

dicción entre teoría y práctica, entre fuerzas productivas y relaciones de producción que bloquean las posibilidades del desarrollo social. La arquitectura sólo tendrá perspectiva como trabajo creador si se la libera de la camisa de fuerza que le imponen—deformándola— las exigencias de la ganancia, es decir, si en efecto es posible que esté al servicio de la producción de determinados satisfactores sociales (objetos arquitectónicos) que le demandan las necesidades humanas-sociales. En lo que a la arquitectura latinoamericana respecta, es fundamental comprender y darle solución a problemas como los que nos plantean, entre otras:

1. Las características y las tendencias de *crecimiento* de nuestras ciudades.
2. La importación indiscriminada y ciega de *tecnologías constructivas y de diseño*, junto a la penetración del capital transnacional. Como sabemos, el mismo se introduce, entre otras formas, mediante la industria de la construcción, la especulación inmobiliaria y el impulso al gran turismo internacional. Así, saca provecho de nuestras “ventajas comparativas” pero deja poco a nuestros países.
3. Las *teorías ideológicas* sobre la ciencia y la técnica, el diseño y la arquitectura, el campo y la ciudad. Ya sabemos que no hay una sola técnica ni una sola ciencia, que todo depende del contenido y de los objetivos que tengan las mismas; que la arquitectura no se reduce al diseño ni es su objetivo la creación de obras de arte y que las contradicciones campo-ciudad no tienen solución en el terreno de la planificación urbano-regional, sino que demandan del cambio social.
4. Pero, sobre todo, necesitamos atender las ingentes *demandas de las mayorías populares*, entre otras, de vivienda y equipamiento social. En casos como el de Guatemala, la complejidad de este esfuerzo es mayor debido a la presencia de una población mayoritariamente indígena que tiene sus propias características económicas, políticas y culturales.

Desde luego, el arquitecto por sí solo puede hacer muy poco al respecto, pero, la conciencia de que su actividad conlleva una responsabilidad política es una manera de iniciar el camino. Seguirlo significa, principalmente, denunciar los grandes obstáculos que se oponen a la transformación social. Es necesario abandonar la ilusión de que se participa o de que se puede participar en la “creación” y desarrollo de la sociedad y del ambiente, mientras prevalezcan las actuales relaciones de producción—fundadas en el capitalismo— y existan países subordinados al gran capital internacional, como los nuestros.

En lo inmediato, conviene considerar los aspectos fundamentales de la arquitectura como trabajos especializados. Uno de ellos es su inserción en el fenómeno urbano y el hecho de que su problemática principal está relacionada con la vivienda y el equipamiento social (escuelas, centros de salud, áreas recreativas, etc.). Esto sin olvidar los problemas técnicos y conceptuales que le corresponden en términos de las necesidades de habitabilidad y de soporte de múltiples

relaciones sociales, así como su relación con el nivel y la calidad de vida y la conservación y promoción del ambiente y del patrimonio cultural.

En el largo plazo, conviene no perder de vista que la transformación social es un proceso complejo; atañe a todas las esferas de la realidad social: la economía, la política y la cultura, y que la arquitectura es, ante todo y en general, un hecho cultural. Tampoco hay que perder de vista que las universidades—y el caso de las universidades latinoamericanas así lo muestra— tienen un papel importante en dichos procesos.

## El proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con la transformación social

El cambio en la orientación de la actividad educacional y el papel del mismo dentro de la transformación social adquieren una complejidad y una importancia muy grandes. De hecho, tal cambio es inseparable de dicha transformación. Por ello, en última instancia, el cambio educacional deviene en problema político.

La transformación social es un fenómeno global, llamado a comprometer en su impulso—por los objetivos que persigue— a los más amplios sectores de la sociedad. Es un proceso que conlleva en su desarrollo la construcción de las condiciones que habrán de conformar la nueva sociedad a todos sus niveles. Lo nuevo se abre paso en lucha con lo viejo y todo lo que a la transformación de la sociedad corresponde es terreno de disputa.

Así, la universidad puede contribuir a dicha transformación social—como de hecho lo hace— con el sólo hecho de proponerse la formación de profesionales capaces de conocer científicamente la realidad, de plantear los problemas que la misma confronta y, sobre esas bases, capaces de proponer opciones y medios para enfrentarlos. Es claro que si existe la intencionalidad de contribuir a dicha transformación, formando profesionales capaces de ejercer una acción crítica frente a la realidad, tal posibilidad aumenta sensiblemente. Es dentro de esta perspectiva que adquiere sentido la lucha cotidiana por el impulso de procesos de enseñanza-aprendizaje liberadores frente a la educación tradicional, sostenedora del *status quo*.

### El sistema educacional latinoamericano

La enseñanza escolarizada es, por lo general, una de las diversas formas institucionales con que cuenta la sociedad para lograr su reproducción. Esta es una necesidad fundamental de toda sociedad pues de no reproducir las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce “no podría durar ni un año”.<sup>18</sup> La sociedad necesita, además de reproducir los medios de producción y las fuerzas productivas que la sostienen, reproducir también las relaciones de producción que garantizan su existencia. Ello pese a que en ese proceso alimente contradicciones que amenazan con sepultarla.<sup>19</sup> No obstante, la escuela rebasa esta función. Muchas veces llega a cumplir funciones opuestas al mantenimiento

del sistema dominante. Me refiero a la resistencia que, de muchas maneras, llevan a cabo diversos sectores dentro de la escuela frente a dicha función reproductora.<sup>20</sup>

En el caso latinoamericano, la función reproductora de la sociedad tiene sus propias peculiaridades. Se trata de la contribución que hace la escuela al mantenimiento de las condiciones que le permiten a la clase dominante subsistir como tal, pero en el marco de la subordinación de nuestros países a los intereses extranjeros. Estos intereses determinan en lo fundamental la dinámica interna de nuestras sociedades y, por tanto, impone a la educación objetivos y contenidos que les son necesarios y favorecen su dominación. Ello ocurre, sobre todo, en términos del cumplimiento por parte de nuestros países del papel que les toca dentro de la división internacional del trabajo. Desde luego, no se trata de una conjura, sino que es el resultado de las diversas dinámicas económicas, políticas y culturales que se dan dentro de la relación subordinada de la periferia con los países centrales.

Como es comprensible, esta situación es motivo de conflictos y contradicciones. Por eso, las fuerzas políticas emergentes y los sectores que se identifican con sus intereses asumen una posición crítica ante el sistema educacional. El mismo forma parte, en definitiva, de un aparato político-ideológico que busca perpetuar la división interna de la sociedad, la separación del trabajo manual del intelectual. De un sistema educacional que, se somete a las exigencias de reproducción del capital, es decir, a incrementar la ganancia y mantener la subordinación de nuestros países antes que favorecer el bienestar de la población. Veamos con algún detalle estas cuestiones.

## Las contradicciones dentro de la escuela

La reproducción de los medios de producción se asegura por la actividad de los capitalistas que producen esos me-

dios. Mientras tanto, la reproducción de la fuerza de trabajo y de la diversa calificación de la misma pasa, a determinados niveles, por la educación. La escuela tiene, además, entre otras instituciones sociales, la función de inculcar la ideología dominante, claro está. Como se sabe, ésta es una actividad importante para la reproducción de las relaciones de producción, pues la dominación ideológica garantiza la cohesión social necesaria para la reproducción de la sociedad, a la vez que garantiza los mecanismos de control y coerción que dichas relaciones requieren en la sociedad clasista,<sup>21</sup> así, las determinaciones más generales del sistema educacional, desde el punto de vista de las necesidades de la reproducción social, provienen básicamente de:<sup>22</sup>

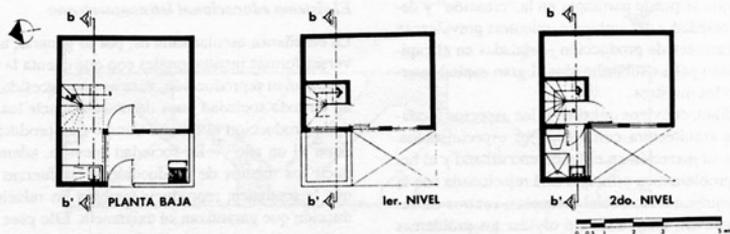
1. Su papel *económico*, en tanto contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo.
2. Su papel *político-ideológico*, es decir, como instrumento de dominación o de alianza de clase, de cohesión y de control y coerción social.
3. Su papel *humano-social*, como elemento que contribuye a la formación de la personalidad.

No obstante, como ya se dijo, es una función que enfrenta la resistencia de importantes sectores aun en la propia escuela. Muchas veces es una resistencia parcial o desarticulada. Otras veces se trata de una resistencia coherente y organizada. Para ello se requiere, sin duda, de elementos básicos en torno a los cuales lograr tal coherencia y organización.

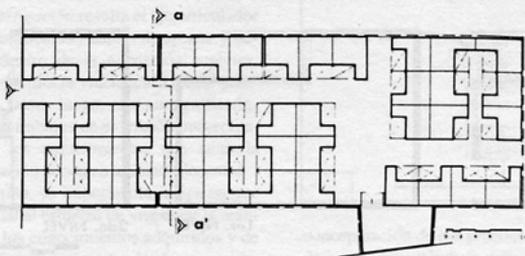
Al respecto, conviene tener en cuenta varias cosas. En lo que al papel económico de la escuela se refiere, hay que observar que mientras la base material de la sociedad no se modifique sustancialmente, la escuela difícilmente podrá desligarse de las determinaciones que le impone la misma. Pretender esto es caer en el voluntarismo y generar problemas y conflictos que tarde o temprano se volverán en contra del proceso de cambio educacional.

La formación de arquitectos es un ejemplo. No es posible ignorar aquí que si bien se puede dar un cambio sustan-

### Nopal 140 Grupo Asesor: Taller Max CETTO



## Nopal 140 – Planta Conjunto



cial en el enfoque de la misma, orientado al servicio de las mayorías populares, la posibilidad práctica de esto descansa, por una parte, en la actividad que en el campo de la inversión social realiza el Estado y, por otra parte, en la fuerza que despliegan las organizaciones sociales para lograr la satisfacción de sus demandas y para allegarse recursos a tal fin. Esto, mediante la presión ante los organismos gubernamentales correspondientes y, también, la obtención de recursos de otras fuentes, las organizaciones no gubernamentales, por ejemplo, hoy en boga.

Esto quiere decir, a mi criterio, que mientras no hayan cambios significativos a nivel de la base material de la sociedad, el campo de trabajo de los arquitectos dentro de los sectores populares será muy limitado. Es más, resultará un esfuerzo lleno de sacrificios y, muchas veces, al menos en lo que a la experiencia guatemalteca refiere, riesgoso aún en términos de la propia vida. Tal vez llegue a ser incluso poco retributivo en términos de satisfacciones morales ante tantos obstáculos difíciles de salvar.

A mi manera de ver, esto hay que tenerlo muy claro, si no se corre el riesgo de generar el descontento, particularmente entre los estudiantes. Para muchos de ellos, si la formación que reciben sólo los prepara para tal perspectiva, la situación puede volverse insostenible. De alguna manera, desde otro ángulo, será generar desfases irresolubles entre la realidad y dicha formación. Desde luego, es una contradicción muy compleja de resolver y considero que su solución sólo la pueden dar quienes se encuentran en cada caso particular.

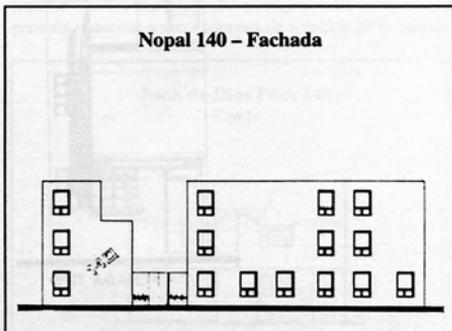
En cambio, en lo que a los papeles político-ideológico y humano-social se refiere, la perspectiva puede ser más halagüeña. De hecho, considero que son los campos en los que es posible avanzar más. Pero, además, modificar estos aspectos es parte del aporte que hay que hacer para la transformación social al contribuir a los cambios político-ideológicos que se requieren para tal fin. Como es fácil de comprender, tales avances a nivel de la transformación social habrán de permitir el cambio del papel económico de la escuela, cerrando así el ciclo de la transformación educacional que se requiere.

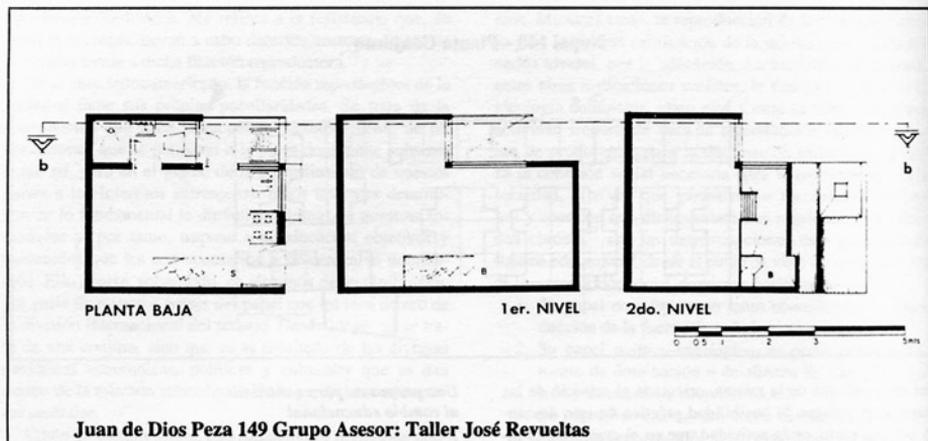
### *Una propuesta para contribuir al cambio educacional*

Según mi criterio, la posibilidad de construir una alternativa ante la escuela tradicional encuentra un valioso soporte en los criterios que sobre el problema de la educación nos ofrece el socialismo científico. Tal posibilidad fue la que, de alguna manera, un poco a ciegas, se exploró dentro del proceso de restructuración de la facultad y, en general, considero que se ha intentado en otros procesos similares. Ahora se trata –sin mayores pretensiones que despertar el interés por esta cuestión– de darle fundamentación teórica a dichos esfuerzos. El socialismo científico aporta a la pedagogía al menos tres criterios fundamentales:<sup>23</sup>

1. Que las tareas educativas que son propias de las reivindicaciones que buscan la transformación social corresponden tanto al trabajo manual como al trabajo intelectual.
2. Que se necesita lograr la vinculación de la teoría con la práctica y de la enseñanza con la producción.
3. Que es necesaria la incorporación del principio de la enseñanza politécnica como enseñanza moderna en la que desaparece la oposición entre enseñanza general y enseñanza especializada.

## Nopal 140 – Fachada



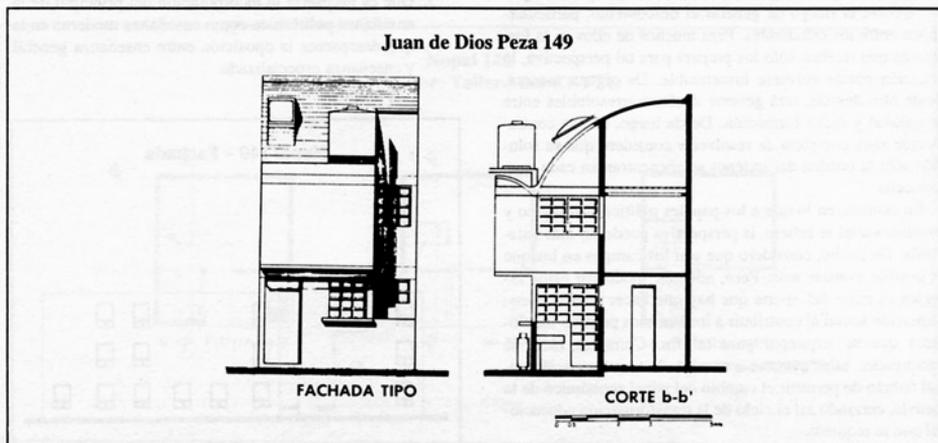


Sin embargo, proponerse el cambio educacional no es un reto simple ni fácil. Tal propósito forma parte –aunque no se esté consciente de ello o se pretenda ignorarlo– del proceso de transformación social. Por ello, resulta necesario reconocer como requisito ineludible la conexión estrecha que existe entre pedagogía y política y que su relación se da, principalmente, en términos de la transformación cultural, entendida ésta como elevación social de las fuerzas políticas emergentes.<sup>24</sup>

Por eso es importante considerar el papel que pueden tener los intelectuales dentro del proceso de transformación, en este caso, el papel de los universitarios. Esto en la comprensión de que el cambio educacional no se orienta sólo ni exclusivamente al nivel de métodos y técnicas –como lo propuso la Alianza para el Progreso en los sesenta– sino,

principalmente, al nivel de una comprensión de la sociedad que contribuya al desarrollo de la misma. A su vez, es claro que este desarrollo social favorecerá al desarrollo educacional.

En este sentido, nos parece una idea enriquecedora, con múltiples posibilidades, la investigación como recurso pedagógico central a nivel superior.<sup>25</sup> Dicha investigación se entiende como acción consciente que busca desentrañar la realidad y dar así bases para su transformación. Esta idea nos parece importante, sobre todo, en el caso de la formación de los arquitectos. Esto es así porque la investigación forma parte del proceso de producción arquitectónica en general visto como la interrelación entre investigación-diseño-construcción-evaluación. Por otra parte, está el ciclo investigación-docencia-extensión que resulta de la manera como



se concibe en la universidad –al menos en la Universidad de San Carlos de Guatemala– el proceso de enseñanza-aprendizaje y su interrelación con el contexto social.

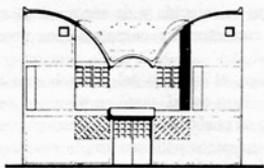
De esta manera, la *investigación* resulta el eje articulador de ambos ciclos, siendo un recurso factible de aplicar y desarrollar a profundidad dentro de la educación superior. Además, la investigación facilita la vinculación teoría-práctica que tanto se necesita. Desde luego, esto no significa ignorar la importancia de los trabajos de extensión universitaria y la satisfacción de los requerimientos que tanto la extensión como la investigación tienen en términos docentes.

En el caso de la *extensión*, su importancia radica en que es un elemento consustancial al esfuerzo de investigar la realidad, de poner en práctica los conocimientos adquiridos y de llevar a cabo las propuestas que para atender las necesidades existentes se hacen en contacto directo con la población. Para ello es importante, desde la perspectiva de transformación que venimos sustentando, que tales actividades se realicen de acuerdo a las necesidades y prioridades de la población aunque sin ignorar las necesidades académico-pedagógicas que son el eje de las mismas. Esto facilita la participación de la población en el proceso de investigación y en la formulación y aplicación de sus resultados. De esta manera, dichas actividades se pueden revertir hacia el propio desarrollo de la población como al de la universidad.

En el caso de la *docencia*, su concurso es importante tanto para la investigación como para la extensión. En ambos casos se necesita de determinados conocimientos, entre otros, sobre técnicas y procedimientos para la recolección de datos y para el trabajo en grupos. Pero, ante todo, porque se necesita de una sólida base teórico-metodológica que permita una adecuada y correcta interpretación de la realidad. Con la docencia, además, se conservan y transmiten –ensanchando sus horizontes– los resultados alcanzados con la investigación y la extensión. Se contribuye así a cerrar el ciclo de enseñanza-aprendizaje descrito. Con la docencia, finalmente, se preserva y comunica de manera ordenada y sistemática la experiencia histórica, enriqueciendo la acción presente y futura.

Así, entonces, se propone conceptuar al proceso de enseñanza-aprendizaje como *praxis*. Es decir, como puesta en práctica de la teoría y teorización sobre la práctica, como proceso de acción-reflexión en torno a la práctica, como

Juan de Dios Peza 149  
Fachada Principal



concepción de esa práctica como criterio de verdad. Desde luego, se entiende la práctica no como acto cotidiano inmediato sino como esfuerzo global, con sentido histórico, que realizamos individual y colectivamente, inmersos en la sociedad.<sup>26</sup>

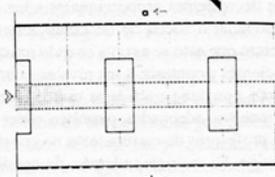
En general, se considera que de aplicarse el criterio expuesto se lograría la formación de profesionales críticos. Esto quiere decir, profesionales capaces de conocer científicamente la realidad, de plantear los problemas que ésta confronta y, sobre esas bases, de proponer opciones y medios para enfrentar dichos problemas dentro de los rangos de oportunidad y posibilidad existentes –o factibles de generar–; ello sin perder el sentido global de la transformación social que se necesita y que se busca y apoya. Profesionales, en fin, capaces de constituirse en el capital humano que necesita la futura sociedad a construir.<sup>27</sup>

Es en una perspectiva como ésta que tiene sentido la lucha cotidiana en favor de procesos de enseñanza-aprendizaje liberadores frente a la educación tradicional y la concreción de medidas políticas que garanticen el sostenimiento y conducción de tal esfuerzo. Tal es el caso del autogobierno.

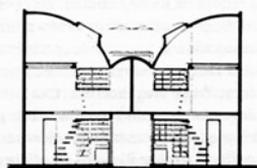
#### La cuestión de la dirección y del desarrollo institucionales

El cambio educacional que venimos esbozando no puede lograrse, según mi criterio, sin la participación conjunta y directa de profesores y estudiantes en la dirección de la institución educacional. Para ello se requiere del autogobierno, pero sin reducirlo a mera fórmula de solución de la confron-

Juan de Dios Peza 149  
Planta de Conjunto



Juan de Dios Peza 149  
Corte



tación que aparece —no siempre— entre estudiantes y profesores. Su sentido esencial es otro, el de responder a la necesidad de que quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean los gestores —conjuntamente— de dicho proceso, de su orientación y de sus resultados y que establezcan los correctivos y complementos necesarios para ello.

Sin embargo, el impulso del autogobierno afronta retos muy grandes. Esto es así, tanto en términos de su concepción como de su puesta en práctica, particularmente cuando se intenta en un marco político cerrado y excluyente, y dentro de marcos legales rígidos y difíciles de modificar. Tal fue el caso de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en algún sentido ha sido el caso del Autogobierno de la Facultad de Arquitectura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En esto tiene que ver la dinámica social que se desarrolla dentro de la universidad en países como los nuestros, divididos por diversas contradicciones y antagonismos propios de una sociedad clasista. En países como los nuestros, la universidad presenta una dicotomía, no siempre ni necesariamente antagónica, entre la universidad como institución-autónoma-de-educación-superior y la universidad como lugar-de-encuentro-participación-de-diversos-sectores-sociales. En forma resumida, la dicotomía entre la universidad-institución y la universidad-lugar.

La *universidad-institución* forma parte del Estado —me refiero aquí a las universidades públicas—, y, por tanto, está destinada doblemente a contribuir a la reproducción del sistema dominante. La *universidad-lugar*, a su vez, refleja y traduce la dinámica contradictoria en que se desarrolla la sociedad y, por tanto, es reflejo y expresión de las luchas que se libran en su seno.

La primera está llamada a cumplir sus fines como institución científica y autónoma de educación superior. Esto la lleva a conocer y explicar la realidad nacional, pero también a la necesidad de proponer caminos para su solución.

La segunda, a su vez, se encuentra inmersa en la dinámica social y, por tanto, no puede evadir las exigencias que la misma le impone; por eso, en general y dada la composición social de los universitarios y las dinámicas políticas de nuestros países, termina comprometida con las necesidades e intereses de las fuerzas emergentes. La *universidad-lugar*, sobre todo dentro de un ejercicio democrático de la autonomía, influye directamente en la orientación y contenidos de la *universidad-institución* y, a la vez, ésta le impone límites a su accionar que es necesario conocer y respetar.

En nuestro caso, el proceso de reestructuración de la facultad fue fiel reflejo de dicha realidad. En el curso del mismo, en 1972, se llegó a una confrontación política que derivó en la constitución de un "doble poder" dentro de la facultad: la Junta Directiva *versus* el Directorio del Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA). Por eso, el impulso del autogobierno como medio para garantizar la orientación del proceso de reestructuración se convirtió en un problema político. Así se expresó en el curso de la con-

frontación, aunque bajo la forma de problemas "legales" y "académicos". De hecho, fue una situación que se prolongó a lo largo del proceso y que, tal vez, estaba por tener solución allá por 1980. En la actualidad no sé cuál es el estado de dicha situación.

En todo caso, me parece claro que la complejidad que de suyo plantea la cuestión del autogobierno es mayor de lo que aparenta. Sobre todo, si consideramos la necesidad de evitar la sobrepolitización de lo académico que puede traer el impulso del mismo si no se hace una adecuada distinción entre lo académico-pedagógico, básicamente de naturaleza científica, y lo académico-administrativo, principalmente de naturaleza política, tal como diversas experiencias lo muestran. A mi manera de ver, junto con la participación de profesores y estudiantes en la conducción de la institución y del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay necesidad de garantizar también la cientificidad del mismo.

En tal sentido, me parece necesario —de manera general— que el *autogobierno a nivel académico-administrativo* garantice que la toma de decisiones responda al peso dentro de la institución de las distintas agrupaciones político-universitarias que participan en cada escuela o facultad, por ejemplo, en términos de su representación y peso político en la orientación y seguimiento general de los procesos académicos, de los planes y programas, de la estructura curricular, etc. Por su parte, el autogobierno a nivel académico-pedagógico requeriría de la conformación de instrumentos y procedimientos de trabajo conjunto profesores-estudiantes que respondan más bien a los intereses concretos que se dan en torno a los mismos, antes que privilegiar en sí a las agrupaciones político-universitaria existentes. Desde luego, como ya lo dije, estas son cuestiones que corresponde resolver en cada caso particular a quienes participan en las dinámicas internas de cada institución.

Finalmente, está el problema que en sociedades como las nuestras plantean las carencias económicas. Por una parte, encontramos que buen número de estudiantes son "trabajadores que estudian". Por otra, que los presupuestos educacionales no permiten cubrir adecuadamente las necesidades salariales de los profesores, llevándolos a ser trabajadores de doble jornada (una en la universidad y otra en distinto lugar) o, simplemente, a ser profesores de medio tiempo o de tiempo parcial, igualmente compartidos con otro trabajo que, por lo general, termina dominando su dinámica y desempeño.

De esta cuenta, no hay profesores de carrera para desarrollar y mantener el esfuerzo educacional y el proceso de cambio, sino que además, profesores y estudiantes muestran rendimientos decrecientes proporcionales a los periodos de deterioro individual o social de las condiciones materiales de vida. Es claro que esto se agrava cuando existen políticas estatales tendientes a comprimir los niveles salariales.

No obstante, conviene considerar que si bien la existencia de presupuestos adecuados permiten tener una planta adecuada de profesores de carrera, esto no constituye la solución definitiva. Se requiere, además, de condiciones fisi-

cas, materiales y equipos adecuados y que los estudiantes dejen de ser "trabajadores que estudian", por ejemplo, mediante programas de becas y otros estímulos. Desde luego, la necesidad de profesores de carrera no debe ocultar la ventaja que tiene, a partir de la base que estos proporcionan, el contar con profesores de tiempo parcial que lleven a las aulas universitarias un tipo de experiencia que sólo se obtiene en el trabajo dentro de empresas privadas o instituciones gubernamentales, enriqueciendo un panorama educacional ya bastante alimentado por las experiencias directas de estudiantes y profesores mediante los programas de extensión. La dinámica del proceso transformador estaría así garantizada.

## Consideraciones finales

En resumen: en lo que a la orientación de los estudios de arquitectura se refiere, considero necesario tener como punto de partida la conceptualización de la arquitectura como trabajo especializado. Es decir, como práctica técnica que tiene como objetivo la producción de soportes materiales de tipo inmobiliario (objetos arquitectónicos) necesarios para la satisfacción de las necesidades de habitabilidad que plantea la sociedad. Esto quiere decir que se necesita introducir como un elemento fundamental para la comprensión del fenómeno arquitectónico, el criterio de que el cumplimiento de dicho objetivo no se da de manera ahistórica. Que, por tanto, nuestra actividad se ve limitada por los procesos y las condiciones que se generan en dicha sociedad y su contexto externo.

Así, hay que tener en cuenta que en las sociedades capitalistas la producción arquitectónica deviene en mercancía. Por ello, su objetivo (satisfacer las necesidades de habitabilidad) es trastocado por otro: la obtención de la ganancia. Con ello, la arquitectura pierde su carácter de satisfactora de necesidades humano-sociales y participa de la depredación y degradación que la producción capitalista provoca en la sociedad y la naturaleza, en general, al ambiente.

En relación con América Latina, este criterio lleva, además, a la necesidad de comprender que el ejercicio de la arquitectura está condicionado por diversas determinaciones externas, ajenas a las necesidades e intereses de sus pueblos. Las mismas son impuestas por los procesos de producción-reproducción del capital a escala planetaria y por las determinaciones resultantes de las peculiaridades sociales, principalmente urbanas y culturales, en el caso de la arquitectura. En definitiva, se requiere como mínimo la consideración de:

1. *La arquitectura como trabajo especializado*, es decir, como práctica técnica, y su relación con la importación o no de tecnologías de diseño y construcción, así como en términos de la relación que se da entre la ciencia y la técnica y las teorías del diseño y la arquitectura.
2. *La arquitectura como mercancía* y su relación con la satisfacción de las demandas populares, por ejemplo, en términos de vivienda y equipamiento social y las contradicciones que dichas demandas – y las luchas

que las acompañan – generan frente a los intereses dominantes, centrados en la ganancia.

3. *La arquitectura como fenómeno urbano* y la relación campo-ciudad, así como las características y posibilidades de transformación de las tendencias de crecimiento irracional de nuestras ciudades.
4. *La arquitectura como fenómeno cultural* y las características estéticas que tienen los objetos arquitectónicos, por tanto, la consideración de sus posibilidades como obra de arte. Esto incluye la consideración de las características de los objetos arquitectónicos como forma de lenguaje –denotan y connotan un uso y una forma de vivir, el poder económico y/o político que condiciona dichas formas, etcétera– y, por tanto, su pertenencia al terreno de la ideología.
5. Por último, sin agotar la lista, *la arquitectura y el futuro de la humanidad* en cuanto a su relación e importancia con respecto a la preservación y promoción de la calidad de vida y del patrimonio cultural.

La traducción de estas consideraciones en términos de plan de estudios y estructura y contenidos curriculares conlleva diversas exigencias. Por una parte, la de satisfacer los requerimientos que plantean el ciclo *investigación-docencia-extensión*, correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de la educación superior, y el ciclo *investigación-diseño-construcción-evaluación*, atinente al proceso productivo arquitectónico. Por otra parte, los requerimientos que derivan de la interrelación entre ambos ciclos. A ello se suman las exigencias derivadas de la integración de conocimientos y actividades que ambos ciclos exigen.

Según mi criterio, dichos requerimientos (cumplimiento e interrelación de ambos ciclos e integración de conocimientos y actividades) tienen solución al nivel de la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura si, de un lado, se postula la *investigación* como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los dos ciclos mencionados y si, por el otro, consideramos la producción arquitectónica como parte del *fenómeno urbano*. Ello es así en tanto la ciudad tiene relación directa y globalizante en relación con los aspectos económicos, políticos y culturales y también científicos, técnicos e ideológicos de la arquitectura. La ciudad, al constituirse en centro de interés del proceso formativo, permite un enriquecimiento importante del proceso enseñanza-aprendizaje en términos de la comprensión del ciclo formativo y del ciclo productivo de la arquitectura propiamente dicho. Al mismo tiempo, este enfoque favorece la integración de conocimientos y actividades.

Considero, finalmente, que la consecución práctica de estos criterios requiere de su aplicación, seguimiento y evaluación permanentes dentro de una concepción académica que tenga por base el *autogobierno*. Desde luego, para ello es necesario contar con la organización y el proyecto adecuado a tal esfuerzo y, también, con los medios y condiciones para avanzar en él según cada caso particular. Esto tiene sus propios ritmos y especificidades en cada caso. A cada

quien, según su realidad, le corresponde dar las respuestas que todo esfuerzo transformador exige. Estas notas no son más que, como ya lo dije, un esfuerzo por rescatar una experiencia, compartirla con otros y abrir el debate.

## Notas:

<sup>1</sup> Son ejemplos de esta última posibilidad, el caso chileno en tiempos del gobierno de la Unidad Popular o el de Guatemala durante la Revolución de 1944-1954. Esto ocurrió no sólo porque políticamente la reacción buscaba generar sus propios espacios políticos, sino también, porque los sectores progresistas de la universidad la dejaron para sumarse al esfuerzo de transformación nacional, cumpliendo funciones a nivel gubernamental o participando en política partidaria.

<sup>2</sup> Se entiende aquí por fuerzas emergentes a aquellas fuerzas sociales que, estando subordinadas al dominio de otras fuerzas o clases, toman conciencia de sí mismas como fuerzas políticas independientes de aquellas y conforman, si bien paulatinamente, su propio proyecto de sociedad. En el caso de Guatemala, en la actualidad podemos anotar como tales fuerzas emergentes a los trabajadores asalariados del campo y de la ciudad, a los pueblos indígenas y a importantes sectores populares, de las capas medias y de la pequeña burguesía, principalmente urbanos, entre ellos: pobladores, estudiantes, trabajadores públicos y del sector privado, cristianos, profesionistas, etcétera.

<sup>3</sup> A este respecto son ilustrativas las experiencias de Argentina en 1918 y de México en 1929. En el primer caso, los estudiantes se propusieron sacar a la universidad del quietismo en que se encontraba y hacerla accesible a las fuerzas políticas emergentes que eran ya una fuerza importante en el país: la pequeña burguesía y las capas medias urbanas. Su esfuerzo era compatible con el impulso transformador que, en ese entonces, partía de esa pequeña burguesía al amparo del gobierno de Hipólito Yri-goyen.

En el segundo caso, se dio una resistencia inicial cuando, el 28 de julio de 1917, profesores y estudiantes llevaron a la Cámara de Diputados un "memorial" en el que solicitaban la autonomía universitaria. La respuesta fue la negativa pues "los nuevos diputados tenían que así se creara un Estado dentro del Estado, un poder autónomo dentro del poder global". Sin embargo, conforme el nuevo poder político fue consolidando su dominio —lo que dotaba de confianza al régimen para el manejo de la "cosa pública"— y el propio movimiento por la autonomía fue mostrando una posición favorable al proceso revolucionario, lo que era resistencia pasó a ser paulatina aceptación, aunque no sin nuevos motivos de confrontación. En 1929, luego de pasar por pruebas de fuerza que condujeron a la huelga estudiantil de ese año, fue decretada la autonomía de la Universidad Nacional. Renate Marsikey, *Algunos antecedentes latinoamericanos del movimiento de autonomía universitaria en México, 1929*, Deslinde, núm. 120, Cuadernos de Cultura Política Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre de 1979.

<sup>4</sup> Por lo general, cuando se habla de arquitectura, se alude indistintamente a la actividad que realizan los arquitectos y a los productos de la misma, es decir, a las obras u objetos arquitectónicos. En este trabajo, privilegiando la práctica como actividad fundamental del hombre, utilizo el término arquitectura para referirme al primer caso. Hay que advertir, no obstante, que en ese sentido se entiende la arquitectura no sólo como la actividad que realiza el arquitecto sino, también, la que realizan otros técnicos y, sobre todo, los obreros de la construcción. Así, arquitectura es un término que utilizo para referirme a una práctica técnico-utilitaria compleja destinada a la producción de determinados soportes materiales de tipo inmobiliario (espacios habitables) aptos para satisfacer determinadas necesidades humanas (la realización de múltiples relaciones sociales: económicas, políticas y culturales) mediante el diseño y la construcción de los soportes materiales correspondientes.

<sup>5</sup> Véase, Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1982.  
<sup>6</sup> La producción de bienes materiales es la actividad primordial del hombre y el punto de partida para efectuar el análisis de la sociedad. Ello remite a la consideración de que la evolución de la sociedad se manifiesta mediante el desarrollo de formaciones sociales particulares, al tiempo que las leyes generales del desarrollo se expresan en las leyes particulares del desarrollo de dichas formaciones. De ahí que las necesidades humanas, como necesidades sociales, y la producción de bienes materiales para satisfacerlas, no pueden ser analizadas en abstracto y que para dicho análisis sea necesario recurrir a su circunscripción en un período histórico determinado dentro de una formación social dada. El análisis de cómo se realiza la producción de esos bienes materiales sirve como hilo conductor para entender la totalidad social, sus manifestaciones y perspectivas. Ese es el criterio metodológico básico que considero necesario tener en cuenta en el esfuerzo de conceptualización de la arquitectura, en torno al cual todavía hay que profundizar. Para un desarrollo mayor de estas ideas, véase, entre otros, a Federico Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, diversas ediciones.

<sup>7</sup> Véase, entre otros, Engels, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, varias ediciones; y Singer, Paul, *Economía política de la urbanización*, México, Siglo XXI, 1987.

<sup>8</sup> En efecto, la arquitectura tiene como objeto el espacio arquitectónico y éste es la base de su especificidad pero, la definición a nivel teórico de dicho espacio se encuentra dominada por el problema de que el mismo posea existencia en el dominio real-concreto (el espacio es en general, junto con el tiempo, uno de los atributos de existencia de la materia) pero no la posee todavía y de manera suficiente en el dominio teórico-concreto; es hasta ahora, esencialmente, una noción y no un concepto. Es más, en el caso de la arquitectura, dicha noción se encuentra en un debate que atañe al problema de su manejo ideológico—no necesariamente del todo consciente—que parte de

los grupos de poder se hace de dicho espacio. Bajo el supuesto de la "creación" del espacio arquitectónico se ocultan las funciones específicas que cumplimos los arquitectos en la sociedad capitalista: producir mercancías (véase, entre otros, a Hugo García y Carlos Jiménez, 1971, *Del espacio arquitectónico a la arquitectura como una mercancía*, Tesis, Cali, Colombia, Universidad del Valle).

<sup>9</sup> Frente a la dinámica social, el relativo estatismo de los objetos arquitectónicos hace indispensable que las propuestas de diseño sean ratificadas constantemente para ir enriqueciendo la experiencia de los arquitectos y, también, la teoría de la arquitectura en general. Esta postura remite a la consideración, como condición importante para la producción arquitectónica, de la sanción del objeto arquitectónico, mediante el uso que de él hacen sus destinatarios. Con ello se favorece la posibilidad de evadir la trampa de la "intelectualidad" que introdujo la ideología dominante desde finales del siglo XIX. De acuerdo con ella—como corrección clara de la conducta social—, la sanción social ya no se da mediante la práctica sino, sobre todo, con la abstracción, el argumento lógico. De esta manera, asistimos ahora al fenómeno de que la forma pasa a primer plano y la arquitectura, al igual que el diseño en general, deviene marcadamente ideológica. Ideología técnica (la forma útil), ideología estética (la forma pura), ideología económica (lo efímero, es decir, la renovación constante de la forma para suscitar el consumo, motor de la reproducción del capital). Véase, Claude Parent, "Arquitectura y diseño: crimen de lesa sociedad", en *Arte Total*, 1971, México, Ediciones Era.

<sup>10</sup> Véanse los trabajos sobre semiótica de Renato de Fusco, Umberto Eco, Tomás Maldonado y Claude Parent.

<sup>11</sup> Desde luego, la ideología no sólo es "ocultamiento", también es un elemento importante para la cohesión política, por ejemplo, de las fuerzas emergentes, al proporcionarles una idea, una perspectiva deseable y posible del futuro por el que se organizan y luchan.

<sup>12</sup> Véase, Miguel Alvez Pereira, "La arquitectura y problemática específica de América Latina", ponencia ante la VII Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA), Revista Universitaria, núm. 58, 1975, Quito, Ecuador.

<sup>13</sup> "(...) una cultura industrial avanzada es, en un sentido específico, más ideológica que su predecesora, en tanto que la ideología se encuentra hoy en el propio proceso de producción", Herbert Marcuse, 1973, *El hombre unidimensional*. México, Joaquín Mortiz.

<sup>14</sup> Véase, Emilio Pradilla y Carlos Jiménez, 1973, *Arquitectura, urbanismo y dependencia neocolonial*. México, Ediciones SIAP.

<sup>15</sup> Véase, Charles Jencks, 1975, *Arquitectura tardomoderna y otros ensayos*. Barcelona, Gustavo Gili.

<sup>16</sup> Véase, Kenneth Frampton, 1983, *Historia crítica de la arquitectura moderna*. México, Gustavo Gili.

<sup>17</sup> Véase la obra de Jorge Bullrich.

<sup>18</sup> Véase la carta de Marx a Kugelmann (1868), citado por J. Palacios, 1984, *La cuestión escolar*. España, Editorial Laia.

<sup>19</sup> Véase, G. Labarca, 1984, *Economía política de la educación*. México, Grijalbo.

<sup>20</sup> "(...) las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudios ocultan compitiendo con los evidentes, las culturas—dominantes y subordinadas—se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas (...)."

"Las escuelas—no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista (p. 38). Claro está, las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad; pero funciona, en parte, para influir y dar forma a esos límites (...). De esta manera, las escuelas existen—con frecuencia—en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retardando alternativamente sus presupuestos básicos". H. Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, 1985, núm. 44, julio-diciembre, México, Era, p. 38-39.

<sup>21</sup> Esto hay que relativizarlo en casos como el de Guatemala en donde, para la clase dominante, la educación no es en todos los casos una exigencia principal para la reproducción capitalista. De ser así, la situación del sistema educativo nacional sería otra. Por el contrario, por regla general este tipo de burguesía considera inútil la educación para las mayores poblaciones, abogando solamente, al igual que en los tiempos de Locke, por la enseñanza religiosa, algunas técnicas básicas (lectura, escritura y rudimentos aritméticos) y el fomento del civismo y de la moral.

<sup>22</sup> G. Labarca, op. cit. p. 18.

<sup>23</sup> Suchodolski, 1965, *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, p. 55-56.

<sup>24</sup> Lo que se busca es que, mediante dicha transformación cultural, esas fuerzas emergentes adquieran la capacidad de asumir la gestión de la sociedad por sí mismas y, por medio de su transformación, se conviertan en clase dirigente. Desde luego, para lograr este objetivo no hay que esperar a que se dé la transformación social sino que, de hecho, hay que empezar a forjar la transformación cultural que la misma requiere. Se contribuye así a dicha transformación social. María-Antonieta Macciocchi, 1980, *Gracias a la revolución de occidente*. México, Siglo XXI.

<sup>25</sup> Susana Barco, "Aportes de teoría y práctica de la educación", en *Ciencia de la educación*, 1975, Buenos Aires.

<sup>26</sup> Véase al respecto la rica obra de Adolfo Sánchez Vázquez, entre otras: *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1967.

<sup>27</sup> La realidad le impone determinados límites—no dados—a nuestros propósitos, pero no es una realidad estática. Por eso, en su dinámica—lo dado dándose—y principalmente mediante la acción política consciente de los individuos organizados, existe la posibilidad de gestar lo nuevo, la posibilidad de hacer la historia. Hugo Zemelman, 1987, *Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México.