecuencia a la magnitud de recursos destinados a los mismos, parece que su organización y desarrollo no están respondiendo a las necesidades derivadas de la situación problemática de la nación. Una breve revisión de la manera en que nuestras casas de estudio enfrentan las tareas relativas a la formulación de los planes y programas de estudio, mediante los que se forman los técnicos y científicos nos dará elementos para apreciar la magnitud del problema.

Cuando se trata de establecer una nueva carrera profesional o de modificar alguna de las existentes, es común que se sigan algunos de los siguientes procedimientos:

- Se reúne el mayor número posible de planes y programas de estudio de la especialidad en cuestión, principalmente de las universidades de más prestigio nacional e internacional. Con base en esta información se lleva a cabo un estudio para seleccionar y adaptar las asignaturas, materias o áreas de interés más adecuadas desde el punto de vista de la institución.
- Se procura incorporar al plan de estudios vigente o a la posible lista de asignaturas, los avances más recientes en el campo científico-técnico relacionados con la profesión, mediante la adición de nuevas asignaturas (o del establecimiento de nuevos objetivos y actividades educacionales) a los programas vigentes.
- Se detectan los problemas más relevantes del país y la región, mediante encuestas, foros, sondeos, o técnicas similares dirigidas a los órganos de gobierno federal o local, a la iniciativa privada y a los usuarios potenciales, con vistas a que la institución dé respuesta a

estos problemas.

Como resultado de los esfuerzos destinados a algunos de los procedimientos usuales en nuestras universidades, nos encontramos normalmente con una relación de asignaturas -materias- agrupadas en dos grandes apartados: las básicas y las aplicadas. Estas se integran en unidades de tiempo (año, semestre, trimestre, etc.), con objetivos, temarios o actividades, más o menos explícitos. Al plan de estudios así diseñado, o rediseñado, se incorporan para su puesta en operación las técnicas más en boga, como la enseñanza tutorial, programada, etc., y el uso, en consecuencia, de medios audiovisuales y computarizados. Esta manera de encarar la enseñanza de las profesiones nos parece que deja de lado una cuestión sustancial: ignora el desarrollo histórico de la profesión que se pretende enseñar.

Un análisis de esta naturaleza tendría por objeto distinguir los modelos de servicios -decadente, dominante y emergente- de la profesión en cuestión, con la intención de destacar su contribución real a la solución de los grandes problemas nacionales, y la identificación de las diversas organizaciones y estratos sociales que más ha favorecido la práctica de la profesión. En otras palabras la universidad-asignatura, entendida según la convención más arriba indicada aísla al estudiante de la realidad social del país y lo "educa" para ese aislamiento, al no encararlo con los problemas nacionales designados como salud, vivienda, educación, alimentación, etc., es decir, los problemas cotidianos de la población de este país.

4. Investigación y Educación de Posgrado

No sería exagerado afirmar, en términos de la línea central de pensamiento que estamos planteando en estas páginas, que las actividades de educación de posgrado y de investigación en nuestras universidades no sean la excepción respecto a su aislamiento de la realidad nacional. Aún reconociendo que en el país la educación de posgrado y la investigación científica y tecnológica han tenido un importante desarrollo en los últimos años, nos parece que su orientación general, explícita o no, sigue correspondiendo a lo más caro, a lo más valioso del modelo liberal de universidad.

En general, parece ser que lo dominante en los estudios de postgrado sigue siendo la visión "técni-

co-profesionalizante", y su diferencia con el nivel de estudios de licenciatura consiste en una mayor exigencia en los requisitos de acreditación y en un mayor rigor y profundidad en las asignaturas incluidas en el plan de estudios. En la actividad científica y tecnológica priva el paradigma de la "libertad de investigación", que aunado a su escaso desarrollo en nuestras universidades y su separación de los demás programas universitarios, hace que su impacto social sea mucho menor en relación al papel central que debiera tener. En estas circunstancias, investigación y postgrado poco han contribuido al desarrollo de un proyecto universitario más ligado a los intereses de la población de este país y a la necesidad urgente de elevar el nivel científico y tecnológico nacional. Las exigencias de superación académica de profesores y estudiantes no pueden ser resueltas en un marco de esta naturaleza.

El desarrollo y organización de los posgrados, y su liga con la actividad de investigación, son prioritarios para el avance universitario. La "escuela" de los profesores permitiría una capacitación para entender el trabajo universitario y poder dar así una respuesta a las necesidades de expansión del sistema educativo, y formarlos para un mejor y mayor conocimiento de los problemas nacionales. En este sentido, el posgrado desarrollado sobre la base de los principios de flexibilidad en el plan de estudios, acento en la actividad de investigación y vinculación a problemas nacionales, sería el "lugar institucional" para el análisis, la reflexión y la búsqueda de soluciones a las demandas que seguramente identificaría la propia universidad al relacionarse más estrechamente con la organización social.

Conclusion

Si nuestras universidades desean contribuir a un desarrollo social más justo y de menores contrastes, será urgente que organicen sus actividades de manera más cercana, más interesada con este país, y que deslinde, corte y crezca en otras dimensiones. Para ello deberá plantearse el análisis, en primer lugar, de sus tareas fundamentales y, después, de su aislamiento.

Propuestas de la Izquierda Mexicana Para la Enseñanza de la Arquitectura

Rafael López Rangel

La Escuela de Sinaloa

1. Consideraciones Generales

Podríamos hablar de tendencias nuevas en la enseñanza de la arquitectura en México? Por lo que conocemos hasta ahora, sí. Han venido surgiendo -y esto se ha dicho con frecuencia- de la necesidad de dar una respuesta a la actual problemática de los procesos urbano arquitectónicos, caracterizada por una crisis sin precedentes. También se ha dicho que las respuestas se han dado y se dan con el contenido que le imprimen los interés e ideología de los grupos sociales que se encuentran en los centros de decisión de las escuelas de arquitectura y las universidades en que se encuentran. De esa manera, los diversos proyectos académico político constituyen posiciones culturales y en última instancia formas de concebir la arquitectura y su implicación con la sociedad. Sin embargo, han surgido preocupaciones que podemos considerar generales como son: a) una ampliación del campo de acción del arquitecto hacia la problemática de los asentamientos humanos; b) una priorización de las cuestiones técnicas sobre las formales; c) una toma en consideración de las cuestiones sociales en general, como las económicas y las políticas y su implicación en los procesos edificatorios. Naturalmente, el énfasis y, sobre todo, el contenido con que cada una de estas se aborde, depende de las posiciones ideológicas de que hemos hecho mención. Así misma, aunque en proporciones menores, siguen presentes las escuelas que persisten en la tradición de los meramente formal y que consideran como preocupación fundamental del arquitecto la realización del "objeto único", la chef d'oeuvre, etc. Ahora bien, queremos señalar que aunque de manera implícita las diferentes propuestas contienen una posición ante la cultura material de la sociedad, tal cosa, por lo general, no aparece explícita, ni mucho menos como preocupación importante. Este hecho nos deja ver con meridiana claridad que priva en lo general una tendencia reduccionista de los procesos urbano arquitectónicos.

En la actualidad existen en el interior del país algunas escuelas y carreras de arquitectura que se han creado recientemente con la intención de responder a programas y proyectos políticos de la izquierda en el conflictuado campo de la enseñanza universitaria. Nos referimos a la carrera de arquitectura de la Universidad Autónoma de Sinaloa y a la de arquitecto-urbanis-

ta de la Universidad Autónoma de Guerrero. Hay también escuelas que, por así decirlo, han sido conquistadas por la izquierda y que se han empeñado, con más o menos dificultades, en transformar radicalmente sus planes de estudio para instrumentar alternativas dirigidas hacia los intereses populares. Para ello han tenido que enfrentarse y desechar las estructuras y los contenidos "tradicionales". Este es el caso de instituciones como la escuela de la Universidad Autónoma de Puebla -que tiene ya una década de haber iniciado el cambio- y la Universidad Autónoma de Coahuila. Un hecho que es oportuno mencionar es que en el interior de las escuelas, en general, los grupos que actúan en ellas tratan de hacer prevalecer sus proyectos y cuando no los tienen intentan construirlos.

En el ámbito de las universidades y las escuelas progresistas nos encontramos con propuestas diversas, aunque parten de propuestas comunes. Dos de éstas son: estructura de dirección y de administración democrática, y práctica académica dirigida a las comunidades. Sin embargo, las distintas concepciones acerca de los problemas del país que hay actualmente en el seno de la izquierda mexicana se expresan en la problemática de la enseñanza de la arquitectura, y en ocasiones con gran agudeza. Otra conclusión obtenemos de este hecho: no existe un modelo del plan de estudios de la carrera de arquitectura -en forma y contenido- que asuma la izquierda mexicana. El "traslado" de las propuestas del movimiento más significativo del país, el de la ENA/Autogobierno de la UNAM, no ha sido fructífero. Este, ha decir verdad, no ha logrado concretar una alternativa académica sólida y ha sido desgajado por las pugnas internas. Sin embargo, su importancia histórica es innegable. Frente a todo esto, podemos decir que la experiencia acumulada por las corrientes progresistas es ya considerable, y permitiría, en una situación política de mayor madurez, instrumentar una opción más sólida y, sobre todo, de más amplio consenso entre los sectores democráticos del país.

2. La Propuesta de la Carrera de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Por razones de espacio, trataremos de exponer lo que nos parece fundamental de la propuesta:

- a) Se trata de una carrera nueva en la UAS, que se crea en 1980, en la Escuela de Ingeniería de esa casa de estudios.
- b) La carrera se crea como parte de la política de expansión académica de una universidad abiertamente de izquierda, que ha venido sosteniendo un proyecto democrático y popular, dirigido fundamentalmente a los sectores populares de Sinaloa. Como se sabe, la UAS ha consolidado ese proyecto a través de un ya considerable proceso de lucha contra los grupos sociales más conservadores del estado, incluyendo al propio gobierno de la entidad.
- c) La carrera de arquitectura se diseñó con la intención de que se inscribiera en el proyecto democrático de la UAS. Se intentó para ello el aprovechamiento de las experiencias de las escuelas que han tenido ese proceso, no sólo de México, -como es el caso del "Taller Total" de Córdoba, Argentina-, aunque fundamentalmente de nuestro país.
- d) Al mismo tiempo, pretende inscribirse en proyectos sociales más amplios, que tienden a la transformación democrática del país y que implica una política cultural nacionalista y popular.
- e) Desde esa perspectiva, la enseñanza de la arquitectura en la UAS se propone dirigir su objeto de conocimiento hacia la realidad concreta de las ciudades de Sinaloa. Fundamentalmente aquellas que ofrecen la complejidad y la variedad problemática suficientes para que los estudiantes adquieran las herramientas y los criterios necesarios para su preparación profesional a nivel de licenciatura. De esa manera, la escuela cubre un doble cometido: incidir en propuestas concretas de transformación urbano-edificatoria y preparar arquitectos aptos para actuar con eficiencia y con un sentido crítico en su específico campo profesional. Obviamente la transformación urbana hacia la que se orienta la carrera se dirige a la población mayoritaria, hacia sus demandas específicas, lo que implica la recuperación del carácter colectivo e histórico de la ciudad.
- f) Con esa perspectiva, se generan varias formas de vinculación de la carrera con las comunidades. Desde el encuentro directo con grupos urbanos que tengan una demanda determinada hasta las relaciones con organizaciones políticas nacionales

que actúen en la localidad y que tengan proyectos sociales en el campo de lo urbano-edificatorio. La idea fundamental de la acción de la carrera hacia la sociedad es que se llegue a convertir en un centro de producción de propuestas proyectuales y constructivas que se inserten en las demandas sociales urbanas de los asentamientos humanos del estado. Ahora bien, se ha elegido inicialmente como "objeto de transformación" la ciudad de Culiacán, lugar donde está ubicada la carrera y el centro fundamental de incidencia de la acción social de la universidad.

Estrategia Pedagógica General

Para cumplir eficazmente lo planteado y tratar de evitar los errores que se han cometido cuando se enfrenta a las escuelas de manera directa con la realidad y las demandas ciudadanas, se plantearon varias acciones estratégicas que se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) Apertura de un proceso de investigación de la problemática regional urbano-edificatoria que esté ligado a la docencia, pero que conserve un nivel de autonomía relativa. Con ésto se obtendrían las siguientes ventajas: la problemática urbana regional y edificatoria se investigaría continuamente y de manera sistemática. De esa manera los estudiantes no partirían de cero en la investigación y podrían abordar el trabajo relacionado con sus propuestas proyectuales y constructivas, con la mayor disponibilidad de tiempo. El compromiso directo con las comunidades lo establece la universidad a través del servicio social y la escuela en donde está la carrera (la Escuela de Ingeniería). La actividad de investigación, por su parte, no está determinada por las demandas, aunque naturalmente las toma en cuenta.
- b) El abordamiento de los problemas proyectuales y constructivos se plantea bajo el establecimiento de niveles de complejidad pedagógica. Las propuestas se dirigen hacia sectores urbanos, o hacia la ciudad como totalidad. Los edificios particulares se abordan como parte de ésta. Los niveles de complejidad comprenden, desde el inicio de la carrera, a la problemática global, es decir al conjunto de las determinaciones del proyecto, que son: planifica-

ción, funcionalidad, uso o actividad a cubrir, tecnología, emplazamiento y representación. De suyo se desprende que no se procederá por temas sino por problemas que incluyen a aquéllos.

- c) En general, se procederá por niveles de complejidad en el conjunto de conocimientos y prácticas de la carrera.

Estructura de la Carrera

Se plantean tres instancias unidas: investigación, docencia y servicio. La investigación ya la hemos descrito en sus aspectos fundamentales. El servicio se realiza a lo largo de la carrera y culmina en el décimo semestre, en el que se trabajará en talleres instalados en las comunidades. El alumno, con el trabajo en este taller, elabora su tesis profesional.

La docencia se ejerce mediante dos ejes y un conjunto de apoyos ("apoyos instrumentales"). Los ejes son: Taller de Diseño Urbano-Arquitectónico y "Teoría e Historia de la Arquitectura y las Ciudades". En el primero se llevan a cabo las propuestas proyectuales y constructivas y funciona a la manera de "taller integral". En el apartado anterior hemos hablado de él. El segundo eje tiene como objetivo introducir a los alumnos en el universo de la cultura arquitectónica contemporánea a través del conocimiento de las determinaciones de los procesos urbano-edificatorios. La

"historia" se va armando en función del conocimiento del presente. Dos determinaciones a las que nos referimos son: división social del trabajo en la producción urbano-edificatoria; procesos ideológicos; procesos de prefiguración; procesos tecnológicos; uso, vida social, reciclaje y obsolescencia de los objetos urbano-arquitectónicos. El eje dura los nueve semestres. El estudio de los procesos históricos se inicia con la contemporaneidad de nuestro país y de América Latina. Así mismo, se hace hincapié desde un principio en la problemática de Culiacán y su región. Finalmente, los apoyos Instrumentales constituyen un paquete con los conocimientos técnicos (sistemas estructurales, sistemas constructivos, instalaciones, etc.), de disciplinas científicas de apoyo (matemáticas, estadística, computación, topografía, planificación, etc.), así como otros de adiestramiento, como dibujo, geometría descriptiva, diseño básico.

A manera de evaluación. La carrera, hasta ahora, en que se está operando el séptimo semestre, ha tenido dos problemas fundamentales: 1.- Dificultad para abordar la problemática y el diseño a nivel urbano. 2.- Dificultad para adecuar los conocimientos tecnológicos y los apoyos matemáticos a los requerimientos del arquitecto. Por su parte, no ha sido fácil la instrumentación del eje de "teoría" por la vastedad de sus contenidos. Con todo, la experiencia marcha y se define como alternativa.

La Enseñanza de la Arquitectura y su Vinculación con los Movimientos Populares

Arq. Sergio Tamayo Flores



1. Una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en CYAD.

Es claro que la intención, cuando menos en términos de programa y principios, establecido dentro del proyecto UAM, es la orientación del conjunto de la Universidad a la comprensión de problemas socialmente relevantes, al cual se subordinan los objetivos de cada una de las divisiones existentes.

De esta manera la División de Ciencias y Artes para el Diseño UAM-Azcapotzalco se planteó, en términos de una práctica de arquitectura social, el desarrollo de un modelo general del proceso del diseño con el fin de romper la definición conservadora del ejercicio de la arquitectura como un acto "creador" evaluado "estéticamente" y definirlo como un proceso científico de análisis y proposiciones de contenido social. Incorporar el ejercicio en un planteamiento metodológico que permitiera rebasar la actividad arquitectónica que se encierra en parámetros tecnicistas o formalistas.

A partir de esta concepción global, el plan académico se estructuró en eslabones (tecnológico, teórico y metodológico), cada uno de los cuales estaba estrechamente ligado a los otros de tal manera que pudieran incidir y reforzar el eslabón fundamental (operativo).

La conformación del personal docente se seleccionó, quizás, en forma natural, en términos de estos eslabones y fueron estructurando los departamentos. Así, el Departamento de Procesos y Técnicas de Realización es responsable de las materias del tecnológico, el Departamento de Investigación y Conocimiento las materias teóricas, el Departamento de Evaluación las materias metodológicas y el Departamento de Medio Ambiente los aspectos físicos, etc.

Esta estructuración y relación eslabones-departamentos, y la relación con una nueva concepción de la actividad arquitectónica se enfrentó con algunos problemas:

Las características del docente en términos de su experiencia profesional y de sus condiciones ma-

teriales, muchos de los cuales tienen un arraigo a la concepción conservadora o tradicional de la arquitectura.

La especificidad de los estudiantes, según una ideología dominante preestablecida.

La reproducción de la parcelación de conocimientos y una falta de integración interdepartamental como consecuencia.

De esta manera, y aún cuando en los primeros años se trató de dar una difusión y aceptación del modelo CYAD, cada departamento cayó, en su generalidad, en reproducir algunas características del proceso académico tradicional.

Aún así y dentro de este contexto la División como unidad se iba caracterizando como una escuela diferente e incluso alternativa de la arquitectura. Los temas seleccionados estaban referidos al ámbito rural y urbano hacia la "detección" de los problemas concretos de cada localidad que se visitaba. Visitas, la mayor de las veces fugaces pero que implicaba, de alguna manera, el tratar de romper con la concepción del "arquitecto de bufanda" o de "gabinete" tradicionales.

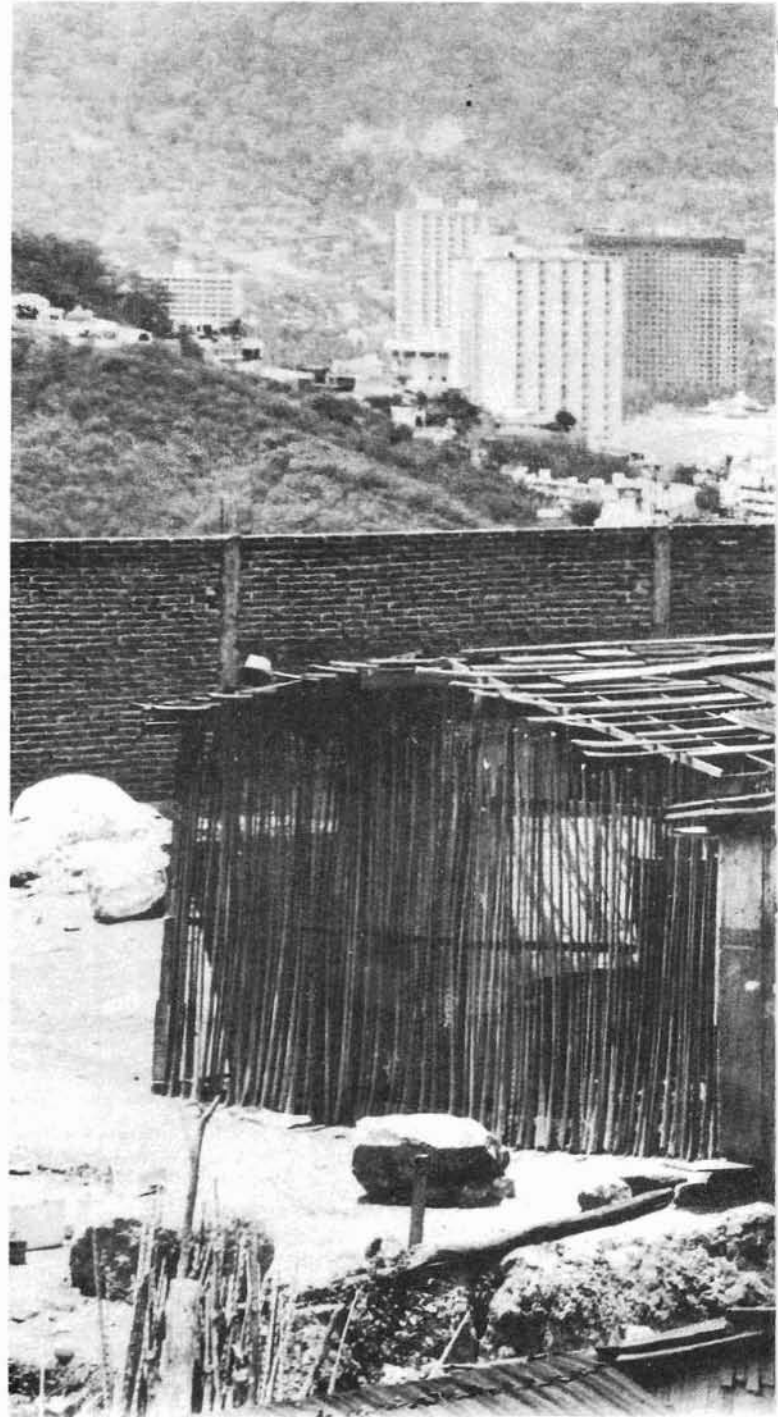
Sin embargo, CYAD-Azcapotzalco, a mi juicio, se estancó en este nivel sin poder superar la necesidad de que el docente se fuera, paulatinamente, incorporando al modelo CYAD; sin oponer una fuerza divisional a un estudiantado que exigía, en muchos casos, la práctica académica tradicional por desconocimiento del modelo y por confusión a causa de las informaciones, a veces tergiversadas, por la falta de cohesión interna de la división; por la reproducción de una sectorización del conocimiento, etc.

De esta manera, y según la materia, el departamento o el docente, las tendencias predominantes se polarizaban: por un lado se centraba hacia una práctica de concepción tecnocrática funcionalista (desde el punto de vista metodológico) y por otro se caía en el "populismo" o "folclorismo" abstracto sin ninguna vinculación real con grupos populares.

Así, dentro de este marco de contradicciones internas la división tuvo problemas de integrar dialécticamente el análisis teórico, con las técnicas que ello implica y la elaboración metodológica que permita la comprensión del objeto real hacia el desarrollo de una práctica que modifique o que por lo menos se dirija como apoyo transformador de la realidad. El

caracter academista, a veces funcionalista, a veces culturista ignora el proceso histórico de formaciones sociales determinadas y los procesos políticos concretos que en éstas van inmersas.

Así, la mayoría de los estudiantes o ya profesionistas que se enfrentan a un proyecto concreto dentro del ámbito rural o que han realizado alguna práctica en colonias populares en el ámbito urbano se han encontrado con dificultades en la interpretación de datos obtenidos y en la obtención de información



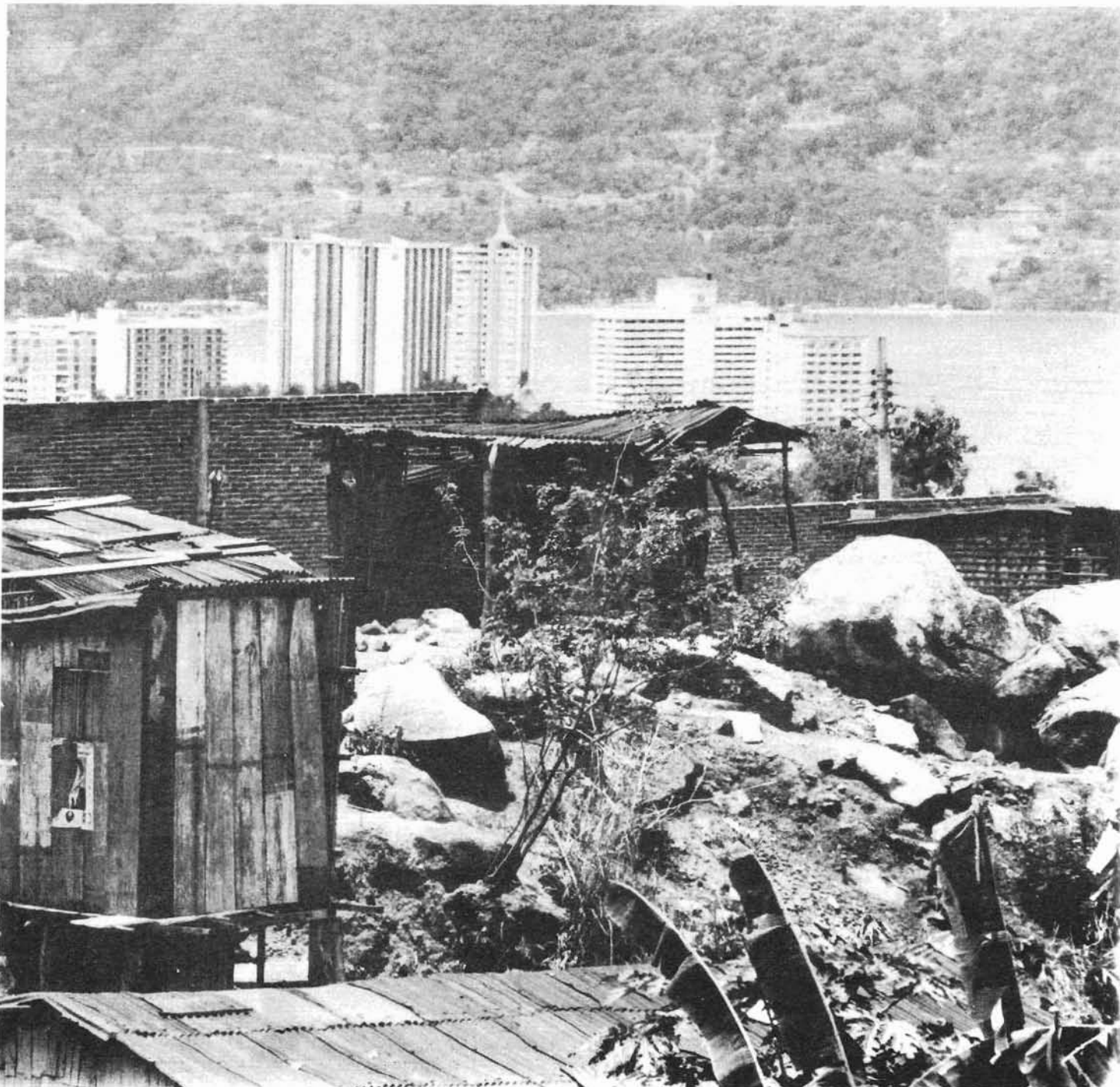
La Enseñanza de la Arquitectura y su Vinculación.

recibida en el transcurso de la carrera. La inexistencia de un equilibrio entre la capacidad técnica y el manejo teórico de lo que constituye las causas estructurales de los problemas sociales, hace que se de una anarquía en la docencia lo que se traduce en el estudiante en una apatía por el contenido social y una inclinación hacia el manejo tecnocrático de la arquitectura.

La misma anarquía que la carrera va formando a partir de una falta de línea y perfil profesional bien defini-

do, que estructure todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una nueva concepción materialista da como resultado, como inercia, que la mentalidad del estudiante se convierta en una "eficacia del diseño" desde el punto de vista tecnocrático, desligándose de todo contenido social.

Estas tendencias que se reforzaron por la falta de una caracterización profunda de la concepción de la arquitectura y su articulación con la totalidad social, permitieron dos alternativas en el estudiante:





Aspirar al ejercicio de la arquitectura para obtener un prestigio en la sociedad incorporándose directa o gradualmente a la iniciativa privada a la cual se dirige una mayoría de la población estudiantil y

A través de una incipiente conciencia de responsabilidad social se incorporan, principalmente, al sector público siendo fácilmente absorbido por las tendencias oficiales que no han marcado, por una imposibilidad real o por ser consecuentes a los intereses de clases a quienes representan, alternativas viables a la población mayoritaria o bien, tratar de "sobrevivir" reivindicando algunas posiciones aprendidas en las aulas universitarias, también dentro del sector público pero con un marcado corte populista o culturalista que no permite la comprensión estructural del problema y que tiende, finalmente a reproducir las prácticas estatales.

¿Sólo la práctica del servicio social, limitada a un tiempo mínimo de ejercicio va a lograr modificar la concepción de la realidad de un estudiante que viene modelando dentro de un modelo preestablecido a través de connotaciones ideológicas dominantes?

Por otro lado, se hace hincapié reiteradamente que la

acción arquitectónica debe estar sujeta a una concepción interdisciplinaria, necesaria para tener una visión más amplia de alguna problemática específica.

Es evidente que este proceso no se da en todo lo largo de la carrera lo que reproduce con mayor fuerza la parcelación del conocimiento, aún cuando la misma acción interdisciplinaria implica la sectorización de diferentes disciplinas producida por la división social del trabajo.

Finalmente, toda esta caracterización, se refleja en el servicio social en la medida que a través de esta actividad específica el estudiante manifiesta su visión de la profesión, de la práctica profesional que pretende seguir y de la comprensión de una realidad asumida en todo su proceso académico. Así el servicio social se plantea como la terminación mecánica de la carrera en la cual el estudiante, en el mejor de los casos, va a "autoevaluar" técnicamente los conocimientos previamente adquiridos, o como apoyo a su formación técnica académica en la medida que se integre a un proyecto con posibilidades de poderse realizar o construir.

En este sentido, se reduce toda la posibilidad de una práctica social en el proceso académico al tiempo mínimo requerido para la acreditación del servicio social.

Esto nos llevaría a plantear 3 cuestionamientos:

¿Sólo la práctica del servicio social, limitada a un tiempo mínimo de ejercicio va a lograr modificar la concepción de la realidad de un estudiante que viene modelando dentro de un modelo pre-establecido a través de connotaciones ideológicas dominantes?

¿Es posible evitar caer en la práctica "asistencialista" o "paternalista al realizar el servicio social cuando de antemano el término "servicio" implica un asistencialismo meramente superficial, por un lado y por otro la misma falta de conocimiento global de la problemática por el estudiante e incluso por los mismos profesores permite desvirtuar esa realidad y cubrirla con telas ideológicas tergiversadoras?

¿Es posible que las acciones del servicio social sean realmente consecuentes con las necesidades reales de la clase mayoritaria cuando no se tiene la claridad de la problemática totalizadora determinada en lo fundamental por lo económico político que implica tratar los problemas desde otra perspectiva?

Estos obstáculos los encontramos cotidianamente, no solo en el servicio social sino también en el proceso académico, aunados a que la misma estructura que se le ha dado históricamente al servicio social se presenta como una necesidad administrativa y burocrática que se tiene que cubrir obligatoriamente para la obtención del título de licenciatura.

Una posible respuesta a estas interrogantes está en la manera en que se articule las experiencias vividas en el servicio social con todo el proceso académico de tal forma que éste se vaya estructurando dentro de una concepción de acción transformadora que a su vez alimente la práctica social como una actividad formativa y permanente.

Pero lograr esto implica, en una primera instancia, que la enseñanza de la arquitectura esté condicionada por una concepción de la arquitectura, es decir, lograr una ruptura epistemológica de la enseñanza tradicional, por lo que, el problema en esencia es un problema de método.

Obliga a plantearnos nuevas posiciones que implican una concepción metodológica materialista; a definir las características de la problemática rural y urbana en términos totalizadores dentro de relaciones de producción dominantes que inciden de manera directa e histórica en ésta problemática; a iniciar esta caracterización a partir de superar los obstáculos epistemológicos que trae consigo las visiones funcionalista, a-históricas, tecnocráticas que reproducen, final-

mente, el sistema de cosas vigente y entender la enseñanza de la arquitectura o a la arquitectura misma no como un simple resultado de formas y técnicas artísticamente realizadas, sino como soporte que conforma y manifiesta relaciones de producción sobre las cuales los hombres se desarrollan dentro de un período históricamente determinado.

2.; ¿Cómo se puede dar la vinculación con grupos populares?





Parece ser, pues, que la falta de vinculación del estudiante en la problemática real de las mayorías es una constante en la División, que implica la necesidad de una incorporación académica a la comprensión de los fenómenos en forma más extensa y prioritaria.

Sabemos bien que la práctica social de la arquitectura por sí sola, no va a solucionar los problemas que afronta la sociedad, necesita involucrarse en una dinámica totalizadora, global y después interdisciplinaria con una real y verdadera participación del sector o sectores involucrados; integrarse en una participación permanente hacia los problemas prioritarios de la población mayoritaria de una manera comprometida, podrá lograr transformar la realidad hacia una total disminución de las desigualdades sociales.

Lo anterior implica que la práctica social se de en todo el proceso de enseñanza en consecuencia de los objetivos y características de la Universidad. Así pues para que la práctica del servicio social se pueda dar como resultado de una formación crítica debe existir una vinculación orgánica de la Universidad o de la división hacia la transformación y cambio social a través de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dirija y oriente hacia problemas definidos socialmente, con una concepción que parta de percibir la realidad en cuanto a actividad humana, en cuanto a praxis, como resultado de una concepción histórica basada en la producción material y las relaciones sociales.

De esta manera partir de la relación dialéctica entre los tres elementos que definen la práctica universitaria: investigación docencia y servicio como un elemento metodológico que incorpora la asimilación

de conocimientos como totalidad, como globalidad y la síntesis crítica a la cual el proceso académico debe estar articulado hacia la acción transformadora.

El proceso académico, en esta forma, se estructurará como una actividad formativa y permanente cuya acción será a partir de una concepción metodológica y no como una confrontación de concursos eficientistas de enfoque tecnocrático.

Por otro lado, si la universidad por sí misma no es quien va a transformar socialmente la realidad manifiesta sino los movimientos autónomos que se erigen en el tapete de la lucha de clases: organizaciones obreras, campesinas, de colonos, sindicatos, etc. son ellos quienes demandan de las universidades una incorporación comprometida con sus procesos de lucha. De esta manera la relación teórica-práctica debe darse en términos del análisis de estos procesos, sus determinaciones, límites, avances, planteamiento de alternativas transitorias que sean apropiadas y puestas al servicio de los intereses de la clase mayoritaria. La vinculación con estos procesos darán un refuerzo transformador de la práctica arquitectónica.

Las opciones de vinculación política-práctica con organizaciones del sector social deben asumirse mayoritariamente como escuela y como el objetivo primordial. Esta vinculación, que en definitiva marcará el perfil del arquitecto que se pretende deberá estar en función de la inserción real en prácticas concretas a través de proyectos amplios de transformación social que respondan a demandas específicas de las organizaciones populares.

La Enseñanza de la Arquitectura: De los Planes de Estudio a la Práctica Educativa

Victor Jiménez

Una Mirada a los Casos del Autogobierno y de la U.A.M. Azcapotzalco

Los Planes de Estudio

La comparación de los planes de estudio de dos o más instituciones de enseñanza es una empresa cuyas dificultades no se agotan con el acceso a la documentación de tipo oficial correspondiente. La más completa que existe al respecto con relación al tema de esta exposición es la investigación (1) de Ernesto Alva sobre los planes de estudio de todas las instituciones mexicanas de enseñanza de la arquitectura, del siglo XVIII a nuestros días. Este trabajo, producto de un esfuerzo encomiable, da acceso a la información básica sobre la enseñanza de la arquitectura en nuestro país en la forma más completa que hasta ahora se haya intentado. Algunos datos interesantes que proporciona este documento son los siguientes: existen en nuestro país, hasta ahora, 46 instituciones que imparten estudios de arquitectura a nivel de licenciatura (12 en el área metropolitana de la ciudad de México), con 33,000 estudiantes inscritos en todas ellas, y 2,700 profesores. La investigación de Alva presenta los planes de estudio a partir de los planteamientos que tratan de justificarlo, con especial énfasis en la institución más antigua, la Academia de San Carlos, hoy Facultad de Arquitectura de la UNAM (que ha tenido, por cierto, 27 planes de estudio en sus 200 años de existencia, más o menos uno cada siete años y medio, lo que no es un dato ocioso, ya que la perpetua modificación de los planes de estudio parece ser una característica a tener en cuenta en estas instituciones; con un par de excepciones, la antigüedad promedio de to-

TABLA DE AGRUPIAMIENTOS CUARTES DE DORMIR Y SERVICIOS

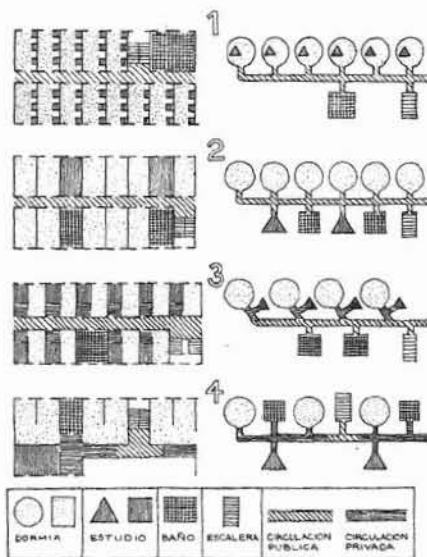


Lámina elaborada en 1975 por un grupo de estudiantes del Taller 5 de la Escuela Nacional de Arquitectura, bajo la dirección del autor, para discutir con los usuarios de Chapingo la

forma de agrupar distintos espacios en el proyecto de los dormitorios estudiantiles. Este trabajo se realizó bajo convenio como encargo profesional.

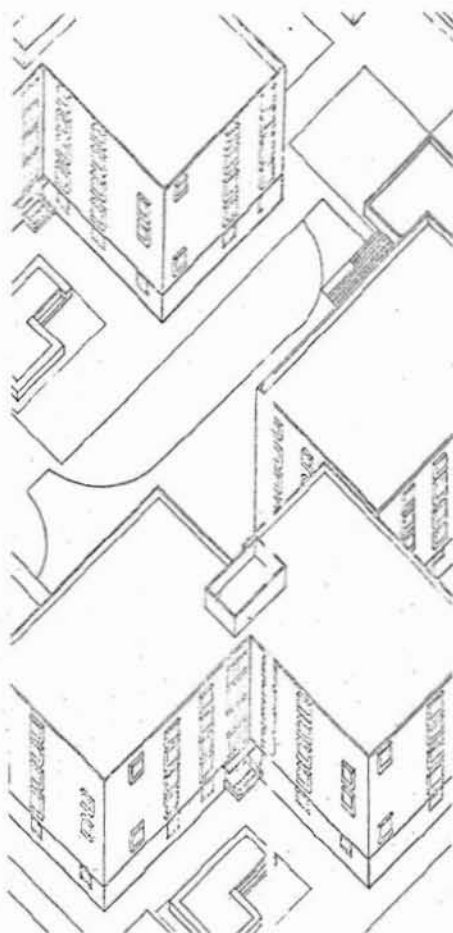
dos los planes de estudio vigentes de las escuelas de arquitectura no parece exceder esos siete y medio años). Esa presentación, en lo que toca al perfil de la profesión y a los objetivos generales que persigue cada institución, se hace a partir de los documentos emanados de cada una de ellas (única manera de hacerlo, por lo demás, pero que hace imposible al mismo tiempo estable-

cer comparaciones, por la total disparidad que llega a existir entre los tipos de información que se proporcionan). También se da la lista de cursos y las horas-semana asignadas a cada uno, que Alva agrupa no según las áreas que establece cada institución (ya que al respecto existen los criterios más variados), sino según las que propone la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura, aunque en algunos casos la atribución de un curso a determinada área no sea tarea sencilla; pero esto permite, finalmente, establecer comparaciones de manera un poco más objetiva entre dos o más planes de estudio, a condición de que no se pretenda llegar a un grado de precisión que la información con que se cuenta no permite alcanzar (ejemplo de las dificultades que se presentan en este sentido: ¿cuál es la relación que existe entre el hombre, o incluso el programa de un curso, si lo hay, y su contenido real?). Ernesto Alva es consciente de las dificultades que el tema de su investigación acarrea: detrás de los documentos puede haber cualquier cosa como práctica educativa, y la investigación debería extenderse, si en el futuro alguien desea reempezarla, a obtener información confiable sobre la práctica académica real de cada institución, tal y como se da en los hechos, superando el plano indudablemente engañoso del mero discurso. Sobre todo, se podría agregar, cuando uno sabe que algunas instituciones han puesto más empeño en la contundencia de las palabras con que han redactado sus documentos pedagógicos que en los efectos que tales palabras puedan tener, eventual-

mente, en el terreno de lo real. En relación con este problema valdría la pena citar aquí un caso del que podrían extraerse conclusiones muy útiles: los talleres del Autogobierno de la hoy Facultad de Arquitectura de la UNAM. Se trata de sendas escuelas, de hecho, totalmente autosuficientes y prácticamente autónomas en cuanto a recursos humanos y capacidad de decisión en una gran cantidad de aspectos, pero que comparten (aparentemente) un mismo plan de estudios y las mismas declaraciones de principios. El resultado es que se encuentran entre estos talleres tanto los que apenas han retocado las prácticas educativas de hace treinta años como los que se autoinfligen el izquierdismo más acentrado mientras se permiten la nulidad académica en nombre de ese mismo izquierdismo, sin faltar aquellos a la moda de los años sesentas, con marihuana, peace and love y diseño psicodélico (e incluso talleres que combinan todos los rasgos anteriores); o, por otro lado, algún taller que, pese a todo, ha podido llevar a cabo realmente una auténtica transformación de la enseñanza, vinculada a la realidad de una manera comprometida y productiva.

Pero aunque los documentos sean engañosos por razones que no es difícil admitir, la evaluación de la enseñanza a partir de la práctica educativa misma también puede engañar si la moda y los prejuicios existentes en el momento condicionan el juicio. Un ejemplo particularmente elocuente de esto puede encontrarse en un interesante texto (2) de José Luis Benlliure en el que describe de manera brillante el momento en que se dió en la Escuela Nacional de Arquitectura el paso de la enseñanza académica a la bauhasiana (de Gropius-Ippen, valga la aclaración); es decir, la sustitución del modelo anacrónico e inservible (se pensaba entonces) de San Carlos por el modelo up-to-date y revolucionario (se pensaba entonces) del Vorkurs: "...CREO que fue una lástima que en el año deseo de suprimir ciertas modali-

dades que se consideraba habían perdido todo sentido de actualidad, no se tomase tan en cuenta lo que todavía podía ser válido de las mismas. Citaré un caso: ya muy a finales de los 40, quizá desde principios de los 50, no se dibujaba un solo capitel clásico, ni una moldura ni nada que se le pareciese. Acababa de entrar la llamada "educación visual", de inspiración bauhausia-



Proyecto final de los edificios de dormitorios estudiantiles de Chapingo. Detalle del conjunto. Axonométrico realizado por los estudiantes que participaron en el trabajo.

na, y los temas eran muy distintos. Pero de allí a las mayores abstracciones sólo hubo un paso. Y al fin, se dió. Sin embargo, cuanto mejor para nuestros estudiantes, o cuánto menos malo, es medir un capitel y dibujarlo, que al fin de cuentas es un objeto concreto y palpable, como es la materia con que se construye la arquitectura, que representar la angustia, o cualquier otro

sentimiento de esa índole, con cinco círculos de tal diámetro, y quizás unos cuantos mondadientes. Menos mal que esto, afortunadamente, ya también se acabó". Afortunadamente se acabó (¿se acabó?), podemos repetir con Benlliure, pero sólo gracias a que vivimos en estos días el momento de la revisión del Movimiento Moderno, Tom Wolfe (3), Peter Blake (4) y Brent C. Brolin (5), entre otros (6), han puesto dos o tres cosas en su lugar con respecto al Bauhaus y su pedagogía. Pero, en los cuarenta o cincuenta ¿quién hubiera sido el valiente? El mismo Meyer (7), que no se andaba con miramientos con respecto al "vegetarianismo" y otras de las filosofías de la época de Gropius, mantuvo las "composiciones libres y 'sin finalidad alguna'" (entrecomillado de Meyer) como parte de la enseñanza básica, a cargo de Albers, con las justificaciones consabidas: estimular el "talento inventivo" y descubrir la vocación específica de los estudiantes. Es que, quizá, el peso de lo nuevo es, a veces, más abrumador que el de lo viejo. Como se verá más adelante, Meyer atribuía, no obstante, mayor importancia a su proyecto de una pedagogía que le habría sugerido, quizá, el hecho de provenir de una familia de constructores que se remonta al siglo XVI, y de haber trabajado él mismo como albañil en su juventud: es decir, la enseñanza mediante la obra práctica, y tal vez no tenía sencillamente interés en ocuparse, por el momento, de algo que al fin y al cabo, por su misma intrascendencia, podría corregirse fácilmente con lo que sí iba en serio.

En cuanto al trabajo de Ernesto Alva, ofrece, con todo, la primera vez la posibilidad de comparar, si bien dentro de ciertos límites, los planteamientos académicos de todas las instituciones de enseñanza de la arquitectura existentes en nuestro país. A partir de los datos tan laboriosamente recogidos por él hemos extraído la tabla del Anexo de este texto, en la que se proporcionan los años de fundación y del plan de estudios en vigor de



Los dormitorios estudiantiles de Chapingo, tal como fueron construidos. El equipo de proyecto no supervisó la obra y se hicieron modificaciones importantes en el acomodo de conjunto, en la solución de las

cubiertas, en las soluciones de detalle de las escaleras, las ventanas, las celosías y en las especificaciones de materiales de acabado.

las diversas instituciones, así como la población que alcanzaban en 1982, con el porcentaje de horas-semanas que se dedicaban en cada escuela a las áreas de teoría, diseño, técnicas y urbanismo. Entre otros datos interesantes, se puede saber, a partir de esta tabla, que la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM Azcapotzalco es la novena institución del país por su población, así como -aunque estos datos son para tomarse más precavidamente-, en relación con los porcentajes de horas-semana, que esta institución es la que tiene el porcentaje más alto dedicado a la teoría, entre todas; que ocupa el quinto lugar por su porcentaje en el área de diseño (señalada apenas por 3.3 puntos porcentuales de la que tiene más alto), mientras que ocupa el décimo cuarto lugar en el

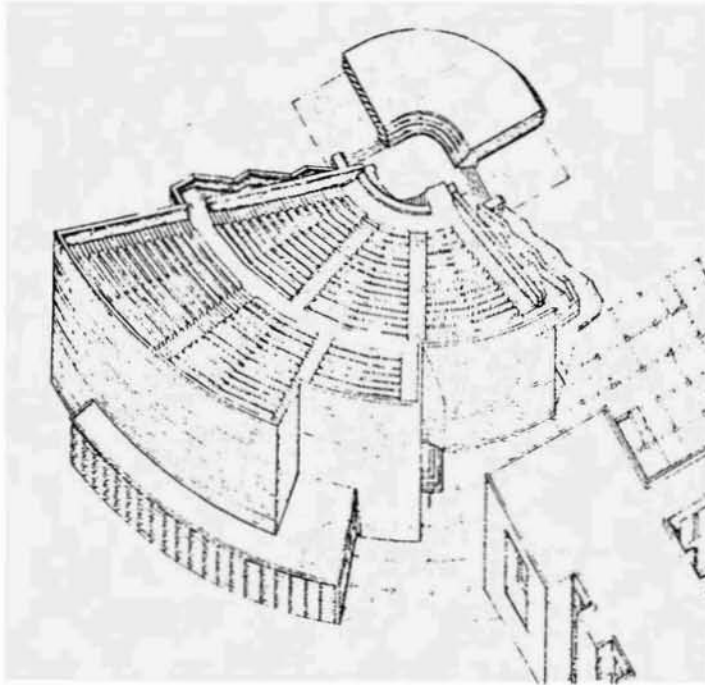
área técnica, con lo que se ubica francamente en la media. (En el área de urbanismo los porcentajes en general son muy bajos, y algunas escuelas no arrojan dato alguno porque en la denominación de los cursos no aparece, como término dominante, la palabra urbanismo o alguna similar. Así, algunos cursos en donde aparece el urbanismo han sido clasificados en otras áreas). ¿Qué puede significar lo anterior? Una tendencia, a lo más, y no deberíamos intentar tal vez sacar otras conclusiones.

La Práctica Educativa: Un Primer Acercamiento

La enseñanza de la arquitectura, pues, no puede evaluarse a partir solamente de la revisión del plan de estudios de alguna institución, como es obvio. Una manera más confiable sería aquella que revisase todo el proceso que permite capacitar hasta un cierto punto al aprendiz; es decir, y si no quiere uno complicarse la vida midiendo una

docena de aspectos diversos y complejamente interrelacionados (objetivos, evaluación, experiencia y calificación del personal docente, recursos materiales, etc., etc.), evaluando los resultados: la calidad del producto, exactamente como se califica cualquier otra cosa resultado de un proceso. Es curioso, sin embargo, que este tipo de razonamiento no sea de los que las universidades acogen con entusiasmo (casi siempre se tiene la impresión de que les gustaría más ser calificadas por sus intenciones). Por supuesto, la definición de "calidad" es lo más conflictivo del asunto, pero, aún concediendo a cada institución que uno quisiera evaluar la prerrogativa de definir con absoluta libertad lo que entiende por "calidad" de su producción (en los terrenos, digamos, de la capacitación profesional de sus egresados, o de la utilidad y nivel de excelencia de sus investigaciones y comunicaciones, o de la complejidad y trascendencia de sus acciones, preferentemente llevadas a término, en el campo so-

Axonométrico elaborado en 1977 por el autor (quien dirige un grupo de estudiantes del mismo Taller 5), representando un sector del proyecto de la Preparatoria Agrícola de Chapingo. Este trabajo se realizó bajo contrato y con la participación de los usuarios.



cial, etc., etc.), es difícil, incluso con un criterio estadístico muy benévolo, que se encuentre, por lo menos en nuestro país, en donde no estamos acostumbrados a ello, que tal o cual institución satisfice sus propios requisitos en cuanto al trabajo que desempeñan sus estudiantes y profesores en la escuela, en beneficio tanto del nivel académico como de la repercusión que deseen alcanzar en la sociedad. A este respecto, las instituciones más responsables suelen ser conscientes del problema, que podría expresarse como el desencanto que se experimenta al comprobar el abismo que existe entre el discurso y los resultados.

Entonces, es conveniente detenerse a pensar si lo que pasa es que la institución se exige lo correcto y lo que no funcionan son los medios que ha puesto en práctica para obtenerlo... o que la institución no tiene una idea muy clara de lo que está exigiéndose a sí mismo, y aunque sus instrumentos pedagógicos sean excelentes, sólo acierta a acumular en la redacción de sus planteamientos cuanto adjetivo deslumbrante le ofrece la literatura especializada de moda.

La Práctica Educativa Vs. la Práctica Profesional

Pero, al margen de consideraciones retóricas, más tarde o más temprano, hay siempre una práctica profesional con la que aún las más especulativas prácticas académicas terminan midiéndose, y esto, implacablemente, en los términos que la propia práctica profesional elige (pues por algo es la práctica profesional, acotaría Perogrullo): sólo en los corredores de las universidades se habla de la amenaza que se cierne desde las instituciones académicas sobre una práctica profesional mercenaria, corrupta y que se complace en ignorar las necesidades de las mayorías mientras se entrega voluptuosamente a la producción de costosísimos bibelots para la burguesía y el estado a su servicio, y cuyos últimos días están contados siempre y cuando no se obstaculice la acción de las universidades progresistas. Lo cierto es lo contrario: la amenaza de la mercenaria, corrupta y escandalosa práctica profesional se consume todos los días sobre los egresados de las universidades (progresistas o no), sin enterarse siquiera de las ilusorias presunciones de estamento académico (en efecto, nunca han sido los patos

los que han tirado las escopetas). Y no sería exagerado hablar, eso sí, de la no tan lejana extinción de las experiencias "progresistas" en la enseñanza de la arquitectura, sino no logran superar las posturas predominantemente verbales como manifestación privilegiada (cuando no excluyente de todas las demás) de la "actitud crítica" ante la profesión y la sociedad.

Admirada desde afuera de la vitrina por las universidades conservadoras y satanizadas por las progresistas, la práctica profesional, además, y sin preocuparse de ello siquiera, se da tiempo para ser, también, la única práctica educativa que cuenta en los hechos. Sea en los despachos privados o en las oficinas gubernamentales, los noveles arquitectos que se encuentran allí por primera vez con la realidad profesional reorganizan rápidamente en la dirección que ésta les sugiere los rudimentos de capacitación técnica recibidos en la escuela, así como las más bien escasas nociones sobre algunas implicaciones extraprofesionales de su oficio que pudieran haber adquirido por medio de la literatura especializada, también durante su permanencia en la escuela. En muy poco tiempo (¿uno o dos años?; en fin, espere-mos los estudios al respecto) los egresados aprenden a distinguir lo que tiene utilidad práctica para ellos y deshechan el resto; en un medio en que la competencia feroz no da lugar a altruismo alguno, aceptan (de grado o no) o bien el papel mercenario que suele caracterizar al ejercicio privado de su profesión, sin pestañar siquiera ante las negativas repercusiones para la sociedad que tal práctica acarrea; o bien el discurso de la preocupación por los asuntos sociales si ello se les ofrece como la oportunidad de hacer carrera en la burocracia (sin la necesidad de demostrar una solvencia técnica cualquiera) o... en las universidades, con lo que el discurso sólo da una vuelta de tuerca más.

A la luz de las consideraciones anteriores, sugerir que las diferencias existentes entre los planes de

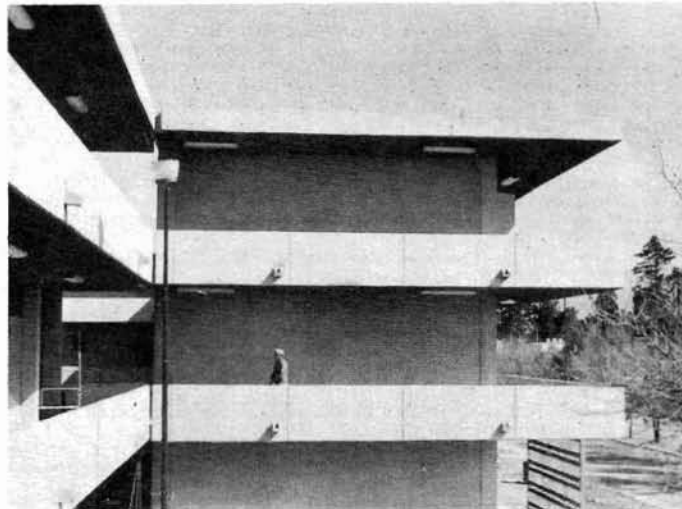
estudio de ésta o aquella instituciones de enseñanza de la arquitectura no son un asunto extraordinariamente relevante no es cometer una ligereza, si se acepta, por lo que se ha dicho anteriormente, que son quizá los primeros años de incorporación del joven arquitecto al mercado profesional los que cuentan en su formación; por lo menos tanto (si no es que más) como su paso por la universidad. Por ejemplo: su conocimiento de la tecnología de la construcción en la escuela no llega, en la mayoría de los casos, ni a rudimentario; su dominio del oficio en el terreno de las soluciones más convenientes desde el punto de vista constructivo o económico no rebasa sino excepcionalmente los niveles más elementales; por último, pero de mayor importancia que lo anterior, si cabe: su capacidad para desarrollar decorosamente un proyecto, arquitectónico o urbano, ha obligado a crear una categoría especial de juicio: la que se aplica a los trabajos escolares, similar al tipo de actitud humanitaria con que juzgamos los esfuerzos de los disminuidos mentales por incorporarse a las tareas de la vida normal. Esto por lo que hace a las áridas comarcas del conocimiento más o menos práctico de su profesión; pero si consideramos también el paso del estudiante por la florida espesura de la literatura especializada de variadísimos temas que se ha venido produciendo desde hace ya tanto tiempo alrededor (aunque a veces esto sea un decir) del trabajo del arquitecto, cualquiera que tenga un mínimo de experiencia docente en esto podría avalar la afirmación de que este género literario interesa más bien a los profesores, y a un número extraordinariamente reducido de estudiantes (los más habituados, previamente, a la lectura, pero que no son necesariamente los más aptos). Este desinterés suele ser universal, por lo que incluye textos (y los cursos correspondiente) de historia, teoría, sociología, economía, filosofía y casi de cualquier temo no relacionado directa e inmediatamente con la solución de algún problema

práctico del oficio. Pero incluso en el caso de que tales temas despertan el interés de los estudiantes durante su permanencia en la escuela, nada asegura que esa actitud sobreviva a los cruciales primeros años de ajuste a las condiciones del mercado profesional.

El Aprendizaje de la Arquitectura: ¿Universidad ó Realidad?

De manera que las lagunas en sus conocimientos, como suele admitirse comúnmente, las llenan los arquitectos mediante la experiencia profesional misma, la que termina -como no podría ser de otra manera, por lo menos en la generalidad de los casos- también por definir sus intereses culturales y orientación ideológica. Tan comunes son

la altura de la multiforme y muy especializada tecnología de nuestra época (aunque quedaría siempre la duda sobre cuál sería el mínimo deseable en esta área: tampoco representa ninguna dificultad argumentar que debería ubicarse muy por encima de los penosos niveles que se alcanzan actualmente). Y también se podría admitir, casi, que la capacidad misma de desarrollar un proyecto y de analizar sus problemas constructivos y de costos sólo puede adquirirse cabalmente mediante la práctica profesional misma, por razones que serían -tal vez- prácticamente obvias (aunque en esto, de nuevo, quedaría flotando en el aire la consabida duda: ¿cuánto es lo mínimo que se debe exigir a la universidad cuando se trata de preparar a un arquitecto para que desempeñe decorosamente



La Preparatoria Agrícola de Chapingo, durante su construcción. El trabajo de supervisión fue realizado por uno de los estudiantes que participaron en el proyecto, y éste se respetó más. La celosía de la parte inferior no pertenece al proyecto fue puesta para resolver el problema de una fecha debida a un error de supervisión estructural, que se evitó en las losas superiores.

estas apreciaciones que podemos sentirnos tentados a calificar los hechos en que se apoyan como naturales, casi, o inevitables, aunque no nos gusten. Claro que -y quizás es válido- alguien que viera las cosas desde un punto de vista más frívolo podría sentirse tentado a festejar que, de vez en cuando, los estudiantes vieran con fastidio una no insignificante porción de tontearías como las que, a veces, sus educadores intentan meterles en la cabeza. Pero ya en un orden más serio de ideas, se podría argumentar sin gran dificultad sobre la imposibilidad de mantener la enseñanza a

te su oficio?). Por último, alguien podría afirmar, sin equivocarse demasiado, que sólo la práctica profesional puede permitir al arquitecto conocer cuál es la trascendencia (y cuáles son los límites) de su participación en la actividad edificatoria (a la que finalmente, más tarde o más temprano, se remite su oficio), y mediante esta experiencia entender realmente cómo su actividad profesional resulta condicionada por los poderosos intereses que pesan sobre ella, cómo enfrentarse a ellos y, en fin, cómo mantenerse dentro de sus convicciones éticas y políticas en el ejercicio de su traba-

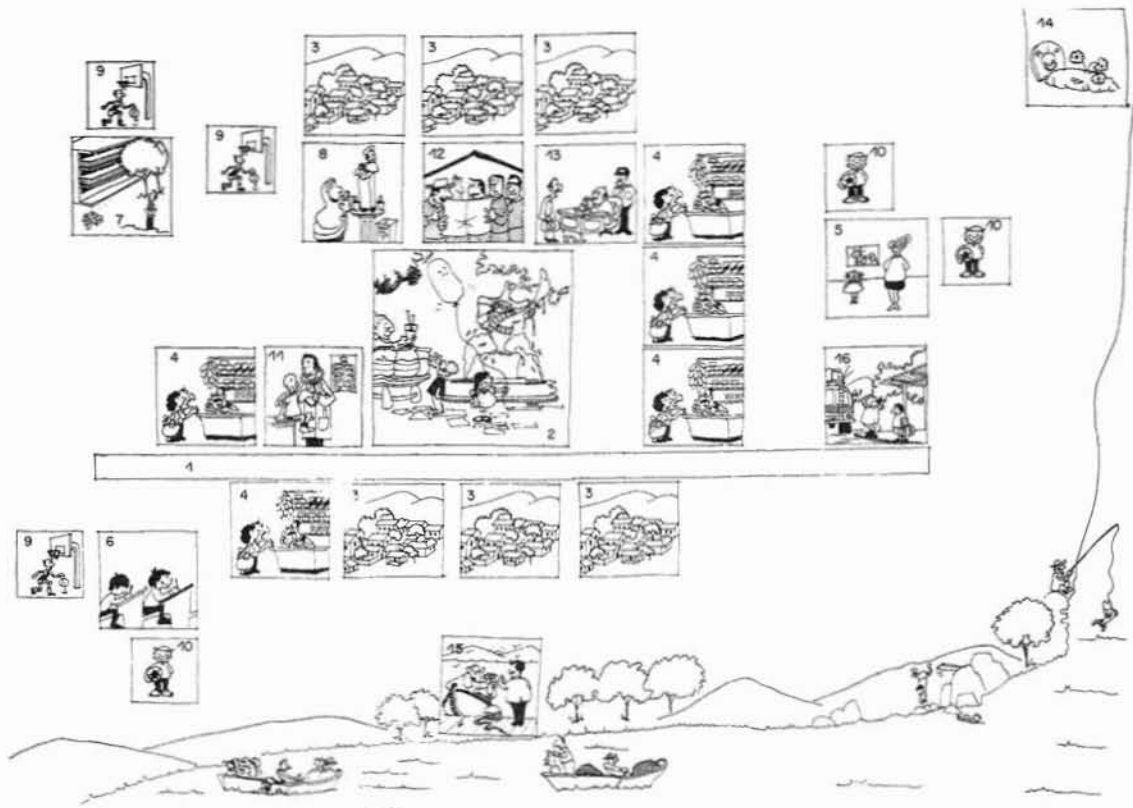


Lámina resumen que recoge las distintas propuestas realizadas por los pobladores de Baisas de acuerdo con un juego de tarjetas de cartón. Cada poblador acomodaba sobre una lámina las piezas de cartón que representaban

casas, plazas, calles, escuelas, tiendas, etc. Los resultados se analizaron y se hizo esta síntesis.

jo profesional y, pese a todo, obtener un ingreso que le permita vivir decorosamente. Hay algunos discursos sobre esto; es cierto, pero lo que en ellos se dice tan fácilmente sólo ahonda, desgraciadamente, el abismo que ya existe entre el ejercicio de la profesión y la universidad, pues de discursos universitarios se trata.

El problema de la relación entre la enseñanza universitaria y la práctica profesional no puede pues, reducirse a los lugares comunes que circulan en el gremio y las universidades mismas. Ni siquiera a los lugares comunes de cuño más reciente, como el que enfrenta en forma maniquea a una práctica profesional sobre la que parecería no quedar más remedio que abandonarla a su malhadada suerte, con una universidad "crítica" empeña-

da en mantener en el plano del discurso y de la literatura especializada su relación más importante con la realidad.

LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA: UNIVERSIDAD Y REALIDAD

Es precisamente en su verdadero alejamiento de la realidad donde, a su pesar, algunas universidades progresistas terminan identificándose con las más conservadoras -esto es, en su alejamiento de ese sector de la realidad que más debería motivar su interés: el que incumbe a la profesión de cuya práctica se trata-, y por ello puede afirmarse que no es revisando únicamente sus planes de estudio como puede juzgarse la calidad de la enseñanza que ofrecen. Y aunque una argumentación que insista en la calidad del producto no sea de las que mejor se avienen con el lenguaje de utilización más común en los claustros universitarios, es indiscutible que brinda una posibilidad de com-

paración más objetiva que otras que a menudo se intentan, pero que no logran salir del campo, casi, de la hermenéutica.

Sería así de mayor interés intentar una comparación entre dos formas de enseñanza de la arquitectura que actualmente se encuentran en práctica en nuestro país, y donde justamente la posibilidad de hablar de una diferencia está en su relación con la práctica profesional.

En la que se describirá primero la capacitación del estudiante y su relación con el profesorado se apoya de manera fundamental en la solución de problemas reales como práctica pedagógica. Sus características generales son las de una actividad productiva que enfrenta tanto a los estudiantes como a los profesores a un mismo aspecto de la realidad, bajo la forma de una práctica profesional sui generis (no siempre, pero se puede hablar de ello adelante), que los pone de continuo ante un montón de imprevistos, dificultades y conflictos, exigiéndoles un esfuerzo poco común

...en las universidades. Una experiencia, en fin, capaz de convencer hasta a los más escépticos, si tienen la oportunidad de observarla de cerca, de ser enseñanza de la arquitectura.

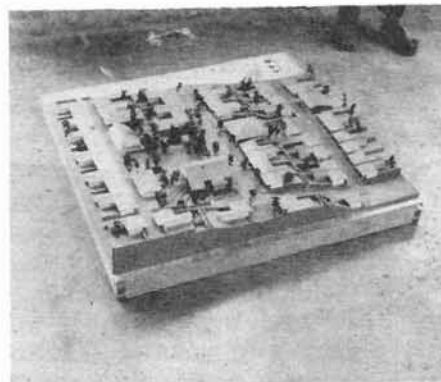
En la otra forma de enseñanza, la capacitación del estudiante y su relación con el profesorado se apoyan fundamentalmente en una convención cualquiera sobre lo que podrían ser los problemas que la realidad ofrecería, tal vez, a los arquitectos, y a partir de aquí se estructura una práctica pedagógica cuyas características generales son las de ser una actividad no productiva, que enfrenta a estudiantes y profesores, cada quien por un flanco diferente, a aspectos distintos de la realidad, ajenos -por lo demás- a cualquier forma de práctica profesional. Esta experiencia, sin embargo, no ofrece riesgos imprevistos, ni dificultades o conflictos serios, ni exige un esfuerzo extraordinario. Es el tipo de experiencia que todos los que tenemos que ver con la docencia de la arquitectura hemos conocido en algún momento, y sobre la cual hasta los menos exigentes confiesan, de vez en cuando, estar muy poco convencidos de que realmente sea enseñanza de la arquitectura.

Si se acepta por un momento que la interpretación anterior sea válida (a su esquemático nivel) para agrupar las distintas formas de enseñanza de la arquitectura que se pueden encontrar en el país, podría agregarse entonces que el último modelo es el más difundido, sin duda. Tan extendido está, en verdad, que se le encuentra aplicado tanto en las escuelas más tradicionales como en algunas de las consideradas progresistas. Sobre esta paradójica situación se puede agregar que todas y cada una de las escuelas progresistas (o movimientos progresistas dentro de las que no lo son tanto) que han proclamado una preocupación "social", por así decirlo, o incluso una militancia política expresa, han pasado por una etapa en que la especulación ocupa una parte importante de sus afares. Pero la radicalización ideológica

que esto significa repercute más fácilmente en la transformación de las formas de gobierno de las escuelas y en la producción de declaraciones que en la transformación del modelo académico que les debería servir de instrumento para alcanzar los propósitos, generalmente muy ambiciosos, que persiguen en relación con el cambio social. Por sus propias limitaciones, el modelo académico inadecuado se convierte necesariamente en un obstáculo cada vez que se hace necesario un acercamiento a la realidad. La retórica progresista no lo vuelve más eficiente (sobre todo cuando el discurso expresa más el rechazo a acatar las reglas de juego del sistema...dentro del sistema, que un programa de acción) y algo parecido a la frustración no tarda en llegar. En estas aventuras no basta elegir una buena causa para garantizar resultados, como no pocas experiencias lo demuestran hasta ahora. Porque de lo que se trata, a querer o no, cuando se pretende actuar en la realidad desde las escuelas, es del problema de la práctica profesional y de cómo abordarla desde la práctica educativa, y aquí estamos hablando del primer modelo.

La Práctica Educativa Como Práctica Profesional

Michael Pyatok y Hanno Weber (8) han hecho una interesante aportación al entendimiento de este pro-



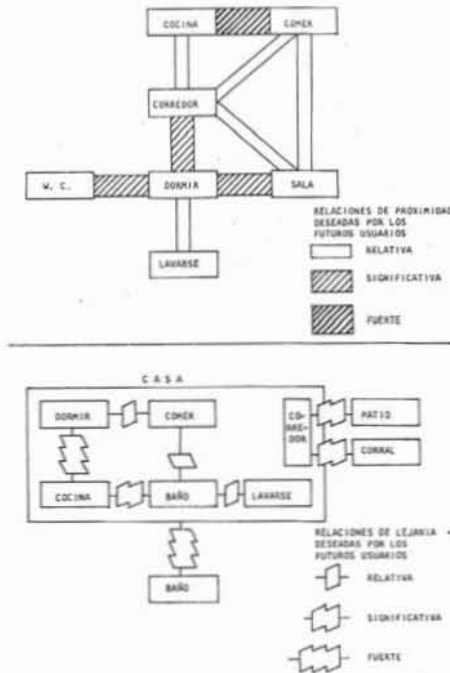
Maqueta que representa el centro del nuevo poblado de Balsas; proyecto desarrollado sobre las conclusiones de la lámina anterior.

blema, aunque el aspecto crítico de su análisis se centre más bien sobre algunas modalidades de la pedagogía tradicional; pero sus aportaciones en el terreno de la solución de problemas reales por equipos escolares son sin duda muy valiosas, y algunas de las experiencias en este sentido que han obtenido buenos resultados en México han utilizado, en una forma u otra, su método de trabajo. Por su parte, Manuel Castells (9) ha hecho un análisis que sigue siendo plenamente vigente de las vicisitudes a que se enfrenta la enseñanza de la arquitectura en nuestros días, y ha establecido una tipología que no deja de ser divertida de las escuelas "progresistas" que han venido apareciendo por aquí y por allá, y que uno estaría tentado a calificar de caricaturas si la realidad no rebasase con mucho las más cómicas de sus apreciaciones. Pero los tres autores coinciden en que la única manera de superar los vicios del modelo tradicional de enseñanza (que sólo se acentúan cuando se le quiere dar una orientación progresista superficial) es intentando la otra vía: la convergencia de la práctica educativa y de la práctica profesional. Y dentro de la tónica cosmopolita, sería instructivo citar aquí la experiencia de Meyer (10) como director del Bauhaus en relación con el asunto de los temas reales. Dice Meyer: "En el centro de toda la pedagogía politécnica del Bauhaus fué colocándose en aquella época (la de su período como director) la obra misma, y no una obra imaginaria en un medio ambiente inventado para 'estudiar'. Es decir, no una casa inventada en un terreno supuesto. Sino la obra trazada para su ejecución y utilización directa, o sea un problema real en un ambiente real...". Posteriormente, en el plan de estudios que propuso y mantuvo heroicamente en ejercicio durante un tiempo en el Instituto de Planificación y Urbanismo del IPN (11), insistirá en lo mismo, exactamente. Al revisar los documentos cuidadosamente, lo único que no podemos dejar de advertir es el enfoque implacable-

mente pragmático que, para él, debería tener la enseñanza de la planificación y el urbanismo. Pero ya que nos hemos acercado a México, precisamente el país que debe importarnos porque es en el que van a actuar los arquitectos que se forman en sus universidades, es conveniente traer aquí una experiencia cuyo interés es indudable: la del Taller 5 de la hoy Facultad de Arquitectura de la UNAM. Este taller, que se formó poco después del surgimiento del Autogobierno, contó en la mayoría de su planta docente con los integrantes del antiguo Seminario de Historia de la Arquitectura, lo que le dió una buena unidad de criterio en la interpretación de los problemas que plantea la enseñanza de la arquitectura y sus posibles soluciones. Por otra parte, la mayoría de los profesores nos dedicábamos al ejercicio profesional y otorgábamos gran importancia a ello, por las implicaciones que tiene en la actitud que se adopta hacia los problemas de la enseñanza cuando se viven cotidianamente los de la práctica del oficio. Debimos pagar, sin embargo, un duro noviciado de un par de años en los que los sanos propósitos autogobiernistas de acercarnos a la realidad no fueron razón suficiente para la obtención de buenos resultados. Cuando el callejón sin salida comenzaba a hacerse ominoso, porque después de tanto tiempo nada justificaba ya nuestra incapacidad de sacar adelante un encargo real en forma plenamente satisfactoria, algunos profesores del Taller 5 y de algunos otros pudimos conocer directamente las experiencias y método de trabajo de Michael Pyatok y Hanno Weber (durante un par de estancias suyas en México con motivo de un trabajo académico, en 1975 y 1976), lo que nos permitió de inmediato poner en práctica un método de trabajo operativo cuya característica esencial era la de incorporar a los usuarios como participantes directos en el proceso de toma de decisiones en el campo específico del proyecto arquitectónico. Así se pudo romper por primera vez el impasse de las investigacio-

nes interminables seguidas de la deserción de los estudiantes, que todavía no querían creer (y su escepticismo era compartido por casi todos sus profesores, hay que decirlo) que la cosa iba en serio cuando se establecía un compromiso de trabajo real.

En forma paulatina, las experiencias con compromisos reales que llegaban a buen término se



Esquemas que representan las preferencias de los pobladores de Balsas en relación con la proximidad o lejanía deseadas entre las partes de sus nuevas casas.

fueron encadenando hasta convertirse en la norma, de tal manera que salvo dos o tres ejercicios durante el primer semestre, los estudiantes se enfrentan ahora casi solamente a este tipo de problemas, que exigen frecuentemente ritmos de trabajo muy intensos. Pero sobre todo, lo que exigen los compromisos reales es una capacidad de respuesta profesional que se convierta en el más poderoso acicate para la superación del nivel académico. El trabajo en equipo se vuelve obligado, puesto que sólo mediante él se pueden superar los niveles esquemáticos de desarrollo

en que generalmente se quedan los ejercicios escolares. La existencia de un objetivo real a alcanzar comunica una racionalidad palpable a todo el proceso de la enseñanza, con lo que la comunicación entre profesores y estudiantes se vuelve más clara. Cuando el grupo de estudiantes ha comprendido todas las facetas del problema y ha establecido una relación fluida con los usuarios llega a desarrollar frecuentemente un considerable grado de autogestión, lo que también es importante. Pero no se trate solamente de emular la práctica profesional, aunque eso ya sería bastante para los actuales niveles de desempeño de las escuelas (y en todo caso una solvencia profesional por lo menos igual a la de una oficina pública o privada es el punto de partida indispensable): se trata además de proporcionar apoyo técnico a organizaciones cuyos objetivos políticos se considera adecuado impulsar, pero manteniendo siempre la participación escolar en el plano exclusivamente técnico, sin intervenir en absoluto en la determinación de las políticas de la organización. Esta división de responsabilidades tiene implicaciones positivas en dos puntos: elimina el discurso paternalista como forma de vinculación de la escuela con la realidad, y al dejar a descubierto la responsabilidad técnica que le compete a la institución educativa, hace indispensable cuidar este aspecto al máximo, ya que no se podrá recurrir a una justificación política para disputar un fracaso técnico; es decir, y en este caso, un fracaso académico liso y llano. Por ello se vuelve también particularmente importante elegir bien los clientes, y responsabilidades de la parte de la lucha que les compete, pero los clientes no tienen que ser únicamente organizaciones populares para que la enseñanza cumpla con una razón válida de ser.

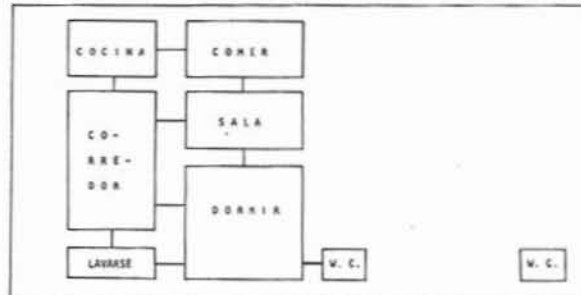
Un Nuevo Plan de Estudios Para Una Nueva Práctica Educativa

A la luz de la experiencia anterior,

el taller de proyectos se convierte en el eje de la carrera de manera contundente, y determina los requerimientos de las otras áreas: proporcionar aquellos conocimientos que conduzcan a dar el mejor nivel de respuesta profesional a un tema real. No hay que entender con esto que todos los cursos adquieren una connotación inmediatista: el conocimiento del oficio exige una comprensión adecuada del panorama más amplio de la cultura arquitectónica, en particular de la historia de la arquitectura y la ciudad, sobre todo de nuestro país (lo que exige, como es obvio, un conocimiento decoroso del caso europeo), y si esta comprensión se extiende a las artes plásticas, mejor. La moda actual exige estudiar el problema urbano en su dimensión sociológica: a pesar de que sigue siendo más importante adquirir un buen nivel de competencia técnica para poder intervenir en el medio urbano (esta herejía está avalada tanto por el plan de estudios propuesto por Meyer para el Instituto de Planificación y Urbanismo del IPN, que se ubica en las antípodas de lo que ahora se entiende por urbanismo en las escuelas progresistas, como por, precisamente, los temas reales que exigen intervenciones en el medio urbano: se necesitan análisis que conduzcan a la definición de medidas concretas, no a la redacción de ponencias para congresos), y a este respecto el Taller 5 tiene todavía un bajo nivel de solvencia técnica, a pesar de que se han hecho intentos para superar este problema (se tuvo durante un tiempo a un ingeniero especializado en redes de saneamiento dentro de la planta docente, y se ha intentado establecer una relación de apoyo con la Facultad de Ingeniería para abordar con más seriedad el asunto), pero es más fácil encontrar un "urbanista" o "planificador" (con o sin maestría) que conozca toda la literatura sobre, digamos, la terrorífica realidad urbana de América Latina, que un técnico que sepa algo útil y disponga de tiempo para la docencia. Así, y por un tiempo más, los estudiantes se-

guirán, a falta de mejores cosas que aprender, tratando de interesarse en la sociología urbana latinoamericana.

La enseñanza básica no se pudo quedar al margen y finalmente se encontró en el taller una adecuada a las nuevas circunstancias. Existe un breve texto (12) que describe las experiencias habidas al respecto, y se podría citar aquí un breve pasaje



Esquema que resume los dos anteriores y que expresa el partido arquitectónico deseado por los pobladores de Balsas para sus casas.

ilustrativo: "...la línea seguida (en los ejercicios básicos) proviene de las reflexiones que el movimiento del Autogobierno nos provocó cuando se pusiera en práctica una enseñanza vinculada directamente a la producción de proyectos arquitectónicos reales: la enseñanza previa de los estudiantes del tercero o cuarto años de la carrera, al abordar un problema real en la escuela, se demostraba a todas luces insuficiente. De esta manera, comenzamos a llegar a ciertas conclusiones: Primera: La enseñanza formal, abstracta, de raíz bauhasiana -el 'diseño básico' no capacitaba a los estudiantes en el área de la arquitectura. Segunda: Se hacía evidente que la competencia técnica estaba en la base misma de todo desarrollo académico que tendiese a la producción, en la escuela, de proyectos arquitectónicos reales".

Conclusiones: Del Discurso a la Realidad, No Solo Hay Un Paso

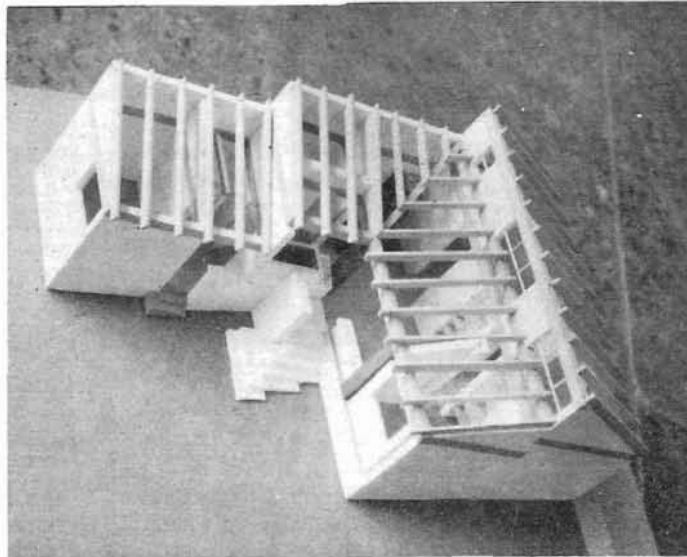
Por supuesto, siempre quedará todo por hacer: ya no son estos los tiempos en que se pueda llegar a una situación de logros válidos por más de un par de años; es preciso

obligar a la enseñanza a acometer problemas cada vez más complejos, como única vía de superación y siempre de cara a la realidad. No se justifica a estas alturas la sobreestimación, corriente hace todavía pocos años, de las posibilidades reales que tiene la universidad de influir en el cambio social. A este respecto hubo no pocos espejismos, y mucho se ganaría si los pla-

nes de acción se proponen metas menos flamígeras de las que nos hemos acostumbrado a escuchar en los últimos lustros. Porque incluso metas de apariencia muy modesta sólo se pueden alcanzar después de vencer tremendas dificultades. Y quizá esto dé una imagen muy poco heroica del papel de una institución que se dice vinculada a la realidad. Pero aunque tal vez se podría describir esta experiencia en términos más impresionantes, es más saludable, si se atiende a la intoxicación discursiva que ha caracterizado a la exposición del problema de la vinculación de la universidad con la sociedad (para no hablar de su transformación), un poco sobria. Es decir, y recapitulando, la experiencia del Taller 5 muestra que la función de una escuela comprometida con el cambio social no deja de ser, básicamente, la de establecer una relación de trabajo profesional con un cliente, que algunas veces, la mayoría incluso, es sui generis: una organización popular que encuentra en la universidad la única posibilidad de apoyo técnico a su alcance. Pero puede haber otros clientes, más convencionales (aunque la relación de trabajo con ellos no llegue a ser enteramente con-

vencional), que son importantes porque ofrecen la oportunidad de abordar temas de diverso grado de complejidad, y que pueden ser organismos estatales o las propias universidades. Además, este tipo de clientes representa algunas veces la posibilidad de contar con ingresos económicos y una responsabilidad muy especial, con lo que el acercamiento entre la escuela y la práctica profesional de este tipo es el más estrecho en que se pueda pensar. Y aún con todas sus miserias, el conocimiento de este tipo de práctica profesional es una experiencia más útil en el plano formativo para los estudiantes que todos los anatemas al respecto que nos hemos acostumbrado a escuchar. El trabajo profesional hecho en la escuela puede llegar a alcanzar, en un breve tiempo, un nivel cualitativo superior al de las oficinas públicas o privadas, porque no se enfrenta a los problemas del surrealismo burocrático, por una parte, o a los del lucro por la otra; pero en el peor de los casos se hace simplemente tan mal como en cualquier despacho privado o dependencia pública. Nada garantiza, por lo demás, en este tipo de enseñanza vinculada a la realidad ponga al estudiante en la vía de la transformación del país. Sólo le permite enfrentarse al mercado de trabajo con menos candidez y más desenvoltura en el dominio de los pequeños secretos del oficio, lo que quizá lo haga un instrumento menos dócil de los peores intereses del sistema. Nada más, y ni siquiera esto es seguro. En cuanto a los profesores no está por demás decir que resultan infinitamente más beneficiados que los estudiantes: los problemas reales los ponen con frecuencia ante temas que de otra manera no hubiesen tenido oportunidad de abordar. Su solvencia profesional se ve sometida a una interesante prueba, y su discurso no tiene más remedio que perder... ingenuidad.

Una última observación: sí, como indica fundamentalmente toda la argumentación anterior, la característica más importante que debe



Maqueta de estudio para discutir con los pobladores de Balsas el proyecto arquitectónico de sus casas, elaborada a partir de las conclusiones obtenidas en las entrevistas con los futuros usuarios.

poseer la enseñanza universitaria de la arquitectura es la de establecer una relación lo más estrecha posible con la realidad (en términos de práctica profesional, se entiende) cabría someter a análisis el caso de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM Azcapotzalco. En este terreno, todo juicio debe sustentarse en un buen conocimiento de su práctica académica, y ese no es el caso de quien esto escribe. Sin embargo, no es ajeno a nadie que la forma concreta de esta práctica en el caso de la División no se da fundamentalmente como práctica profesional; esto es, el estudiante típico no hace la mayor parte de sus trabajos en relación directa con el usuario, o de acuerdo a los términos de un contrato, o según otra forma de actuación profesional real, sin el expediente de algunas de las llamadas "técnicas de simulación", por supuesto (simulación, dicho sea de paso, tiene en el lenguaje común y legal una connotación peyorativa: significa engaño...). Este solo dato es suficiente, sin duda, para clasificar a la forma de enseñanza de la arquitectura de la División como discursiva, básicamente. Y no sería difícil encontrar en ese discurso un buen grado de autismo. A la azarosa y multiforme realidad se opone, así, un esquema ordenado y clasificado en que todo ocupa un lugar en el tiempo y en el espacio: justamente como ocurre en cualquier sistema escolástico.

La organización, desde luego, es necesaria. Pero si no se enfrenta continuamente a la realidad, puede perder validez muy rápidamente (si es que la tuvo en algún momento), y no se diferencia nada, en un rato más, del sistema de los filósofos medievales, que no son sino los seres humanos con el sistema más completo y acabado de interpretación del mundo. En el mejor de los casos, como el de la División, la ordenación es más bien inocua, y, específicamente, no esconde para nada su deuda con el consabido esquema bauhasiano, que nunca sirvió -excepto durante el paréntesis de Meyer- para enseñar arquitectura (aunque en su ímpetu propagandístico Gropius haya pretendido lo contrario, y convencido de ello a miles de personas). Pero a esta matriz bauhasiana se ha superpuesto una estructura "científica" en que todo está perfectamente concatenado en series del tipo causa-efecto y de-menor-a-mayor-complejidad, que no dejan de tener su colorido.

Pero el colorido no está mal, siempre que no se le haga caso al pie de la letra. Esta aseveración puede servir para echar una última ojeada al caso del plan de estudios del Autogobierno. Su historia en pocas palabras es esta: al desconocerse el sistema anterior se puso en práctica, más o menos de inmediato, otra forma de enseñar arquitectura que sólo en algunas partes coincidía con el plan de estudios

oficial. Al poco tiempo, se hacía una cosa y se procesaba administrativamente otra (un trabajo en el cerro, por ejemplo, bien valía una calificación en matemáticas). A nadie le molesta esto. Se hizo costumbre durante años. Pero además lo que hacía un taller no tenía nada que ver con lo que hacía el otro... y eran nueve talleres. Así que se realizó un congreso para organizar un

poco las cosas, pero como todo el mundo sabía de antemano que esto era imposible, se recurrió al estratagema de la pedagogía moderna para argumentar dos cosas: primero, que en materia de enseñanza cambia todo tan rápido que apenas una cosa se está discutiendo cuando ya está rebasada por los hechos; y, segundo, que un plan de estudios no tiene por qué ser un enlista-

do de materias con sus respectivos y muy precisos programas. Así, con una mezcla de ingenuidad y malicia, se redactó un cuadernillo con una serie de máximas (o algo por el estilo) que expresan lo que debería ser o hacer un estudiante en un momento determinado de la carrera. Cosas tales como "saber dibujar", "conocer la realidad del país", y así por el estilo. Punto. Se

ANEXO INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA EN MEXICO, POR AÑO DE CREACION

ESCUELA	UNIVERSIDAD	AÑO FUND	AÑO PLAN VIGOR	POBLACION 1982	TEORIA	DISEÑO	TECNICA	URBANISMO	OTROS
Fac.Arq.Autog.	UNAM	1781	1976		21.5	43	21.5	—	14
Fac.Arq.Letras	UNAM	1781	1981	5 967	17	46	26	5.5	5.5
ESIA	IPN	1931	1966	5 300	5.5	42.5	46.5	5.5	—
Esc. Arq.	ITESM	1945	1980	470	20	36	42	2	—
Fac. Arq.	UANL	1946	sd	2 362	14.5	30.5	51	4	—
Fac. Arq.	UdGuad.	1948	1972	1 800	19.1	46.8	20.8	13,3	—
Esc. Arq.	UAPuebla	1955	sd	1 500	sd	sd	sd	sd	sd
Dep.Arq.y Urb.	UIA	1955	1973	478	15.1	43.2	34.8	6.9	—
Fac. Arq.	UV	1957	1974	800	20.3	47.7	22	10	—
Esc. Arq.	UAEMorelos	1958	1975	620	12	40.5	43.5	4	—
Esc. Arq.	UAOaxaca	1958	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Fac. Arq.	UdGto.	1960	1978	480	11.2	38.2	45.1	5.2	—
Esc. Arq.	ITESO	1963	1982	240	16.4	44	19.1	7.5	13
Fac.Arq.yArte	UAEMéxico	1964	1978	1 500	11.8	45.6	36.2	6.4	—
Esc.Mex.Arq.	LaSalle	1964	1981	478	20.6	36.2	36.5	6.7	—
Esc. Arq.	UAGuad.	1964	1981	1 200	17	46	26	5.5	5.5
Esc. Arq.	UANáhuac	1966	1981	380	17	46	26	5.5	5.5
Fac. Arq.	UABC	1966	sd	920	15.3	41.1	28.2	5.6	9.8
Esc. Arq.	UChih.	1970	sd	190	sd	sd	sd	sd	sd
Div.Arq. y C.Dis.	URegion.	1971	1980	487	11.9	29.5	42.8	5	10.8
Esc. Arq.	UATamaulipas	1971	sd	600	sd	sd	sd	sd	sd
Unid. del Habitat	USLP	1972	sd	450	sd	sd	sd	sd	sd
Esc. Arq.	UCoah.	1973	1979	350	19	47.6	28.6	4.8	—
Esc. Arq.	UYuc.	1973	1973	420	11.5	49.4	36.2	2.9	—
Esc. Arq.	UPAPuebla	1973	1978	450	23.6	35.4	35.7	5.3	—
Inst.Sup.C.y Tec.	La Laguna	1973	sd	120	sd	sd	sd	sd	sd
Esc. Arq.	UACJuárez	1973	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Div.C.y A.Dis.	UAMAzc.	1974	1974	1 170	23.7	46.1	30.2	—	—
Inst.Sup.Arq.		1974	sd	93	sd	sd	sd	sd	sd
Div.C. y A.Dis.	UAMXoch.	1975	1975	600	incl	sifi	cable	por	áreas
ENEP Acatlán	UNAM	1975	1975	1 248	12.3	41.8	39.4	6.5	—
Esc. Arq.	UIntercont.	1975	1975	120	sd	sd	sd	sd	sd
Cto. Tecnológico	UAAGs.	1975	1975	200	sd	sd	sd	sd	sd
Div. ArteyDis.	UMonterrey	sd	sd	35	sd	sd	sd	sd	sd
ENEP Aragón	UNAM	1976	1978	1 035	21	46	28.6	4.4	—
Cto.Est.Arq.	UANoO-Torreón	1979	sd	66	sd	sd	sd	sd	sd
Esc. Arq.	UTEpeyac	1979	1979	118	16.9	32.2	40	5.2	5.7
Esc. Ing.	UAS	1979	1981	600	18.5	37	36.3	8.2	—
+	+	+		+	+	+	+	+	+
Esc. Arq. y Urb.	UAGro.	1982	1982	115	15	43	42	—	—

+ sd (sin datos) las siguientes escuelas fundadas entre 1979 y 1982: Esc.Arq., UACHiapas; Esc.Arq. UValleMéxico; Esc.Arq. UValleToluca; Esc. Arq. LeónGto; Esc.Arq., Inst.C.Colón, Ver.; Esc.Arq., UMundoMaya; Unidad Noroeste, UIA; Esc.Arq.,Morelia.

acabó el plan de estudios. No se dice una palabra sobre cómo saber dibujar y conocer la realidad del país, ni nada más. Así, un taller puede hacer, sobre la marcha, un enlistado de materias y sus programas y dar cursos semestrales. Pero el otro taller puede dar cursos bimestrales o anuales, y sus materias y programas no tener nada que ver con las del otro taller.

Hay talleres que no tienen ni materias ni programas. Todo se puede. Pero hacer las cosas bien o mal con tal libertad no es un asunto de libertad, sino de inteligencia y experiencia, cosa que todos terminaron por saber bien. La ventaja fundamental de este modelo es su flexibilidad. Se puede modificar en el acto. Una materia se puede crear o desaparecer de un día para otro y para siempre sin que eso altere la marcha administrativa de la institución ni, lo que es más importante, teniendo que mover la pesada maquinaria burocrática de aprobación a las modificaciones a los planes de estudio. Recomiendo, por cierto,

que se le dé una hojeada al curioso cuadernillo amarillo que lo contiene. Una mente adicta a la cábala, quizás, se las ingenió para hacer colecciones de "objetivos" (aunque sería más propio hablar casi de mandamientos) de siete en siete. Siempre. Eso le da un aspecto muy serio a la cosa, aunque no necesariamente se hizo con tal espíritu: todo lo contrario. Lo que dicen esos "objetivos" linda casi siempre con el lugar común. Pero no es eso lo que importa. De hecho, no tiene ninguna importancia lo que dice el plan de estudios. Igualmente podía haberse impreso una colección de sentencias filosóficas chinas del siglo XII, o algo parecido, y no habría diferencia. Todo lo que se quería es que el plan de estudios *no fuese un impedimento* para la tarea primordial: trabajar en la realidad. Esta es la profunda sabiduría del primer plan de estudios de arquitectura hecho democráticamente en nuestro país. Tal es su origen: nunca fué impuesto por un cenáculo de iniciados, sino que re-

sultó de una impresionante algarabía de cientos (miles quizás) de opiniones, unificadas en una dirección precisa, mantenida con profunda convicción; a saber, que la mejor forma de enseñar y aprender arquitectura era ejerciéndola en la realidad. Y que todo lo demás era accesorio.

Post Data: El texto anterior fue escrito en 1982. A la fecha de la aparición de este número han sucedido tantas cosas en el Autogobierno que sería posible decir que ya no existe. De su descomposición sería largo hablar. Quizás todo lo que navega contra la corriente en nuestro país termina desbaratándose a la vuelta de unos años. El mismo taller 5 tampoco existe ya, ni de nombre, ni -y esto es lo más lamentable- de espíritu. Cada vez más su impulso de ir contra lo establecido se arriesga sólo en escaramuzas, y mucho de tómo que es muy poco tiempo el conformismo nos habrá devorado por completo.

1. Alva Martínez, Ernesto. "La Enseñanza de la Arquitectura en México en el Siglo XX". Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico. No. 26-27. México, INBA.

2. Benlliure Galán, José Luis. "Sobre la Arquitectura y su Enseñanza en México en la Década de los Cuarenta". Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico. No. 26-27. México, INBA.

3. Wolfe, Tom. From Bauhaus to Our House. Nueva York, Farrar & Straus, 1981.

4. Blake, Peter. Form Follows Fiasco. Boston, Atlantic monthly Press, 1977.

5. Brolin, Brent C. The Failure of Modern Architecture. Nueva York, Van Nostrand Company, 1976.

6. La Bauhaus. Madrid, Alberto Corazón Editor, 1971.

7. Meyer, Hannes. "Bauhaus Dessau 1927-30. Experiencias Sobre la Enseñanza Politécnica". Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico. No. 21-22. México, INBA, 1982.

8. Pyatok, Michael y Weber, Hanno, "Reaprendiendo a Diseñar en Arquitectura y "Participación en Diseño Habitacional: un Método para la Generación de Alternativas y sus implicaciones ideológicas". Arquitectura Autogobierno. No. 1,2,3,8,10,11. México, 1976-80.

9. Castells, Manuel. "Crisis Profesional, Crisis Urbana, Crisis Escolar". Arquitectura-Autogobierno. No. 4,5 y 6. México, 1977.

10. Meyer, Hannes. op. cit.

11. Rivadeneyra, Patricia. "Hannes Meyer en México (1939-1949)". Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico. no. 21-22. México, INBA, 1982.

12. Jiménez Víctor. "Enseñanza Básica de la Arquitectura". Arquitectura-Autogobierno. No. 11. México, 1980.

Alfabetización Visual

Lic. Rogelio Cruz Villegas

1. Acerca del Tema

La educación, a lo largo del desarrollo de las experiencias de aprendizaje tanto familiares como escolares, se ha originado a partir de estereotipos socioculturales establecidos y aceptados casi de manera natural y como núcleos de condiciones expresos en los planteamientos de planes y programas referidos a la formación del individuo. Comportamientos, actitudes, mecanismos, destrezas, cambios conductuales, etc., se refieren casi siempre a una acumulación de capacidades redituables en determinado tiempo. Muchas áreas en las diversas capacidades del hombre, histórica y socialmente, han sido relegadas, orilladas por los intereses de las culturas centrales y por imitación se pretende mecanizar, condicionar e instrumentar un tipo de conocimiento solo economicista; se abandona así un buen espacio del conocimiento que fundamente y explique las diferentes instancias para formar individuos morales (entendidos y orientados a un conocimiento integral e integrativo). Este abandono ha propiciado una segmentación del conocimiento; vemos que en nuestra cultura las diversas instituciones responsables de la formación del individuo han conformado sociedades limitadas a ofrecer respuestas que fortalezcan desde su educación intereses ajenos a nuestra realidad, nuestras necesidades e idiosincracia.

Entre las áreas marginadas destaca la falta de educación visual, muy a pesar de que en un alto porcentaje nuestras sociedades contemporáneas tornan su forma de entender y decir a partir del discurso visual. Podríamos afirmar que nuestras generaciones están conformadas por sociedades analfabetas en lo visual. Históricamente sufrimos una imposición sistemática de comportamientos a partir de signos, señales y símbolos impuestos por las culturas dominantes. Se han formado pueblos y culturas dependientes y colonizados en el universo de lo visual. Se nos han obligado a olvidar paulatinamente nuestro acervo iconográfico. En el universo del diseño se usa y se abusa de los patrones que vienen de fuera y no se inquiere en la búsqueda, análisis y racionalización de nuestra riqueza iconográfica, base y explicación de nuestra propia cultura. (1)

El universo visual, su conocimiento, análisis y uso estuvo destinado a los "elegidos" por las musas de las

artes visuales, y parecía un recinto etéreo e inefable. Los "artistas", en su "búsqueda", han tratado, sin embargo, de entender mejor lo que quieren decir, o mejor dicho, intentan decir mejor sus creaciones; de esta acción ha sido necesario desentrañar las líneas, la forma, las cosas, los espacios y los colores a usar. El intento de desmitificar el santuario de los museos implica el esfuerzo de búsqueda permanente que permita dar explicación al uso de las formas.

Estamos frente al dintel de una gramática que dé razón al discurso visual; de una sintaxis que permita analizar las estructuras de la composición visual; de una semiótica que nos permita explicar las significaciones del decir visual y, finalmente, de una pragmática que ofrezca los fundamentos para el uso racional del discurso visual. (2) Desde esta perspectiva, también urgirá hablar de una pedagogía de lo "visual", del diseño de experiencias de aprendizaje, de la creación del "conocimiento socialmente productivo", etc., con el fin de hacer más universal este tipo de conocimiento, y por consecuencia sacarlo del reducto subjetivo, privado y elitizado de los "artistas" para ofrecerlo cotidianamente en el aula, en la calle o a través de los medios más adecuados para alfabetizar visualmente a nuestras generaciones, ya que parte del presente y la mayor parte del futuro correrán a cargo de sociedades condicionadas por un mundo eminentemente visual. Es el tiempo del nacimiento y conformación de imágenes visuales, sin olvidar la energía sensorial y razonante de su contenido que invite a la reflexión crítica, que dé razón a un conocimiento que no se reduzca a una simple instrucción; a esa terrible acumulación descontextualizada de datos que a nada conducen.

La alfabetización se debe entender como el principio de un proceso de educación permanente por la que cada individuo se vincule con su trabajo creativo y tenga la oportunidad de usar los espacios donde aparezcan las reflexiones críticas a la par del placer no sólo sensorial sino también intelectual: cuando "leer imágenes" promueva el gusto lúdico de la imaginación creativa, el júbilo de la razón y el recreo estético para dar paso a la creación de experiencias visuales de comunión solidaria. La publicidad y la mercadotecnia han invadido todos los ámbitos y con este fenómeno han surgido alfabetos pasivos y serviles al servicio de significaciones aculturizantes. La intención manifiesta de penetración, dominio y manipulación ha tornado lacónico y reiterati-

vo al decir visual, orillando al lenguaje gráfico a un empobrecimiento progresivo. Forman parte de este alfabeto visual, un modo de ser, de entender, de vivir, de decir y vestir.

Por ello puede hablarse de un "criterio ambiente", "un espacio determinado", o "una área adecuada para"... No podemos olvidar las alfabetizaciones propias de nuestras culturas, de nuestros pueblos, calles, de nuestro hábitat y de su entorno; de nuestros monumentos, esculturas, pinturas, parques, jardines y costumbres; las gestualidades, posturas, amuletos, decoraciones y colores de uso icónico en "su tiempo y espacio"; en fin, de todas las formas que se incorporan a las diversas formas del discurso relacionado con lo visual. No podemos olvidar ni hacer a un lado los deseos, los miedos, las muecas, las limitaciones, las ternuras, las protestas, las excusas, las agresiones, las músicas, los ruidos y demás elementos que conforman el lenguaje usual de nuestro entorno cotidiano. Los signos no son ingenuos ni ascéticos, sino que se organizan en el interior de una estructura cómplice y dominadora; por ello no se debe descuidar el velo del discurso que se ha fijado por una red de reglas, limitaciones, opresiones, represiones, omisiones (maliciosamente contenidas), masivas y confusas a nivel retórico, sutiles y agudas a nivel gramatical.

2. Para un Alfabeto Visual

El lenguaje es un medio de llegar a una forma de pensamiento superior con relación a lo visual y/o táctil. Sin embargo, ser capaz de hablar el lenguaje es diferente de alcanzar el conocimiento total a partir de la lectura y la escritura, aunque podamos aprender a usar el lenguaje en ambos sentidos operativos.

Primero aprendemos un sistema de símbolos con formas abstractas que representan un sistema de determinados sonidos: esos símbolos los son nuestro a, b, c; el "alfa" y "beta" del alfabeto griego que han dado nombre a todo grupo de sonidos - símbolos o letras: el alfabeto. (2)

Los diferentes procesos de aprendizaje para la construcción de experiencias que conformen las diversas estructuras y niveles del conocimiento marchan de acuerdo a varias situaciones, pero el conocimiento "verbal" implica límites constructivos conforme a códigos aceptados por consensos histórico-culturales. Nos estamos refiriendo a los elementos rudimentarios como fundamentos y punto de partida del lenguaje. Ya dominados, nos es posible leer y escribir; expresar y comprender "toda" la información escrita. Este mismo fenómeno se da con el lenguaje visual; es necesario el estudio del conocimiento, análisis y proceso de cada uno de los elementos que constituyen ese "a, b, c," visual, a fin de poder lograr, por medio del dominio de tales elementos básicos fundamentales, estructuras, formas, composi-

ciones, implicaciones, derivaciones; límites y alcances, un cuerpo sólido de datos a considerar en un proceso racionalizado para una auténtica comunicación visual. (3)

Podemos entender como alfabeto visual todo aquello que significa para los miembros de un grupo, y que todos comparten en el mismo sentido los significados asignados por las convenciones establecidas para un cuerpo común de conocimientos. El alfabeto del universo visual debe actuar de alguna manera dentro de los mismos límites, en relación a las categorías establecidas. Encontramos similitud en los fines que motivaron el desarrollo del lenguaje escrito: construir un sistema básico para el aprendizaje, la identificación, la creación y la comprensión de mensajes visuales que sean entendibles y manejados por todos los componentes, al menos, de una cultura, y no solamente por los individuos educados especialmente para manejarlos, como el artista, el diseñador o el investigador de esta área del conocimiento. Para establecer algún criterio en relación a la enseñanza/aprendizaje del modo de expresar e interpretar visualmente las ideas estamos convencidos, primero, de que vemos y distinguimos antes de hablar; así como también es común que no podemos explicar un lugar pero sí reconocerlo; así, podemos comprobar que "la vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circulante". En relación a la imagen y su ubicación, el ojo humano es como un punto de referencia para establecer ciertas categorías dimensionales o espaciales en cuanto es el contacto del sentido de ver con su objeto propio: lo perceptible visualmente. La vista, el ver no como una reacción condicionada por ciertos estímulos y actuando mecánicamente, sino como acto propuesto; ya "que solamente vemos aquello que miramos, y mirar es un acto voluntario" (4), esto es, implica un acto propuesto intencionalmente; por ello, la comprensión visual es un medio natural que necesita ordenarse, instrumentarse y ampliarse a partir del alfabeto visual.

Lo que vemos es, como en el lenguaje, referido a un espacio de conocimiento que haya de transferirse de un estado a otro.

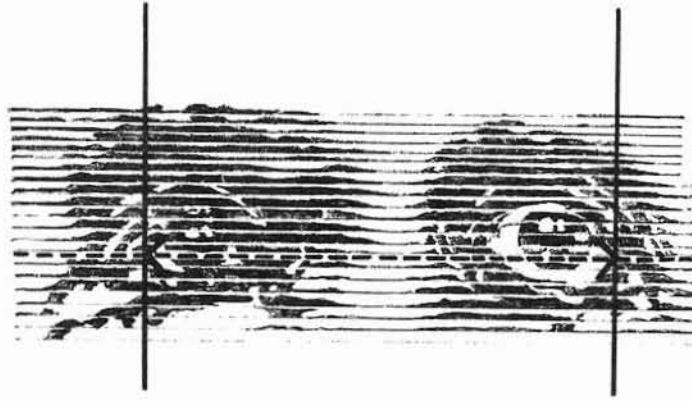
Es de preverse que las dificultades interculturales surgirán en una comunicación visual cuando se hace uso de una sofisticación complicada y excesiva, o también cuando se estilizan los simbolismos a tal grado que tal proceso se torna complejo.

3. Elementos Básicos

Abordamos los conceptos de: punto, línea y color, como generadores de un alfabeto básico en el universo de lo visual, para integrar mejor las experiencias y la referencia a su significación.

3.1 El punto

- 3.1.1 El primer elemento plástico. Es un ente material que al reclamar una cierta superficie sobre un plano toma presencia, posee sus límites, su organización, soportes materiales



Joaquín Tobías

internos y cobra existencia como ente autónomo; en él se encuentra el germen de la línea y el plano.

Su dimensión está referida a la percepción de este ente en cuanto punto.

3.1.2 La forma externa, circular, trapezoidal, o como una simple mancha sin características definidas, constituye el "sonido" elemental del discurso visual, ya que con un solo punto sobre cualquier plano inicia su expresión estructuralmente.

3.1.3 La línea: en cuanto resultado del desplazamiento del punto sobre una superficie. La movilidad del punto se hace condición primaria del cambio (5). Que considerada desde el punto de vista de las dimensiones, la línea es unidimensional.

Desde su presencia y la percepción de la misma, surge una primera instancia que se presente bajo diferentes variables; siempre acorde con su tensión direccional podrá ser denotada en sus diferentes factores; nace por relación del receptor y la conformación fisiológica de los ojos: (Figura de ojos BCU) la horizontal como una categoría universal existe por consenso de signo, que contiene un significado y que significa lo mismo para quien lo percibe e interpreta en el mismo sentido.

3.2. Línea recta horizontal:

Línea recta horizontal: por la facilidad de verla surgen las posibilidades de orientación de la recta; y en el sentido de "ser horizontal", dar origen a diferentes relaciones y connotaciones. Por asociación con el horizonte, de donde toma su nombre, puede significar (asociándose

se con):

Seguridad:

Reposo:

Pasividad:

Tranquilidad:

¿Por la conformación fisiológica de los ojos y la seguridad de la relación?

¿Por asociación con el horizonte?

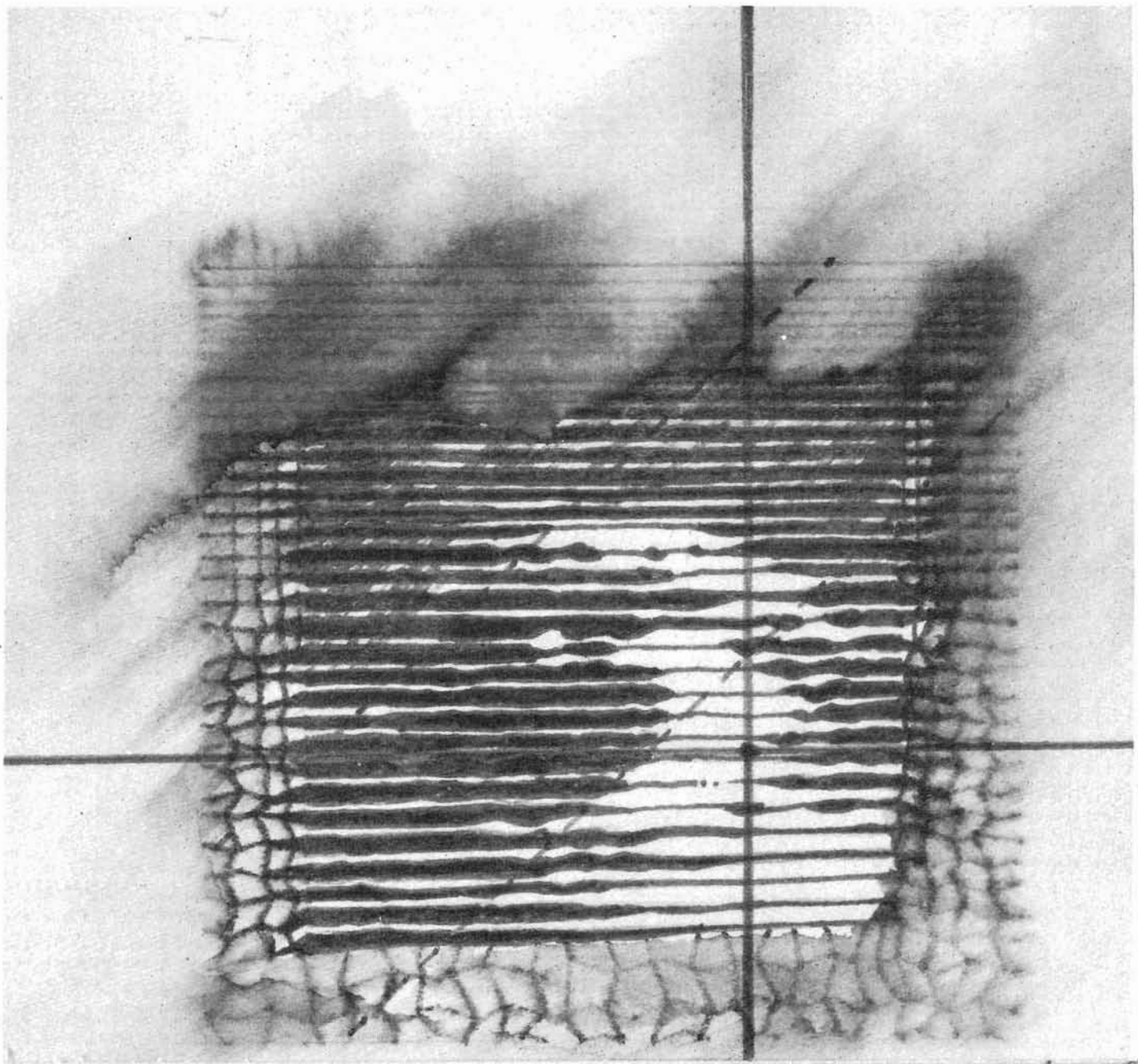
¿Por la inmovilidad del horizonte?

¿Por la facilidad, sin ningún esfuerzo, de la estructura visual?

A partir de este supuesto podríamos decir que "la información visual puede tener una forma definible", (8) y connotarse de acuerdo a un significado adscrito en forma de proposición simbólica; o bien, según la carga de asociación, por las experiencias visuales.

En la medida que este contenido visual tiene una forma definible, adquiere un carácter informativo para incorporarse al universo del discurso visual. Así como un sujeto (imagen) que reclama verbo (acción-dinamismo) y complemento (espacio), se establece una segunda categoría relacional: la vertical. En cuanto "la relación básica del hombre con su entorno hace referencia visual a su posición de equilibrio, como sensación intuitiva de este equilibrio, y que es inherente a las percepciones del hombre" (9), de esta relación surge la concepción horizontal-vertical.

El estatismo del punto se va transformando en la dinámica multiforme de la línea, que, de acuerdo a su dirección y la tensión interna, propia del elemento, se percibirá a partir del cambio de factores direccionales o de yuxtaposición. Percepción e interpretación dependerán de la organización; con base en nexos, o apoyados en ellos, se provocará: espacio, relaciones rítmicas, re-



Fco. Gerardo
Toledo 83

sonancias, equilibrio, estática, dinámica, sugerencia de planos o volúmenes; como todo elemento plástico podrá transmitir una determinada carga expresiva, así, podemos hablar de líneas agresivas, calmadas, poéticas o dulces, etc.

3.3. Origen y Contenido

La esencia misma del alfabeto visual reclama una reducción de todo lo que vemos a elementos visuales básicos como un proceso de abstracción, de tal suerte

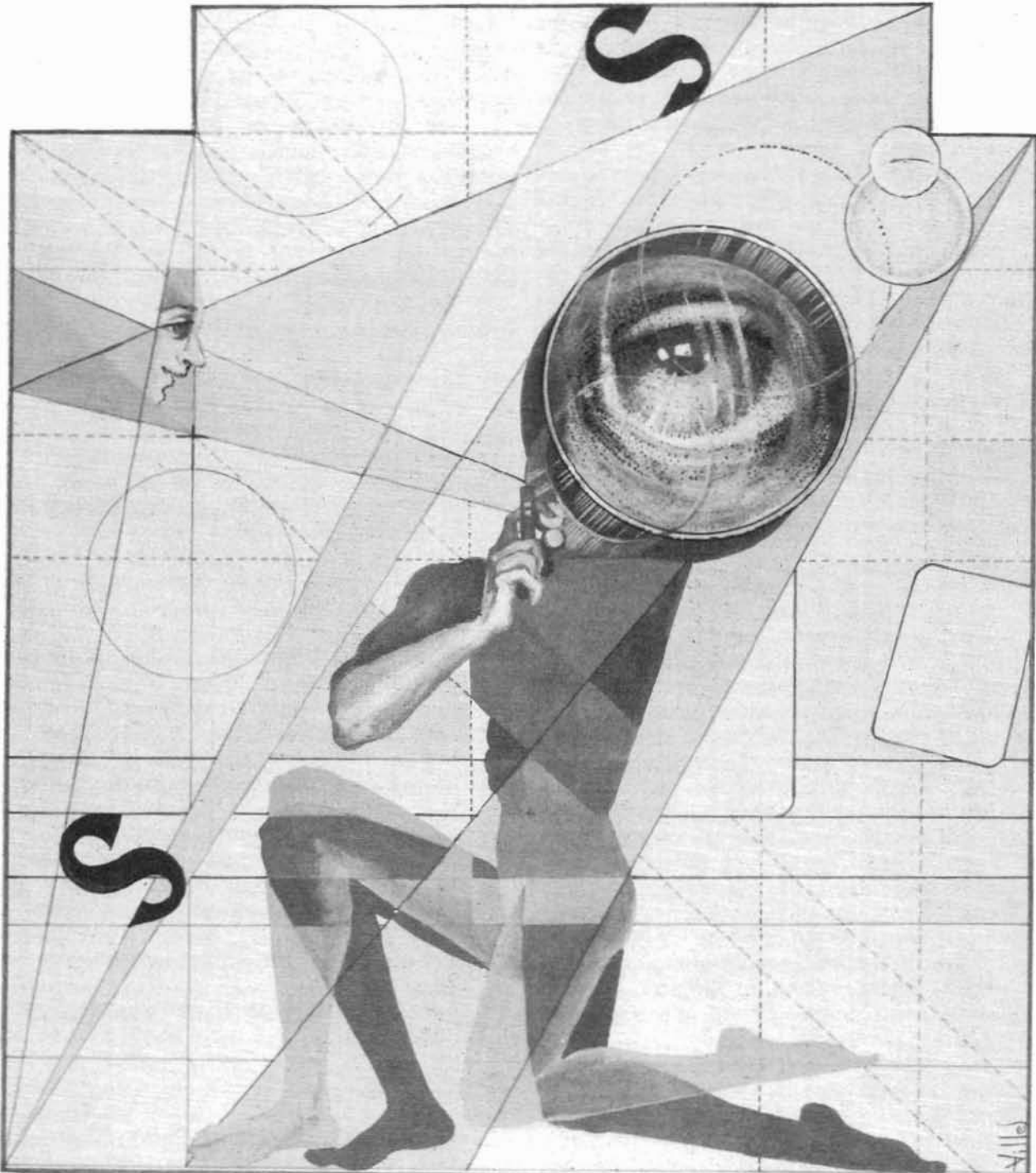
que entre más representatividad alcance la información visual más específica será la referencia y su aplicación. (10) Podemos ver cómo la comunicación verbal se representaba mediante imágenes, y cuando esto no era posible se inventaba un símbolo, y a medida que el lenguaje escrito se desarrollaba se fueron abandonando las imágenes para sustituirlas por símbolos. La necesidad de representar una idea de la manera más sencilla y comprensible dió origen al simbolismo; esta es la condición primigenia que fundamenta un alfabeto visual, ya que la abstracción hacia el simbolismo requiere una

simplicidad última. La reducción del detalle visual al mínimo reductible conduce a su valorización más universal, de tal suerte que la imagen tenga capacidad no sólo de verse y reconocerse, sino también de recordarse y reproducirse.

4. La Dimensión Espacio Temporal

La imagen no es ascéptica, reclama un autor, circunstancias que la originan, condiciones ambientales, etc., lo cual implica toda una ideología de la imagen. En

el orden del conocimiento y la construcción del aprendizaje las circunstancias inmediatas (entorno) y los fenómenos que propician la generación de contenidos visuales exigen considerarlos a la par del origen que los motiva; desde este orden y su contexto y la dimensión del espacio y tiempo donde cobra vida la imagen será parte de la columna vertebral que dé razón a cualquier alfabeto visual, ya que contenido y forma se explican por la ideología y circunstancias de una cultura; se concretan en un espacio y un tiempo determinados, donde se genera la comunicación visual en sus diversas manifesta-



ciones. De aquí se nutren las imágenes que, al representar objetos para construir el conocimiento sígnico (de señales, palabras, símbolos, sonidos, lugares y situaciones que nos permiten identificar el universo exterior) y las formas visuales, líneas y colores, proporcionarán tantos elementos para su articulación según la carga que dé presencia al contenido visual.

Podemos observar que las formas visuales no se dan aisladas una después de otra, sino que cobran vida simultánea, de tal suerte que las relaciones que determinan un conjunto visual son captadas en un solo acto de visión, y tienden a sintetizar simbólicamente una correcta articulación en un núcleo determinado de elementos, que han de servir a la comunicación y transmisión simbólica de un acontecer. Toda esta serie de interrelaciones y conjunciones dan origen a la organización de conjuntos visuales para iniciar un proceso de discurso visual, situación que nos remite permanentemente a una consideración más científica, y así poder retomar cada uno de sus elementos para un análisis crítico a fin de dominar los principios y criterios estructurales válidos para una pedagogía de la imagen.

5. Conclusiones

La ausencia de esta formación perceptual y conceptual, y el uso irracional e indiscriminado de los recursos visuales por grupos e instituciones usufructuantes de la manipulación, sólo ha conducido a crear una contaminación visual masiva. Los sistemas e instituciones destinados a la educación tienen la posibilidad de ofrecer espacios de conocimiento para crear experiencias de aprendizaje acordes a la realidad sociocultural del país. Es impostergable la articulación pedagógica propia para alfabetizar en lo visual, desde una concepción universitaria acorde a sus objetivos. Los centros de estudios, donde existen carreras vinculadas con el discurso visual, donde se instrumentan técnicas visuales y se manejan recursos como cámaras fotográficas, de cine y televisión, deben tener como ejes los alfabetos visuales en su esencia misma, así como su contexto sociohistórico en su sentido más estricto.

La referencia permanente a nuestro acervo iconográfico nos ofrecerá elementos para leer más adecuadamente nuestra realidad y así poder comprenderla e interpretarla, y en esa medida poder transformarla. La apropiación de nuestras estructuras visuales, genera-

das en cada momento de nuestra historia; desde el "decir" de grecas y adornos de cualquier usanza pueblerina hasta las expresiones majestuosas de nuestras pirámides y catedrales, nos permitirá la creación de un conocimiento más universal, capaz de realizar auténticas "cirugías" visuales en sus diferentes niveles de conocimiento; experiencias que habrán de propiciar la búsqueda permanente de alternativas creativas y que, sin reduccionismos chovinistas, nos permitan encontrar vías para la fundamentación del discurso visual sin incurrir en la dependencia y réplica mecanicista de expresiones ajenas a nuestro modo de entender y decir.

Bibliografía:

1. Hernán Lavín Cerda, "Peligro del Analfabetismo Funcional", *Uno mas uno*, México, 23 de marzo de 1983.
2. M. Bense y E. Walther, *La Semiótica*, Barcelona, Anagrama, 1975, p. 17.
3. Ch. W. Morris, *Signs, Language and Behavior*, N.Y., 1946.
4. M. Bense, *Leichen and Design*, Baden Baden, 1971.
5. J. Berger, *Modos de Ver*, Ed. G.G., p. 13.
6. Ch. S. Pierce, *Über Seichen*, Stuttgart, 1965.
7. BCU-Gran acercamiento. Encuadre usado como lenguaje visual para cine y T.V., para ofrecer la visión de un detalle especial y proporcionar un acento significativo de comunicación visual.
8. M. Bense, *Semiotik*, Stuttgart, 1969.
9. D.A. Dondis, *La Sintaxis de la Imagen*, Ed. G.G., p. 35.
10. *Ibid*, p. 36.
11. J. Gorchely y B. Joppich, *Die Triadische modale Logik von Ch. Pierce*, Stuttgart, 1932.

Mis Recuerdos de Hannes Meyer

Cuestionario de Félix Beltrán
por Alberto Beltrán

¿De Dónde Procedía?

Hannes Meyer, después de ser director de Baubaus en Dessau de 1928 a 1930, estuvo en Moscú como profesor y constructor, de 1930 a 1936; luego regresó a su patria, Suiza. Visitó México la primera vez en 1938, para participar en el Congreso Internacional de Planificación Urbana; entonces le tocó asistir al Congreso Inaugural de la Confederación de Trabajadores de América Latina. Volvió a México en 1939, llamado por el gobierno de Lázaro Cárdenas para participar en la creación y dirección del Instituto de Urbanismo y Planificación del Instituto Politécnico Nacional. Permaneció en nuestro país diez años, colaborando en diversas instituciones y organizaciones. Desde aquí participó en las campañas antifascistas, eran los tiempos de la Segunda Guerra Mundial.

¿Qué Criterio Tenía de las Condiciones Políticas Existentes en México?

En algunas notas escritas por él dice que le entusiasmó el ambiente social: el nacimiento de un vigoroso movimiento de los trabajadores, el despertar del campesinado y, por lo tanto, la posibilidad de que la arquitectura ofreciera un modo de cooperación.

Sobre el Muralismo Imperante, ¿Qué Criterios Tenía?

Consideraba admirable la fusión entre la pintura mural y la arquitectura, la cual demostraba las posibilidades del trabajo colectivo. Este era uno de los enunciados del ma-

nifiesto de los pintores muralistas de 1924.

¿Cómo se Acercó al Taller de la Gráfica Popular?

Desde su llegada a México entró en contacto con los grupos de intelectuales de posición antifascista. El Taller de la Gráfica Popular era uno de ellos; precisamente en su declaración de principios estaba expresado de esta manera: el Taller de la Gráfica Popular realiza un esfuerzo constante para que su producción beneficie los intereses progresistas y democráticos del pueblo mexicano, principalmente en su lucha contra la reacción fascista.

¿Qué funciones tenía?

Propuso la creación de una editorial y se hizo cargo de ella, la Editorial y se hizo cargo de ella, la "Estampa Mexicana", donde promovió la edición de carteles, tarjetas postales, libros como "El libro negro del terror nazi", "Incidentes melódicos del mundo irracional" de Juan de la Cabada, y "El sombrero" de Bernardo Ortiz de Montellano, ilustrados por Leopoldo Méndez y Alfredo Zalce respectivamente; los álbumes de grabados de Posada, "Mexihkanantli" de Jean Charlot, "Rio Escondido" de Leopoldo Méndez, "Estampas de Yucatán" de Alfredo Zalce, "Bajo la Línea del Ecuador" del ecuatoriano Galo Galecio, otro de Everardo Ramírez y los colectivos "Estampas de la Revolución Mexicana" y "Mensaje a la Confederación de Trabajadores de América Latina".

¿Qué Comentarios Hacía del Bauhaus?

Yo en lo personal le oí hablar poco de esa experiencia de su vida.

En la práctica (cómo hacía compatibles las influencias constructivistas del Bauhaus y las expresionistas del Taller de la Gráfica Popular?

Antes de hablar del estilo puedo decir que a Hannes Meyer le interesaba el Taller de la Gráfica Popular por otras razones. La investigadora Patricia Rivadeneyra, quien hizo un trabajo sobre la actividad de Hannes en México, publicado en "Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico Nacional", número 20-21, de la Dirección de Arquitectura del Instituto Nacional de Bellas Artes, y quien tuvo la oportunidad de hablar con la viuda de Hannes en Suiza, dice lo siguiente: "El Taller de la Gráfica Popular fué sin duda la principal atracción de Meyer en México; el trabajo colectivo que en él se desarrollaba, la organización y sus miembros, fueron siempre para Meyer y su esposa Lena, la experiencia más agradable en su difícil estancia en el país".

Y agrega:

"Meyer veía en el Taller de la Gráfica Popular una experiencia única en el mundo. La extracción social de cada uno de sus miembros y su ideología daba coherencia al grupo, ya que casi todos provenían de familias humildes y sencillas. Los años que habían vivido y la propia historia del país se hallaban profundamente arraigados en ellos. Trabajaban más colectivamente que individualmente y mu-

chas veces participaban en las labores de organización y diseño del propio arquitecto; Meyer los incluía en cada uno de los trabajos que tenía. Todos se encontraban muy limitados económicamente, pero se mostraban siempre abiertos para recibir a otros artistas no miembros, muchas veces extranjeros, en quienes encontraban grandes amigos y colegas, gustaban aprender de ellos".

"Esta fue posiblemente una práctica inapreciable para Meyer, y es debido a ella y a la labor social que desarrollaban, que se sintió siempre íntimamente ligado al grupo. En el Taller de la Gráfica Popular, tan to él como su esposa Lena hicieron varios grabados. Alguna vez Meyer manifestó el deseo de alejarse de la arquitectura y dedicarse a la pintura, como una forma de protesta a la especialización arquitectónica, veía que la construcción se convertía en un negocio vulgar y que no tardaría en transformarse en un problema de tipo social".

¿Cómo Era su Práctica Política?

Se daba tiempo para muchas cosas. En la Universidad Obrera que dirigía Vicente Lombardo Toledano hasta dió un curso de marxismo.

¿Cómo eran sus circunstancias cotidianas?

Vivió modestamente en un pequeño departamento de las calles de Villalongín, con su esposa Lena y sus hijos Lilo y Mario, quien nació en México. Era un hombre vigoroso pero con una vida frugal. En casa su esposa hacía labores de te-

jido y diseño textil, tal como lo hacía en el Bauhaus donde había sido alumna de Hannes.

¿Qué Motiva su Salida de México?

Nunca pensó permanecer en nuestro país indefinidamente. Tenía sesenta años cuando se marchó a su patria; deseaba hacer una recapitulación de sus experiencias y sin ver aquí posibilidades que le aportaran satisfacciones de tipo personal. Sin embargo, su esposa Lena le dijo a Patricia Rivadeneyra que nunca se mostró arrepentido de su experiencia mexicana. Hannes murió cinco años después de haberse marchado, en 1954, víctima de una enfermedad prolongada. Su esposa falleció en 1981.

¿Cuál Considera el Principal Aporte de Hannes Meyer?

Su interés social por sobre cualquier afán individualista.



Beltrán A., Los Colgados.
Linoleografía.

Diseño y Ciencias Sociales

Guillermo Boils Morales

¿Desociologización del Diseño?

Este breve apunte toca algunos problemas derivados de determinadas formas de vínculo establecidas entre el diseño y las ciencias sociales. En él se abordan -sin adentrarse a fondo en su examen- tres cuestiones relacionadas con experiencias prácticas, no siempre afortunadas, referidas a aspectos conceptuales, metodológicos y temáticos. Las tres se entrelazan profundamente, siendo su denominador común la dificultad de comunicación entre los estudiosos y profesionales del diseño y los científicos sociales.

El propósito medular de estas páginas, de acuerdo con lo anterior, estriba en subrayar ciertas desviaciones, con el fin de discutir la forma de superarlas. No se proponen aquí respuestas concretas, sino meras sugerencias de índole general, buscando iniciar un diálogo abierto sobre este asunto. La única recomendación que acá se formula es la de mantener una actitud crítica en el terreno del diseño tanto en lo que se realiza dentro de su propio horizonte cuanto en su relación con otras disciplinas. Vale decir: no se trata, en todo caso, de desterrar las ciencias sociales de la investigación para el diseño, sino de establecer mecanismos ágiles de comunicación entre ambos campos.

Disciplinas sociales y diseño: el puente de construcción.

En la medida que se incrementa la división social del trabajo científico y profesional, aumentan la inquietud y la exigencia objetiva hacia el desarrollo de experiencias in-

terdisciplinarias. En efecto, mientras se intensifica la especialización del conocimiento, se hace más imperioso establecer vías de relación entre los diferentes campos específicos de estudio. De esta suerte, un fenómeno puede abordarse desde diferentes ángulos, con lo cual se logra una visión analítica integral del mismo.

Desde hace algunos años, las disciplinas del diseño en nuestro país han mostrado un creciente acercamiento con otros ámbitos de conocimiento. En especial, se ha operado tal aproximación hacia el discurso teórico y analítico de las ciencias sociales. Este proceso responde a nuevas formas de concebir la teórica y la práctica del diseño, donde éste se inserta en calidad de factor condicionante de -y a la vez condicionado por- las relaciones sociales de producción y la conciencia social. El diseñador, de manera creciente, se va adentrando en el examen de las contradicciones que impulsan la dinámica social, de sus expresiones en el terreno ideológico, del desarrollo de las fuerzas productivas y, en suma, de la totalidad histórico-social.

En este orden de ideas, son cada vez más los diseñadores urbanos, arquitectónicos, gráficos o industriales que asumen su trabajo como parte de los procesos generales que la sociedad experimenta en su devenir. Esto, desafortunadamente, ha significado, con cierta frecuencia, desviaciones sociologistas, historicistas, economicistas y, aún, etnologistas o psicologistas en la interpretación (e incluso en la proposición) de los objetos de diseño. La razón fundamental de ello consiste en que no siempre se ha logrado

asimilar el discurso científico social para adecuarlo a los problemas surgidos en la esfera de la prefiguración de objetos materiales. Lejos de esto, con frecuencia se siguen fórmulas repetitivas, de gran pobreza sociológica e historiográfica, que no añaden aportación alguna a la actividad del diseñador. En ocasiones extremas se llega incluso a sustituir por completo el análisis del objeto de diseño por la revisión de las condiciones sociales, políticas o económicas del período en que éste se realizó.

La causa principal de lo anterior se encuentra en una falta de conexión clara y bien cimentada entre diseñadores y científicos sociales. De esa suerte, uno de los principales retos que confronta la posibilidad de un desarrollo interdisciplinario es el de construir canales de comunicación que posibiliten -en ambas direcciones- el desenvolvimiento de las respectivas esferas de conocimiento. Y esa exigencia requiere evitar el traslado acrítico de un terreno científico que es de gran valor auxiliar en el proceso de diseño, pero que en absoluto puede sustituirlo.

Uno de los principales escollos para llevar adelante una provechosa interconexión se halla en el terreno del lenguaje. Más propiamente, la dificultad se sitúa en la cuestión conceptual. Con frecuencia la referida inexistencia de mecanismos para la comunicación entre el diseño y las ciencias sociales tiene que ver con el desconocimiento mutuo de los especialistas en cada una de tales disciplinas. Llega a ocurrir que a medida que el diseñador busca dar "un sentido social" a su trabajo va adoptando un lengua-

je que hace incomprensible lo que intentaba explicar o demostrar. Se quiere enriquecer el enfoque y sólo se lo hace más confuso y el resultado inevitable es su empobrecimiento.

La situación anterior puede superarse en lo fundamental si se tiene un mayor cuidado con las fuentes, las que deberán emplearse invariablemente con espíritu crítico. En especial, debe tenerse sumo cuidado en el manejo de los conceptos; cuidado que atiende tanto al uso correcto de términos en un sentido semántico cuanto a la consideración respecto a su conveniencia esclarecedora. Lo que significa que únicamente se debe echar mano de aquellos elementos conceptuales cuya utilidad teórica y/o analítica haya sido bien meditada. Sólo así podrá superarse esa propensión de algunos autores estudiosos del diseño que, al querer "dar lustre" a sus trabajos empleando una jerga grandilocuente, en realidad derivan en un efecto totalmente contrario al que pretendían.

En los últimos años es considerable la inclinación que se advierte hacia la búsqueda de una orientación científicista del diseño.(1) Seguramente donde esta propensión se aprecia con mayor evidencia, es en la inquietud por elaborar "metodologías de diseño". Y aquí se encuentra otro elemento por el cual se incurre en equívocos derivados de la asimilación inadecuada del discurso científico-social. En particular esto ocurre cuando se toman "prestados" de dicho discurso enfoques metodológicos que son trasladados como simples recetas. En efecto, una apreciación poco crítica

de esos recursos de análisis puede conducir a la aplicación esquemática de formularios que desvirtúan los propósitos científicistas que motivaron al diseñador hacia su empleo.

Lo paradójico de este asunto es que las propias ciencias sociales establecieron sus procedimientos metodológicos (2) inspirándose en los que se habían desarrollado en las ciencias naturales. Así, el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis y otros pasos fundamentales en el proceso de una investigación se aplicaron primero en la biología, la física o la química. Posteriormente, hacia la segunda mitad del siglo pasado, al desenvolverse la economía, la sociología y la antropología, fueron adaptando elementos originados en las ciencias de la naturaleza para elaborar secuencias sistemáticas en el análisis de sus propios campos. Ese traslado no estuvo exento de descalabros debidos en lo fundamental a procedimientos mecanicistas mismos que todavía siguen siendo fuente importante de fallas o carencias de consideración en las propias ciencias sociales.

En concordancia con lo anterior, se propone aquí que las diferentes ramas del diseño asuman, a través de una adaptación crítica, aquellos recursos metodológicos aportados no sólo por las ciencias sociales, sino también por las de la naturaleza. Esto, se supone, al inicio de la investigación o del desarrollo del proyecto, a fin de aprovechar o descartar uno u otro recurso técnico para la obtención del conocimiento. Si cabe hablar de algún método específico de diseño, únicamente podrá tener sentido y valor analítico

en la medida en que se conduzca sobre el sendero de la crítica reflexiva.

Aspecto temático

Es muy probable que una de las desviaciones sociologistas (o de un origen similar) más comunes entre algunos estudiosos del diseño consista en perder de vista al propio objeto de diseño, por adentrarse en el examen de la sociedad o la economía en que aquel se originó. Y no se propone aquí que se aisle al proceso de diseño respecto de la totalidad social. Antes bien, se insiste en la necesidad de contextualarlo en su tiempo y ámbito social, pero que esto no desplace al examen del objeto mismo, como ocurre con frecuencia en los trabajos realizados por los estudiantes de las diversas ramas del diseño.

La gama de objetos de estudio resulta infinita. Es así que lo que define a una disciplina científica particular es, en gran medida, la esfera de conocimientos hacia donde se orienta. Este aspecto no es el único que delimita a la especificidad de una ciencia. Debe tomarse en cuenta, así mismo, la manera de abordarlo, sus recursos técnicos particulares, sus propósitos u otras cuestiones. Y en el terreno de diseño se puede establecer -no sin cierta dosis de arbitrariedad- un espectro temático referido prioritariamente a la prefiguración de objetos materiales, así como a su construcción y distribución.(3) Y en efecto, el proceso de diseño no se agota en la etapa de imaginar y proyectar un objeto. Existe la necesidad de considerar a quién va dirigido, qué finalidad va a tener en una sociedad

y momento determinados, qué resultados puede provocar o provocó con su creación, así como las motivaciones que estimula o las inhibiciones que producen entre quienes son sus usuarios. En suma, el propósito de diseñar algo no finaliza con la realización del proyecto, aunque éste sea esencial. El proyecto es condición necesaria pero no suficiente en el trabajo del diseñador.

Propuestas para superar las desviaciones examinadas

Aquí se ha puesto el acento sobre las cuestiones "disfuncionales" encerradas en ciertas prácticas sobre la asimilación del discurso científico-social entre algunos estudiantes o profesionales del diseño. Ello no supone en alguna manera, la descalificación del acercamiento de los diseñadores hacia las ciencias sociales. Por el contrario, se sostiene la idea de que ese fenómeno de aproximación ha significado un avance enriquecedor, en términos de ampliar y profundizar las posibilidades analíticas. Y en verdad, es imposible dejar de lado el hecho de que los objetos de diseño no forman parte del ámbito de lo natural. Son concebidos y fabricados por seres humanos, buscando satisfacer sus necesidades. De ahí que en ellos se sintetizan múltiples elementos de índole cultural, económica, política, etc. Son, a final de cuentas, un reflejo -a la vez que condicionantes- de la totalidad social entendida ésta como proceso constante devenir.

En el orden de ideas anterior, lo que resulta incorrecto es convertir a las ciencias sociales en objeto, a

cambio de sólo usar como apoyo ciertos elementos de ellas. De esa forma, si de lo que se trata es de examinar una unidad habitacional, resulta ineludible el uso de categorías propias de la ciencia económica o de la sociológica. Es adecuado acudir a ellos, pues no es tarea del diseñador acuñar nuevas categorías, ni proponer el desarrollo de conceptos económicos propios; pero se debe evitar perderse en la cuestión económica, abandonando su objetivo principal.

¿Cómo salvar la situación antedicha? En primer término se tiene que mantener un cuidadoso manejo, con una permanente actitud crítica, frente a los instrumentos conceptuales, aportados por las ciencias sociales. No dejarse tentar por esa suerte de seducción intelectual, carente de cuestionamiento alguno sobre los materiales que se consultan, la que a final de cuentas deviene en uso inapropiado. En situaciones extremas, se llega incluso a serias deformaciones en la investigación para el diseño.

La necesidad de guardar un sentido crítico por parte del diseñador atiende también al empleo de las fuentes aportadas por los estudios sociales. Muchos de ellos brindan excelente material informativo para el conocimiento de un objeto. Pero deben ser revisados con cuidado a fin de salvar los sesgos. Se trata, ante todo, de no perderse en su perspectiva y orientación; las que generalmente son más propias de los campos específicos de estudio, que corresponden a las disciplinas de donde provienen sus autores. No es que sus datos hablen de una verdad diferente, ni mucho menos se ha de poner en duda la

veracidad de los mismos; más bien, lo que siempre se debe tener presente es que se trata de resultados que tienen una dirección hacia campos de conocimiento diferentes a los del propio diseño. Cuando existe la posibilidad de aproximarlos a éste; o, mejor aún, cuando hay identidad entre ambos, entonces el diseñador podrá adentrarse con mayor ligereza en el empleo de esas fuentes, pero nunca podrá perder la perspectiva de la crítica frente a las mismas. En ella reside su mayor recurso para evitar incurrir en algunas de las desviaciones que en estas líneas se han apuntado.

(*).- Este ensayo fue presentado y discutido como ponencia en el Seminario: Realidades y Problemas en la Práctica Social y la Enseñanza del Diseño, organizado por el Departamento de Síntesis Creativa de la División de Ciencias y Artes para el Diseño en la Unidad Xochimilco de la UAM.

(1).- No es el propósito de estas líneas entrar en la discusión acerca de si el campo del diseño es o no una ciencia. Aún así resulta incuestionable que existe una seria búsqueda por encontrar un camino científico en este terreno. Tampoco es aquí el momento de examinar si, en rigor, esta pretensión ha sido lograda. Únicamente interesa reparar en su existencia y en la forma -no siempre atinada- en que se ha ligado a ciertas herramientas teórico-analíticas de las ciencias sociales.

(2).- Aquí se entiende por método el procedimiento sistemático para la obtención del conocimiento. Esta acepción no se refiere al asunto de la postura del investigador frente a su objeto de estudio, en los términos del pensamiento crítico-filosófico contemporáneo, asunto que en la perspectiva dialéctica está considerado como factor decisivo de la metodología.

(3).- También la gama de objetos de diseño es infinita. Desde un paliito hasta un complejo habitacional. Sin embargo, lo que define al diseño está en la propensión a cargar el énfasis sobre la prefiguración de los objetos producidos social e históricamente. La materialización de los mismos, forman parte del proceso, pero el elemento prioritario se halla en la prefiguración.

Contra el Neoacademicismo

Bruno Zevi

Traducción: Víctor Jiménez

El siguiente artículo apareció publicado en la revista italiana Casabella, No. 474/475, de noviembre-diciembre de 1981. Su autor es ya conocido del lector, quien sabe también cuál es su postura ante el postmodernismo, tan estrechamente relacionado con el neoacademicismo. Este último tema, precisamente, resulta muy oportuno de tratar en un número dedicado a la enseñanza. Es particularmente polémica la reflexión que hace Zevi sobre la relación existente entre la descomposición de la arquitectura y esos "pseudointelectuales" (para usar su expresión) que serían los profesores universitarios. Desde luego, Zevi habla de Italia (o de Europa, en todo caso), porque en México afortunadamente los profesores de arquitectura están totalmente en otro caso. No nos preocupamos, pues.

En el par de años que nos separan del Congreso Nacional de Arquitectura de 1979 hemos visto, en la cultura internacional, la exasperación primero y el agotamiento después del reflujo en la esfera de lo privado de todas las formas de evasión de las obligaciones y responsabilidades del presente.

En la arquitectura, este reflujo en lo privado se manifiesta en tres tendencias diversas, pero convergentes en una tentativa de restauración:

1. La neoadademia, que, maníaca del orden y de los "órdenes", rezuma las temáticas más nauseabundas de las dictaduras.

2. El postmodernismo, que en un clima pseudoanárquico y Pseudo-historicista, reincide en las formas más escuálidas del eclecticismo.

3. El regionalismo vernáculo, que no por casualidad, de Hitler a Stalin y a Mussolini, acompaña siempre a la retórica monumentalista, constituyendo la contrapartida destinada a las clases subalternas.

Los acontecimientos sobresalientes en estas direcciones han sido: en Francia el concurso para el orde-

namiento de Les Halles; en Alemania, los trabajos preparatorios de la gran exposición de Berlín 1984; en Italia la Bienal de Venecia del año pasado (1980).

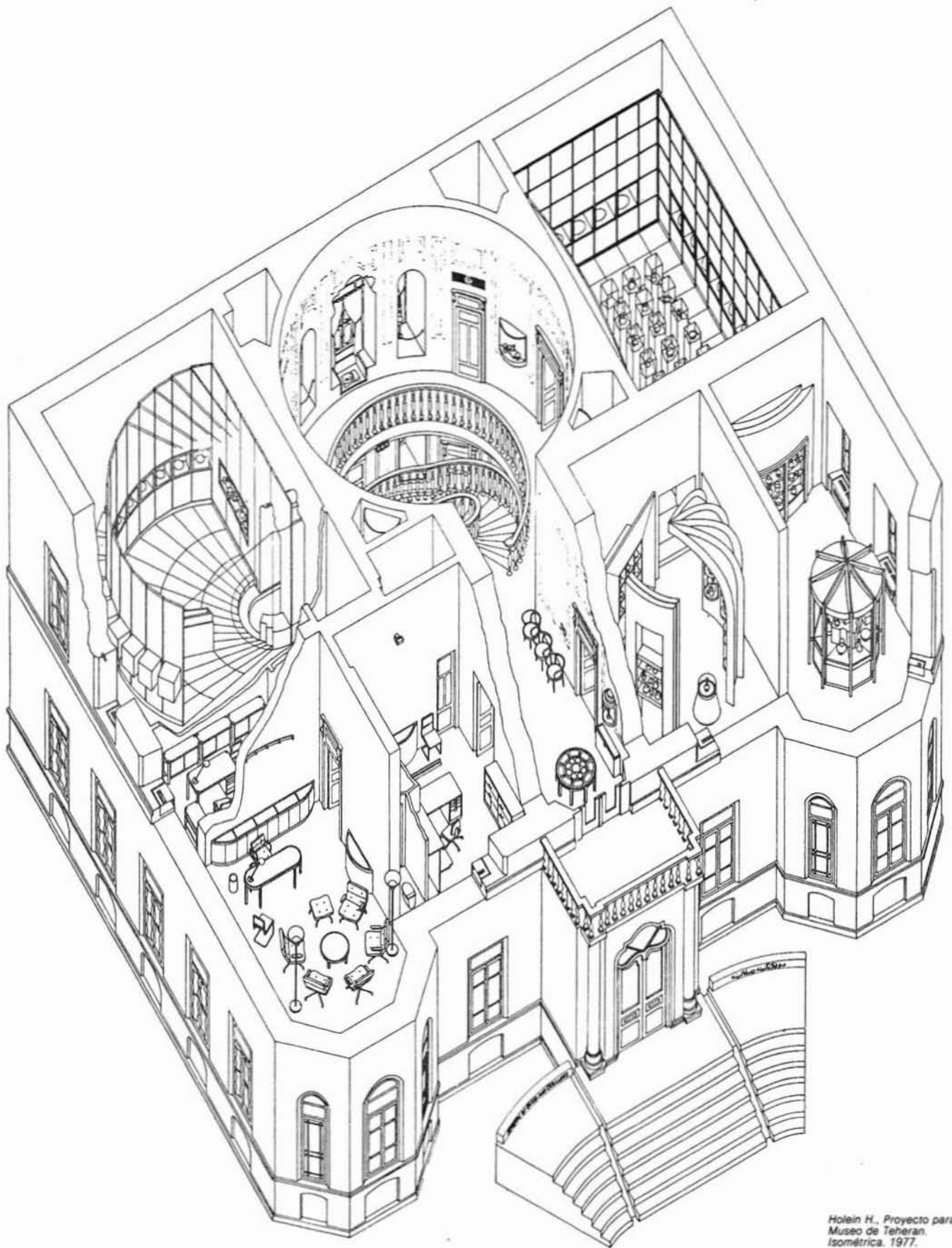
Pues bien, podemos reconocer con satisfacción que el mundo profesional ha rechazado estas invitaciones al nihilismo, a la indiferencia y al historicismo más o menos irónico y lúdico. En todas partes, y comenzando por los Estados Unidos la neoadademia, el postmodernismo y el vernáculo se encuentran ahora bajo acusación, una vez que la profesión, por medio de sus mejores líderes y el grueso de sus seguidores, ha manifestado no tener interés en seguir los histerismos de una autodenominada élite cultural que juega al demoledor, con el apoyo de cierta parte de la prensa especializada y con una notable repercusión en el medio universitario. Los neoacademicos mismos, y más aún los postmodernistas, están corriendo a los refugios, y se transforman rápidamente, bajo la bandera del oportunismo ambicioso que los caracteriza. Los partidarios de lo efímero manifiestan su aburrimiento. El objetivo de dilapi-

dar la herencia del movimiento moderno se ve frustrado al encontrar un obstáculo insuperable en la profesión, y porque las tesis en que se apoyaba han revelado toda su inconsistencia y, no pocas veces su patente falacia.

El IN/Arch* ha constituido un enérgico polo de resistencia a este propósito de demolición, prosiguiendo con una acción que ni siquiera la arrasadora agresividad del '68 alcanzó a interrumpir. Los "lunes de la arquitectura" y las exposiciones llevadas a cabo en el Palazzo Taverna han ofrecido a los jóvenes un punto de referencia constante, una alternativa a la involución. Por eso mismo es necesario analizar las motivaciones de estas regurgitaciones neoacadémicas y postmodernistas. Son de hecho sintomáticas de las profundas lagunas que caracterizan los hábitos, la cultura y las escuelas italianas, respecto de los cuales es necesario que el IN/Arch* desarrolle en los próximos años una acción aún más incisiva y penetrante, retomando algunas iniciativas, como los Premios de Arquitectura, y concretando otras de las que se ha hablado desde hace mucho; por ejemplo, un centro de consultoría crítica para los proyectistas.

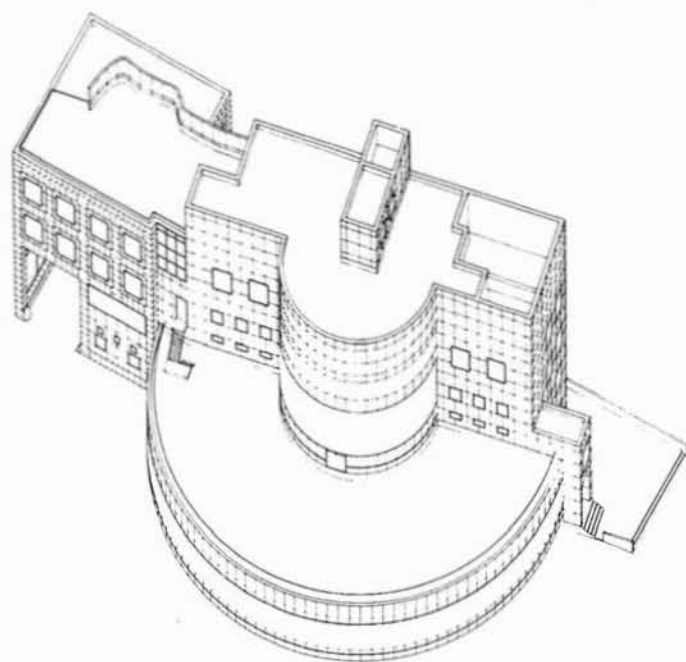
La pseudoideología neoacadémica y postmodernista se encuentra anclada a dos preconcepciones; la primera atañe a la arquitectura y la segunda al urbanismo. Y sería bueno considerarlas por separado, aún cuando sus matrices sean, naturalmente, las mismas.

Comencemos por la arquitectura. La operación de los postmodernistas es de una superficialidad impresionante. Así, ataca al "estilo



Holein H., Proyecto para el Museo de Teheran. Isométrica. 1977.

internacional", es decir, la versión banalizada, comercializada y clasicizante del movimiento moderno, destacando su monotonía, inexpressividad y unidimensionalidad. Repitiendo así, mecánicamente, cuanto han dicho, escrito y documentado los orgánicos durante cincuenta años por lo menos, y cuanto han machacado los neoexpresionistas, los brutalistas y los informales desde hace tres décadas, por lo menos. Es para preguntarse: ¿cómo es que una posición tan manifestantemente equívoca como esa, que es capaz de identificar el movimiento moderno con el "estilo internacional", pudo tener influencia sobre ciertos grupos de jóvenes arquitectos y una considerable muchedumbre estudiantil? La respuesta atañe tanto a causas remotas como estructurales. Italia se ha brincado literalmente algunas de las experiencias fundamentales del movimiento moderno, y la enseñanza universitaria es todavía incapaz de recuperarlas. En Italia han hecho falta, como es notorio: a) la experiencia de la ingeniería decimonónica; b) la experiencia de la reforma artesanal, promovida por William Morris a mediados del siglo pasado; c) la experiencia del encuentro entre visión estética y técnica del Art Nouveau, del cual nuestro Liberty ha sido sólo un pálido y apagado reflejo; d) la experiencia del expresionismo, como se dió en Alemania en la incandesciente postguerra de 1918; y, por último, e) la experiencia orgánica triunfante en los Estados Unidos desde el mismo principio del siglo, y no por casualidad relanzada en Italia en la atmósfera de la Resistencia antifascista y de la Liberación, pero arrinconada después. Y lo que es más alarmante aún, Italia ha malversado la única experiencia válida, del aliento mundial, producida autónomamente: el futurismo; y específicamente, el dinamismo plástico de Umberto Boccioni. Los mismos racionalistas italianos cometieron el error de tomar distancia ante el futurismo, adhiriéndose directamente al purismo lecorbusierano e ignorando la experiencia



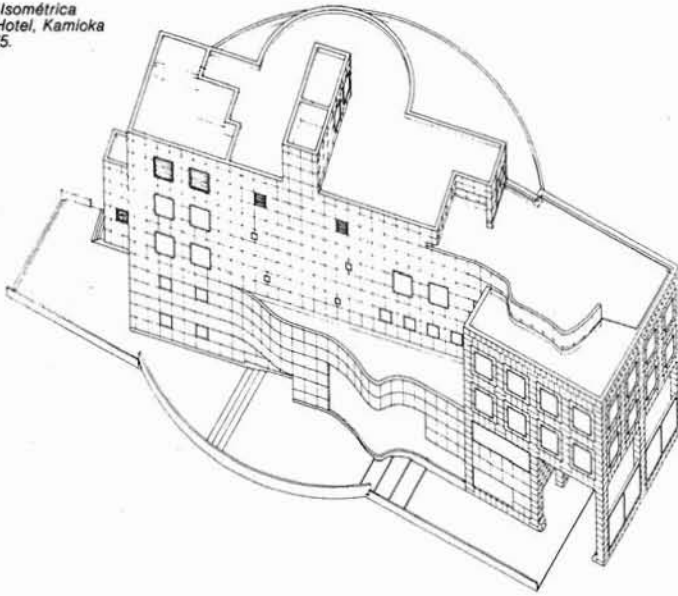
neoplástica de "De Stijl", es decir, asimilando las versiones simplificadas y, más aún, simplistas del nuevo lenguaje, que podían más fácilmente desembocar en un arcaico, desnudo clasicismo. Y sobre todo esto domina el achaque patológico de querer encuadrar lo nuevo en una perspectiva histórica, antes de haberlo descubierto y absorbido plenamente. El terror a no ambientarse, de ser tachados de romper con la tradición anquilosa las mentes italianas.

Se comprende entonces sobre qué terreno de incultura pudieron prosperar provisionalmente la tendencia neoacadémica y la postmodernista. Y aquí es preciso constatar la total impotencia de la enseñanza universitaria para colmar estas lagunas. Esto debe reconocerse francamente. Terragni, Pérsico y Pagano no fueron profesores universitarios, y han creado la moderna cultura arquitectónica italiana. Albini, Gardella, Belgiojoso y Rogers y Libera han sido factores determinantes de esta cultura cuando no eran profesores: bastante menos cuando llegaron a serlo. Vaccaro y Ridolfi no han sido nunca catedráticos. Michelucci, luego de un itinerario complejo, lleno de retrocesos, se ha soltado cuando ha

abandonado la facultad de arquitectura; así, del racionalismo ha pasado al expresionismo, y de éste al organicismo de la iglesia de Longarone y del hospital de Sarzana.

Para renovar la cultura italiana e incorporarla al circuito internacional ha hecho más la Associazione Per un'Architettura Organica (APAO) en dos años de actividad, de 1945 a 1947, que cuanto ha acertado a hacer la universidad italiana completa en treintaicinco años. Una vez más, nos vemos en la dolorosa necesidad de constatar que la universidad italiana es incapaz de substituir a la cultura libre. La batalla que habíamos emprendido para renovar la institución universitaria ha durado quince años y ha concluido victoriosamente. Pero, a fin de cuentas, ésta ha sido quizá una victoria pírrica, puesto que numerosas personalidades independientes, una vez burocratizados en el pantano universitario, se van encogiendo y, sin percatarse de ello, pierden su vitalidad. De aquí el reto del IN/Arch: o logra reanimar este opaco y letárgico mundo universitario, y ello sólo será posible creando puentes sólidos y permanentes con la cultura libre, o bien la universidad está destinada a volcarse hacia un papel reaccionario, y

Isozaki A., *Isométrica*
Suroeste. Hotel, Kamioka
Japón. 1975.



los devaneos con la organización predepartamental o departamental de la enseñanza servirán únicamente para perder y hacer perder el tiempo.

La neoacademia y el postmodernismo se alimentan de la incultura universitaria, ya que constituyen instrumentos óptimos para la incapacidad didáctica. La enseñanza de la arquitectura moderna es difícilísima, puesto que se necesita conocerla a fondo. Por ésto, regresar a la academia, a la tipología, a la simetría, a la asonancia, a la división-perspectiva, a los volúmenes cerrados y a los espacios estáticos resulta muy cómodo para muchos profesores, porque los alivia de la angustia de enfrentar los problemas y les permite machacar en soluciones anacrónicas. El postmodernismo también, con su jugueteo lúdico y mitificador, resulta muy cómodo, legitima la universidad como bufonada y como terreno de experimentación irresponsable.

Veamos otro aspecto de la pseudodeología postmodernista. Reza así: con el desarrollo de la electrónica, de la automatización, de la informática, de la telemática y de los microprocesadores, el mundo ha cambiado. No podemos continuar en el surco del movimiento moder-

no, que nació y creció en la ilusión de que la felicidad humana coincidía con la industrialización. Pues bien, a esta tesis debemos responder con dos consideraciones: a) el progreso científico compete sólo a una parte privilegiada de la humanidad, la más avanzada tecnológicamente. Tiene una justificación en los Estados Unidos y en Alemania, bastante menos en Italia y casi nada en la parte subdesarrollada de nuestro país; b) la arquitectura que había soñado con un fecundo encuentro entre arte e industria ha sido la del racionalismo, ápito fundamental e inalienable pero no exclusivo del movimiento moderno. La tendencia orgánica ha sido objeto de reserva, cuando no directamente de mofa, justamente por anunciar una civilización nueva que no es otra que la que hoy llamamos postindustrial. Profetizaba la liberación de la esclavitud de la cadena de montaje, la liberación de la concentración de la megalópolis, la liberación del contraste tradicional entre la ciudad y el campo, la emancipación de las inhibiciones estandarizadas del racionalismo y, más aún, del estilo internacional, la emancipación del ocultamiento represivo inducido por la enseñanza universitaria, la "soberanía del in-

dividuo" y de la comunidad respecto del estado burocráticamente opresivo. Gracias a las nuevas tecnologías, hoy, la profecía orgánica puede comenzar a transformarse en realidad, esto es, en patrimonio de todos, en vanguardia de masa. Es una gran ocasión, a tomarla con inteligencia, decisión y energía, porque también sabemos, hoy, que la alternativa es masoquista y suicida, una implosión y, además, una explosión de estupidez.

Pasemos a la cuestión urbanística. El segundo punto de la polémica neoacadémica y postmodernista concierne a la ciudad. Reza que el movimiento moderno, al crear solamente obras maestras de la arquitectura, de carácter singular, no ha sido capaz de producir un ambiente urbano, ni siquiera a los prosaicos niveles decimonónicos. Y agrega que la cuatridimensionalidad, la conciencia temporal del movimiento moderno no le ha impedido formar escenarios callejeros, o episodios más compactos como ensanchamientos y plazas. ¿Cuánto hay de cierto en aseguaraciones tales, cuyas consecuencias son la conservación de los centros históricos con celo maniático, la exhortación a construir edificios falsamente antiguos y el incremento -con la coartada de la reutilización- de la desnaturalización y la desfiguración de aquello que se quería salvar?

Muy poco hay de cierto. Vuelvanse a visitar las Siedlungen alemanas de los años veintes y treinta, en Berlín, Frankfurt o Stuttgart; se advertirá que contienen una urbanidad que alcanza muchas veces un grado lírico. Por lo demás, también en las New Towns inglesas y escandinavas, en los grandes conjuntos y en las Nouvelle Villes franceses, y aún en los barrios INA-Casa* y Gescal italiano, encontramos ejemplos más que correctos. No hay porqué seguir sumándose al coro de letanías según el cual todas nuestras periferias son horribles, por culpa de la arquitectura y el urbanismo moderno; sobre todo porque esas periferias, en efecto, reflejan el sistema académico de calles y plazas, y no,

por cierto, el espacio-tiempo de las concepciones contemporáneas. Tampoco en urbanismo los postmodernistas, con su nostalgia por los ordenamientos dictatoriales y sus payasadas en madera prensada y cartón tienen nada, realmente, que decir.

El problema de la ciudad moderna, no obstante, permanece y sigue apremiando, especialmente porque se nota, en los últimos años, una notable esterilidad de la fantasía urbanística, que podemos apreciar con nuestros ojos. Las ideas sobre la ciudad-territorio o la ciudad-región no han progresado; mientras tanto, es preciso seguir buscando un nuevo rostro urbano, que no imite el decimonónico, que supere el del racionalismo y pueda valerse de los instrumentos disponibles hoy en día, como la electrónica, la informática y la telemática, un patrimonio tecnológico que se encontraba en los supuestos de la urbanística orgánica, en sus polos extremos de la ciudad en extensión y del rascacielos de una milla de altura.

Debe añadirse, en materia del rostro urbano, que los italianos pepenamos todo de los Estados Unidos, incluso la neoacademia y el postmodernismo, dejando a un lado solamente aquello que hay allá de verdaderamente original. El pop art ha aislado los valores estéticos que podía haber en la cacofonía urbana, los mensajes de lo vulgar, lo deshechado, lo gris y rechazado. Nos han deslumbrado los signos y los símbolos del panorama de las Vegas, pero no hemos aprendido nada por lo que toca a nuestras periferias y villorrios. La cultura italiana posee esta característica: aprehende, digiere, ordena y ambienta, historiza y deja atrás, todo entre parloteos, sin vivir ninguna experiencia a profundidad.

Me acerco a la conclusión. Tenemos numerosas tareas por resolver tanto en urbanismo como en arquitectura. Pero el balance de estos últimos dos años es positivo, cuando menos por dos razones: en primer término porque, como dije antes, la profesión ha rechazado la futilidad

y la irresponsabilidad de la neoacademia y del postmodernismo, haciendo escarnio de la idiosincracia de una minoría de profesores pseudointelectuales; en segundo término, porque el peor valuarte de la reacción cultural y arquitectónica en Europa se ha venido por los suelos. Me refiero a la Francia de Giscard d'Estaing y al advenimiento de la era de Mitterrand.

La situación francesa es siempre sintomática en el panorama europeo. Lo ha sido entre las dos guerras mundiales cuando, de frente a las dictaduras y a sus arquitecturas clasicistas, Francia, por oposición a Gran Bretaña, ha pasado por un período de decadencia y de involución que, en sus resultados arquitectónicos, la ponían más cerca de Italia y Alemania, y muy lejos de los países democráticos del continente. El poder giscardiano declaró la guerra a la cultura, proponiéndose la liquidación de todo centro de pensamiento crítico madurado bajo Pompidou e incluso bajo De Gaulle. Porque la universidad, a pesar de todo, es todavía un asunto serio en Francia, hemos asistido a un despiadado ataque a la autonomía universitaria, a la clausura del Taller de Vincennes, a la desintegración de los núcleos de investigación, al sofocamiento de las voces heréticas de los mass media, a una serie de innobles maniobras dirigidas por pérfida corrección legal, mediante un liberticida eficientismo burocrático. Se difundió así un clima de miedo que acentuado en los intelectuales, incluidos los arquitectos, el recogimiento hacia la esfera privada, la resignación y el deseo de apartarse, de someterse para no ser despedidos, el recurso a los juegos y las elegancias de la dialéctica en el vacío, en los cuales los franceses son maestros. Francia ha sufrido un proceso de restauración des-

movilizante a tal punto que hace difícil una inversión del camino. Sin embargo, la victoria de Mitterrand marca un cambio político radical que no podrá dejar de repercutir positivamente en la cultura: la despótica, personalista fuerza motriz del contrarreformismo clasicista ha sido trastornada.

Nuevas perspectivas se abren en el horizonte europeo. A la situación francesa se puede comparar la polaca. He participado en Varsovia, durante el XIV Congreso Mundial de Arquitectos, en un encuentro entre los representantes de "Solidarnosc" y la dirección del "Comité Internacional des Critiques d'Architecture". Todos los intelectuales polacos, con sus ramas profesionales y sus asociaciones se han adherido a las organizaciones creadas por los obreros. "Solidarnosc" se identifica ahora con toda la población. Activísima en el campo del cine, del teatro y de las artes, tiene un programa arquitectónico preciso, en especial a lo que concierne a la edificación económica y al ordenamiento comunitario. Luego de 35 años de dictadura, la voluntad de cambio es irrefrenable, lista para enfrentar cualquier peligro o amenaza. La arquitectura, una vez más, se vuelve instrumento de lucha contra el poder.

Considerando por una parte el fermento francés, y por otra el ímpetu polaco, vuelven a la mente las palabras de Rainer María Rilke, con las que me gustaría concluir: "Sabed que el arte es un camino hacia la libertad. Todos nosotros hemos nacido en cadenas. Hay quienes olvidan las suyas, y quienes las hacen platear o dorar. Pero nosotros queremos romperlas. No con brutal, salvaje violencia: queremos ir creciendo, poco a poco, fuera de ellas".

* IN/Arch Istituto Nazionale d'Architettura, asociación gremial italiana con patrocinio estatal que cumple con un papel semejante al de los colegios de arquitectos de otros países. N. del T.

** INA-Casa, institución Oficial italiana creada en 1949, que trabaja con un impuesto descontado al salario de todos los trabajadores, para construir viviendas con ese fondo. Muy semejantes resulta nuestro INFONAVIT. N. del T.

Colección «GG Diseño»

Sistemas de signos en la comunicación visual.	O. Aicher y M. Krampen.
Ergonomía. Factores humanos en Ingeniería y Diseño.	E. J. McCormick.
Diseñar programas.	K. Gestner.
Ideología y metodología del diseño.	J. Llovet.
Manual de técnicas.	R. Murray.
Fundamentos de la teoría de los colores.	H. Koppers.
Fundamentos del diseño bi- y tri-dimensional.	W. Wong.

Colección «Diseño de la ciudad»**L. Benevolo.**

1. La descripción del ambiente.	288 págs., con 387 ilustraciones.
2. El arte y la ciudad antigua.	264 págs., con 378 ilustraciones.
3. El arte y la ciudad medieval.	204 págs., con 250 ilustraciones.
4. El arte y la ciudad moderna del siglo XV al XVIII.	216 págs., con 247 ilustraciones.
5. El arte y la ciudad contemporánea.	252 págs., con 399 ilustraciones.

Colección «Temas de Arquitectura actual»

Volúmenes de 26 × 23 cm.

Nuevos barrios residenciales.
Iglesias y centros parroquiales.
Cercas y vallados.
Residencias colectivas.
Plantas de bloques de viviendas.
Establecimientos comerciales.
Hoteles y colonias veraniegas.
Edificios administrativos.
Escuelas y centros escolares.
Casas unifamiliares aisladas y en grupo.
Reutilización de edificios. Renovación y nuevas funciones.

Colección «Estudio Paperback»

Volúmenes de 20 × 14 cm.

Mies van der Rohe.	W. Blasser.
Le Corbusier, 1910-1965.	W. Boesiger.
Alvar Aalto.	K. Fleig.
Josep Lluís Sert.	J. Freixa.
Kenzo Tange.	U. Kultermann.
Louis I. Kahn.	R. Giurgola.

Rector General
Físico Sergio Reyes Luján

Secretario General
Maestro Jorge Ruíz Dueñas

UNIDAD AZCAPOTZALCO

Rector
Dr. Oscar M. González Cuevas

Secretario
Mtro. Carlos Pallán Figueroa

UNIDAD XOCHIMILCO

Rector
Dr. Francisco Paoli Bolio

Secretario
Dr. Marco Antonio Díaz Franco

CYAD

DIVISION DE
CIENCIAS Y ARTES PARA EL DISEÑO

Director
Arq. Antonio Toca Fernández

Director
Arq. José Blas Ocejo