

00165
1
2 ej

Maestría en Docencia e Investigación
División de Estudios de Posgrado
Facultad de Arquitectura-Autogobierno
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

LA FORMACION DE
ARQUITECTOS EN GUATEMALA

consideraciones
académico-pedagógicas

-Tesis de grado-

Gilberto Antonio Castañeda Sandoval

Asesor: Mtro. Jaime Yrigoyen

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

I.	UNIVERSIDAD Y CAMBIO SOCIAL. El caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala	1
	La cuestión de la Autonomía Universitaria y la agitación estudiantil en América Latina	1
	El caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Un poco de historia	5
	Crisis nacional y Autonomía universitaria	11
	Notas.	15
II.	LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA	18
	Los primeros años (1953-1968)	18
	Años de efervescencia y preparación (1969-1971)	19
	Una cuestión central. La evaluación del Plan de Estudios 1969	27
	Notas	32
III.	EL PROCESO DE REESTRUCTURACION (1972-1980)	34
	La lucha por la reestructuración de la Facultad	35
	El Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA)	37
	El Proyecto de Reestructuración y el Plan de Estudios 1972	40
	Los problemas del proceso de Reestructuración y del "bloque de la reestructura"	41
	El terremoto de 1976 y la ruptura final del "bloque de la reestructura"	44
	El intento de recomposición del Proceso de Reestructuración. La Estrategia para orientar el Plan de Trabajo 1979-1983	47
	Notas	49
IV.	SOBRE EL ENFOQUE SOCIAL DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA. LIMITES Y POSIBILIDADES. Una perspectiva a distancia	51
	La problemática interna del Proyecto de Reestructuración	52
	Sobre la conceptualización de la arquitectura	53
	Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la transformación social	57
	Sobre la cuestión del Autogobierno	61
	Algunas consideraciones finales	62
	Notas	66
	ANEXO: TRADUCCION IDEAL Y ESQUEMATICA DE LAS CONSIDERACIONES ACADEMICO-PEDAGOGICAS.	69
	FUENTES DE CONSULTA	73

Capítulo I

UNIVERSIDAD Y CAMBIO SOCIAL

El caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala

El propósito de iniciar el presente trabajo con este capítulo es ubicar los principales parámetros que nos permitan establecer la relación entre transformación universitaria y transformación social, cuestión íntimamente relacionada con el problema de la formación de los arquitectos en Guatemala como se verá más adelante (Capítulos II y III).

En este capítulo se intentará ubicar en sus aspectos más relevantes el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala (nacional y autónoma) y, de esta manera, dar base a los capítulos subsiguientes en los que se abordará la consideración de la Facultad de Arquitectura en general y del proceso de Reestructuración de la misma en particular.

Para ello se parte del criterio general de que, en los casos de relativa estabilidad social, el papel de la Universidad se encuentra circunscrito a su ámbito académico y dirigido a la reproducción de la sociedad a la que pertenece, pero que, cuando se agudizan las contradicciones sociales, esta situación se modifica drásticamente, al menos en lo que a las universidades nacionales se refiere, pasando a formar parte de la lucha social. Desde luego, no se niega ni desconoce la posibilidad de que existan casos similares (fuera de la norma) en lo que a las universidades privadas atañe, aunque no es lo más frecuente. Aquí se hará referencia en lo fundamental al caso de la Universidad Nacional de Guatemala y a su papel dentro de la lucha por la transformación social, sin entrar a analizar el caso de las universidades privadas del país (1).

LA CUESTION DE LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA Y LA AGITACION ESTUDIANTIL EN AMERICA LATINA

El fenómeno del desbordamiento del ámbito académico por parte de los universitarios y la propia Universidad (que los lleva a asumir y a tener un papel político dentro de la dinámica social) aparece como una constante en América Latina y, en cierta medida, se manifiesta como una situación crónica en muchos de sus países.

En América Latina, la agitación estudiantil se centra, por lo general, en la lucha por la Autonomía y la transformación universitarias, con el objetivo de que la Universidad cumpla un papel social al lado de los intereses y necesidades de las mayorías populares.

Sin embargo, también se dan casos --menos frecuentes-- en que se busca convertirla en reducto de la reacción en retirada, precisamente cuando las fuerzas políticas emergentes tocan el Estado o, al menos, ocupan el gobierno, y desde ahí impulsan la transformación social que necesitan (2).

Una primera cuestión:
la relación Universidad-Estado

Como se comprenderá, debido a estas perspectivas, las luchas universitarias en América Latina resultan muy

complejas. Dicha complejidad es mayor si se considera que el apoyo que han tenido o no esas luchas por parte del Estado y del régimen -o su abierta oposición- pasa por una consideración fundamental: el tipo de régimen y de Estado de que se trata y el tipo de aspiraciones y proyectos que impulsan los universitarios.

En general, todo Estado pretende tener dominio absoluto de la sociedad y, de esta manera, imprimir a la misma un sentido acorde con los intereses de clase que representa, defiende y promueve. Por ello, en general, el Estado se resuena a conceder autonomía alguna -en este caso a la Universidad- y es cuando dicha autonomía se busca para impulsar proyectos contestatarios del *status quo*. Por ello, también, la agudeza que muchas veces adquiere la lucha por la transformación universitaria.

En efecto, la historia latinoamericana muestra que la fuerza y permanencia de la lucha por la Autonomía Universitaria es de más y con mayor fuerza en aquellos países donde la naturaleza de clase del Estado es antagónica a los intereses de las fuerzas políticas nuevas, emergentes, y que ello depende, además, de la capacidad o no que dicho Estado tenga para enfrentar, mediatizar y resolver las demandas de dichas fuerzas (3).

A este respecto es interesante anotar cómo en México, en el marco de la conformación del Estado surgido de la Revolución de 1910, apareció en varios momentos la conflictividad Universidad-Estado.

Una resistencia inicial a la Autonomía Universitaria surgió cuando, el 23 de julio de 1917, profesores y estudiantes llevaron a la Cámara de Diputados un "Memorial" en el que solicitaban el otorgamiento de la misma. Firmaban la petición, entre otros, Antonio Caso, Alfonso Pruneda, Manuel Gómez Marín, Antonio Castro Leal y Vicente Lombardo Toledano. La respuesta fue negativa, "Los nuevos diputados tenían que así se creara un Estado dentro del Estado, un poder autónomo dentro del poder global" (4).

No era un temor infundado. En 1912, los estudiantes de Jurisprudencia habían declarado una huelga por una causa aparentemente sin importancia, pero lo que reclamaban en el fondo era una Autonomía Universitaria que liberase a la institución del control del nuevo Estado en gestación.

Sin embargo, conforme el nuevo poder político fue configurando su dominio sobre el conjunto de la sociedad -lo que dotaba de confianza al régimen para el manejo de la "cosa pública"- y el propio movimiento por la Autonomía fue mostrando su 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.

Pese a ello, en 1932 se dio un nuevo momento de confrontación con el reconocimiento entre la Universidad y el gobierno dentro de un movimiento que se conoció como "la segunda autonomía". El origen de la confrontación fue la negativa de varios profesores a llevar a cabo las conclusiones del Ier. Congreso de Universitarios que obligaba a establecer el materialismo histórico como enfoque filosófico de la enseñanza, aduciendo que lesionaba la libertad de cátedra; de hecho se negaban a seguir las directrices gubernamentales en cuanto a la orientación de la cultura en general y de la enseñanza superior en particular.

El resultado inmediato fue la eliminación del término Nacional a la Universidad y el impulso -en su sustitución- del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que, bajo la orientación del secretario de Educación, Narciso Bassols, pasó a ser entonces el instrumento central de la enseñanza superior de México.

A partir de entonces la Universidad vivió momentos de anarquía que solo fueron superados con el recordado de Alfonso Caso, el cual finalizó en 1945 en plena armonía con el gobierno del presidente Avila Camacho. Al mismo tiempo, el IPN perdía el apoyo oficial dada la ideología que orientaba al nuevo gobierno.

Una segunda cuestión: la juventud como categoría social

Por otra parte, la lucha por la reforma universitaria introduce al debate una cuestión aún no suficientemente agotada: la de la juventud como categoría social y su posibilidad y legitimidad para pretender la orientación de su propio proceso formativo y, por esa vía, contribuir a la transformación social. El debate se da porque -al menos en varios casos latinoamericanos- las organizaciones estudiantiles han aparecido canalizando y expresando las nuevas necesidades e intereses de las fuerzas políticas emergentes, aunque ello sea, por lo general, de manera temporal y con alcances variables.

Así ocurrió en Córdoba, Argentina, en 1918; en Ferú en 1919-1923 y en Cuba ese último año. En más de algún sentido, ese fue también el caso de Guatemala con la Revolución de 1944-1954, en la que el estudiantado universitario jugó un papel de primer orden y llegó a formar una organización política propia: el Frente Popular Libertador. Así lo muestra también la

agitación estudiantil de 1968, que sacudió a diversos países, entre ellos: Estados Unidos, México, Francia y Alemania, expresando la crisis capitalista, la cual alcanzaba ya -en la mayoría de casos- la cuestión de la cultura y sus nexos con lo político y lo económico; la consigna de los universitarios franceses -"la imaginación al poder!"- es bastante ilustrativa de lo que se viene diciendo. Veinte años después, las luchas del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de los estudiantes de Corea del Sur -principalmente en lo que a la demanda por la unificación de las dos Coreas se refiere-, así como las recientes movilizaciones estudiantiles en China Popular -sofocadas con la masacre de Tienanmen-, son ejemplo de la ineluctable gana de expresiones y efectos que tiene la lucha estudiantil aún dentro de contextos político-sociales distintos.

Por ello, la facilidad con que se puede pasar de esta constatación a la idea de una brecha generacional -fundamentada y desarrollada por José Ortega y Gasset- y a una sobrevaloración de la juventud como fuerza política en sí misma. Pese a la importancia de las luchas estudiantiles y de la identificación que se puede tener con ellas- no es posible compartir tal idea. La misma no es más que una de tantas formas en que se oculta la realidad ante nuestros ojos.

En efecto, detrás de la rebelión estudiantil lo que está presente es la lucha social en su conjunto, por lo que el protagonismo de la juventud aparece de manera relevante sólo en el contexto de una organización política incipiente o débil de las fuerzas emergentes, incapaces o reprimidas por el poder dominante para expresar y hacer valer sus demandas e intereses. Se da, también, en casos en los que los partidos políticos existentes no incorporan ni representan a dichas fuerzas y sus planteamientos o, simplemente, no son en realidad fuerzas políticas actuantes sino formas organizativas de grupos con intereses electorales.

Siendo así, la cuestión remite a la consideración de la juventud como una fuerza política más, inscrita -con sus demandas y reivindicaciones propias- dentro de las luchas que libran las demás fuerzas sociales y, por tanto, sujeta a la dinámica que éstas le imponen como conjunto.

Esto es muy claro en cuanto a las universidades nacionales latinoamericanas. En casos como estos, donde por lo general las universidades existen dentro de sociedades verticalistas y centralizadas, cuando una de las principales expresiones del poder son sus formas opresivas y represivas de dominación -como es

el caso de Guatemala-, la lógica de la dinámica social lleva a que las necesidades e intereses reprimidos busquen los más variados cauces de expresión, distintos a los que impone el orden establecido. En esa búsqueda la Universidad, y junto con ella otras instituciones como, por ejemplo, la Iglesia, los sindicatos, las ligas campesinas y diversas agrupaciones laborales y gremiales, resultan puntos de confluencia propicios y enriquecedores para la lucha social.

En el caso particular de la Universidad y en general de los centros de enseñanza, ello ocurre porque la naturaleza institucional y la práctica educacional que se realiza en su seno ofrecen condiciones favorables, por ejemplo, para la reunión, el estudio y la reflexión sobre la realidad circundante, para el intercambio y el debate y, sobre todo, para la formulación, organización y movilización en torno a propuestas que den salidas a las necesidades existentes y a las aspiraciones generadas. Se trata, precisamente, de esas condiciones y dinámicas sociales que todo Estado y todo régimen autoritarios buscan impedir. Por eso, la represión directa y brutal contra este tipo de actividades, sus participantes y las instituciones que permiten su desarrollo.

Protagonistas de la lucha estudiantil -como Julio Antonio Mella- sostienen este criterio:

"La lucha social no es una cuestión de glándulas, canas y arrugas -dice Mella-, sino de imperativos económicos y de fuerza de las clases totalmente consideradas" (3).

Así lo señala también José Carlos Mariátegui cuando dice que no es la sensibilidad de la juventud lo que enciende el entusiasmo revolucionario, sino que es el ascenso de la revolución -por sus múltiples e insospechados caminos- el que provoca la insurgencia juvenil (4).

De hecho, los mismos estudiantes -muchas veces intuitivamente- comprenden esto o, en algunos casos, terminan por percibirse de ello en el propio proceso de lucha. Deodoro Foca, por ejemplo, señala que los líderes estudiantiles de Córdoba -a los cuales apoyo como catedrático- entendieron que no podía haber una reforma universitaria aislada, sino que la misma necesitaba ser parte de una reforma de la sociedad en su conjunto. Igual ocurrió con varios de los universitarios guatemaltecos del Frente Popular Libertador de 1944 y, más tarde, en los años 60, del Frente Unido del Estudiantado Guatemalteco Organizado (FUEGO), que terminaron, en el primer caso, sumando

sus esfuerzos a la conformación del Partido de la Revolución Guatemalteca (PRG), junto con obreros y campesinos, y en el otro caso, incorporándose a las organizaciones revolucionarias, como de hecho -en diversos grados y formas- sigue ocurriendo hasta nuestros días.

La Reforma Universitaria de Córdoba

Este es un ejemplo que, en buena medida, resumen lo que venimos señalando. En este caso (seguramente por ello su importancia y hasta cierto punto su actualidad), 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 columna importante en el país: la pequeña burguesía y la capas medias urbanas. Al mismo tiempo, hacían compatible su esfuerzo con el impulso transformador que, en ese entonces, partía de esa pequeña burguesía al amparo del gobierno de Hipólito Yrigoyen. En su esfuerzo, no sólo conacionaron a la sociedad argentina sino a toda América Latina.

En efecto, la Reforma obtuvo grandes conquistas que abrieron la Universidad a mayores sectores sociales e inició un proceso de democratización universitaria que no por casualidad era paralelo al que se estaba operando en el orden político en el país. A la vez que propició la Autonomía Universitaria, la Reforma de Córdoba impulsó la libertad de cátedra y, sobre todo, la eliminación de las trabas que afectaban a los sectores con menores recursos económicos para seguir estudios universitarios. Para ello exigió horarios que contemplaran las necesidades del alumnado que debía trabajar para costearse una carrera y demandó libertad de asistencia a las clases para facilitar los estudios a los que el trabajo no les dejaba concurrir regularmente. Además, conscientes del momento que vivía su país y el Continente, los estudiantes asumieron una posición americanista, reflejada en la enérgica denuncia del imperialismo como causa principal del sometimiento y la pobreza de América Latina.

No obstante y pese a la beligerancia estudiantil, la Reforma de Córdoba sólo pudo tener cabida y desarrollarse a los niveles que lo hizo en tanto coincidía con los intereses de los nuevos sectores gobernantes. Con el presidente Yrigoyen había ascendido al gobierno de Argentina una parte de pequeña burguesía, la cual desde hacía años venía buscando romper la estructura política del país, atada a la estructura oligárquica tradicional. Para el nuevo

gobierno, la Universidad era parte de esa estructura y por ello, al apoyar la Reforma Universitaria, apoyaba el proyecto político de fondo en una de sus partes importantes. El cambio social en curso requería de cambios en el sistema de enseñanza. Era necesario trastocar el orden establecido y ello pasaba por trastocarlo también en el terreno de la ideología y de la cultura.

Así se explica en buena medida -aunque no sólo por ello- el afán democratizador que atraviesa la lucha de los universitarios de Córdoba, claramente expuesto en su "Manifiesto Liminar" cuando dice:

"Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. (...)"

Por eso, se agrupa, la Federación Universitaria de Córdoba:

"(...) Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el derecho universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y aconaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejerce mandando, sino sugiriendo y asando; enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. (...)"

"Por eso -continúa el Manifiesto- queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas es un baluarte de absurda tiranía y que sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. (...)" (7).

Este es el caso, guardadas las distancias y las enormes diferencias, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En particular, destacan el papel y las resonancias políticas de las luchas de los universitarios y su ubicación dentro del contexto de la lucha guatemalteca en general que, con excepción del período 1941-1954, se da a contrapelo de los intereses dominantes.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA. UN POCO DE HISTORIA

Si analizamos la historia guatemalteca reciente encontramos que, durante los años 60, el peso político de los universitarios en particular -y de los estudiantes en general- dentro de la sociedad era muy grande, principalmente si se toman en cuenta el alto índice de analfabetismo del país (superior al 50%) y el poco desarrollo de sus fuerzas productivas, particularmente en esos entonces, que fue cuando se inició el proceso de industrialización con el Mercado Común Centroamericano.

A partir de los años 70, merced a los cambios económicos y políticos -sociales en general- que se produjeron en el marco de este proceso, el movimiento estudiantil fue relevado por otros actores cuyo peso dentro de las fuerzas políticas y económicas era ya más importante, aunque sin perder por ello su presencia ni beligerancia tradicionales. Durante ese período se da la constitución de las organizaciones obreras y campesinas y de importantes conglomerados de los pueblos indígenas como las principales fuerzas políticas emergentes del país. Las mismas empezaban a influir ya, crecientemente, en la orientación de las luchas a nivel nacional, adquiriendo aún resonancias a nivel internacional; en muchos casos se incorporaban directamente a la lucha revolucionaria. En torno a ellas se estructuraban con tendencia creciente importantes sectores populares, de la pequeña burguesía y de las capas medias urbanas, sectores de los cuales forman parte la mayoría de los universitarios de la Universidad Nacional de Guatemala.

Es en este abigarrado y rico contexto de transformación social que se da el Proceso de Reestructuración de la Facultad, en 1972, por lo que interesa analizarlo con más detenimiento.

La fundación de la Universidad

La Universidad de San Carlos de Guatemala fue fundada según Real Cédula del 31 de enero de 1576, bajo el nombre de Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo de Goathemala. Inició sus labores en 1631. Su antecedente inmediato fue el Colegio de Santo Tomás de Aquino, fundado varios años antes a instancias del obispo Francisco Marroquín.

Como parte de la sociedad, la Universidad se vio muy pronto sometida a los avatares de la lucha política, principalmente a partir de la Independencia de España, lograda en 1821. La Independencia colocó en primer

plano la lucha entre los criollos -liberales y conservadores- en torno a la naturaleza y el destino del naciente Estado guatemalteco. El mismo formaba parte en esos entonces de la Federación Centroamericana, aislada por los liberales. Sin embargo, la Federación quedó desarticulada a mediados del siglo pasado debido a la oposición conservadora y a la injerencia de los intereses extranjeros -ingleses primero y después norteamericanos principalmente- que buscaban dominar Centroamérica, sobre todo por su condición étnica. El destino de la Universidad quedó ligado así al ritmo y orientación que le imprimieron esas luchas.

Los primeros años de vida independiente

En 1831, al asumir el gobierno el Dr. Mariano Gálvez e iniciar diversas reformas de corte liberal, la Universidad fue transformada en Academia de Estudios. Quedó vinculada al programa de gobierno dentro de las disposiciones contenidas en el "Arreglo General de la Instrucción Pública", emitido en marzo de 1832. Dichas disposiciones dividían la enseñanza en primaria, secundaria y superior.

Sin embargo, instaurada la dictadura conservadora con el general Rafael Carrera (1839-1865), las disposiciones fueron derogadas, volviendo la Universidad a sus moldes coloniales. Este proceso llevó, en 1855, a la firma de un Concordato con la Santa Sede y a la emisión de la llamada "Ley Pavón" que reorganizó la casa de estudios teniendo como base las disposiciones de 1631. En 1872, luego del triunfo de la revolución liberal, se derogó la "Ley Pavón". Ahora se la llama Universidad Nacional de Guatemala y, bajo la concepción napoleónica, se encuentra pulverizada en distintas facultades bajo el control del gobierno central.

A partir de la revolución liberal la dinámica social se hace más compleja, desdibujándose cada vez más las diferencias económicas, y también políticas, entre liberales y conservadores, al tiempo que se perfila paulatinamente la actual confrontación entre éstos -la clase dominante- y las fuerzas políticas emergentes. Con ello, la Universidad pasa a su vez a asumir un nuevo papel que la va ligando crecientemente a la nueva conformación social y a sus pugnas internas, por lo general, del lado de las fuerzas políticas emergentes.

En 1865, con la muerte en combate del caudillo

liberal, el general Justo Rufino Barrios, no sólo quedó virtualmente impedida la posibilidad de reconstituir la Federación Centroamericana -objetivo por el cual Guatemala había entrado en guerra con El Salvador- sino que, además, se acentuaron los vallados que el proyecto liberal tenía para desarrollarse, lastreado por una estructura económico-social dependiente y atrasada como la guatemalteca, por lo que quedó bloqueado en sus rasgos fundamentales. Así, y al mismo mismo tiempo, se abrió un nuevo período de dictaduras, sólo que ahora de corte liberal -al menos en términos de la adscripción ideológica de sus sostenedores-.

A partir de 1892, al asumir la presidencia el Gral. José María Reyna Barrios -asesinado en 1895 por su sucesor, el Lic. Manuel Estrada Cabrera (1893-1920)-, pero sobre todo con la dictadura de este, la educación sufre un sensible retroceso. Para entonces, además, se inicia el saqueo y la rapiña del patrimonio guatemalteco por parte de los intereses norteamericanos, así como la sujeción del país a los intereses del gran capital internacional (*).

En cuanto a la Universidad Nacional, se le concedió autonomía a nivel formal claro está- pese a que Estrada Cabrera la bautizó con su nombre. Esta línea de reconocimiento legal -pero no real- fue continuada con altibajos luego de su caída en 1920 (en la cual jugó un papel importante la recién constituida Asociación de Estudiantes Universitarios -AEU-), aun después de la intervención norteamericana de 1954 y el inicio del actual período contrarrevolucionario, como lo veremos más adelante (*).

Con la dictadura del general Jorge Ubico (1931-1944), sin embargo, la Autonomía fue cancelada mediante el Decreto 1710 del 14 de mayo de 1931; a partir de entonces, las autoridades universitarias serían nombradas por el Ejecutivo. En ese período, los centros educativos fueron militarizados y la educación secundaria dejó de ser gratuita. Se limitó la libertad de cátedra y se persiguió a muerte a los docentes y estudiantes que planteaban ideas políticas contrarias a los intereses dominantes. La palabra obrero estaba proscrita y se instauró la tristemente célebre trinidad "encierro, antierro o destierro" como destino probable de los opositores. Era la época de la "ley fuga".

Toda esta situación, en el marco de la lucha antifascista impulsada por los aliados durante la Segunda Guerra Mundial y la promulgación de las "Cuatro Libertades" por la administración Roosevelt, junto a la participación soviética en la derrota del los países del Eje, fortaleció a las fuerzas emergentes y alimentó la oposición antidictatorial, llegando a la

caída de Ubico el 10. de julio de 1944 y a la deposición del régimen dictatorial -que pretendía perpetuarse con el general Fonce Valdez- el 20 de octubre siguiente. En el movimiento fue decisiva la participación de los universitarios, junto a intelectuales progresistas, militares jóvenes y sectores destacados de la clase obrera, principalmente.

La Revolución de 1944-1954

Luego del triunfo popular de Octubre de 1944, el 9 de noviembre de ese año, la Universidad recuperó su carácter nacional y autónomo mediante el Decreto No. 12 de la Junta Revolucionaria de Gobierno. Al año siguiente, la Asamblea Constituyente ratificó dicha disposición y estableció, en el Artículo 54 del nuevo texto constitucional, la coligación del Estado a contribuir a asegurar y acrecentar el patrimonio universitario y a consignar anualmente en el presupuesto nacional el subsidio correspondiente. En mayo de ese año se emitió la Ley Orgánica de la Universidad, estableciendo una serie de condiciones relacionadas con el gobierno universitario que garantizaban la Autonomía: la elección de autoridades, por ejemplo, quedó sujeta a la decisión de estudiantes, profesores y egresados no-católicos mediante procesos electorales en los que las tres partes participen con pesos iguales.

La trascendencia de este hecho radica en que la Autonomía Universitaria es un elemento fundamental para explicar el papel que desde esas fechas cumple la Universidad de San Carlos dentro de la dinámica social guatemalteca. Esto es particularmente importante a partir de la intervención norteamericana de 1954 cuando, gracias a la alianza de la reciente burguesía guatemalteca y la oligarquía terrateniente con el imperialismo y la traición de los altos jefes militares fue derrocado el gobierno de Jacobo Arbenz Guzmán (1951-1954). Con la intervención, el proceso revolucionario fue cancelado -particularmente en lo que a la reforma agraria y sus avances sociales se refiere-, al tiempo que se cerraban abruptamente los espacios políticos abiertos por las fuerzas emergentes mediante su organización y movilización. Se iniciaba así el período contrarrevolucionario que todavía vive Guatemala incluida, entre otras medidas, la cancelación y proscripción de las organizaciones políticas, laborales y gremiales entonces existentes, calificadas de "comunistas" o de inspiración arévalo-arbenzista.

La contrarrevolución de 1954

Por la lógica de la dinámica social y la búsqueda de nuevos cauces ante las barreras e imposiciones que trajo la contrarrevolución, los intereses y necesidades políticas de las fuerzas emergentes pronto encontraron en la Universidad un espacio propicio de expresión. A ello contribuyó la Autonomía Universitaria, la cual no fue cercenada -al menos al nivel legal- por el régimen.

Es esa Autonomía, en el marco de la confrontación social que se inició a partir de 1954 y la consiguiente politización que el mismo provoca dentro de la institución, lo que explica la importancia de la Universidad Nacional dentro de las luchas guatemaltecas contemporáneas. Explica, por igual, el empesamiento del gobierno -sobre todo encabezado por los militares- por colocar a la Universidad bajo su control estricto, así como los grados en que el Estado ha aplicado la represión en contra de la institución y sus integrantes, como parte de la represión mas general que mantiene en contra del movimiento popular y democrático desde ese entonces. La Autonomía de la Universidad no sólo significa la independencia de la institución frente al Poder Ejecutivo, sino que, además, garantiza la libertad de pensamiento y su ejercicio -constanciales a su carácter científico- al tiempo que propicia el desarrollo de la conciencia de los universitarios.

Por eso, en el marco de una sociedad estratificada excluyente y concentradora como la guatemalteca y de un Estado esencialmente contrarrevolucionario como el que se constituyó a partir de 1954, violador en extremo de los derechos humanos, es natural que el ejercicio de la Autonomía Universitaria entre en contradicción con el poder constituido. El conocimiento de la realidad nacional y la mayor toma de conciencia que esto conlleva se convierten en un importante factor de contradicción con dicho poder.

Luego de 1954, al igual que lo hizo la dictadura de Estrada Cabrera, los gobiernos de turno se cuidaron de no alterar en la formalidad legal los términos de la Autonomía Universitaria, aunque en los hechos la han negado sistemáticamente mediante una práctica represiva en extremo violenta. En el último tiempo, bajo el manto del gobierno demócrata cristiano y sobre la base de la desarticulación de las organizaciones universitarias y el clima de terror generado en los años recientes, se impulsan mecanismos adicionales, de corte distinto, pero con iguales objetivos (10).

En lo que a 1954 se refiere, los elementos de la confrontación entre la Universidad y el régimen

estuvieron presentes desde los primeros años. No obstante, la situación sólo alcanzó su nivel más alto hasta finales de los años 70 y principios de los 80, como resultado de los fracasos de los planes desarrollistas inculcados por el Estado y el ascenso de la lucha popular y democrática, sobre todo con carácter revolucionario, y sus efectos e influencias sobre la Universidad.

En este proceso y en consonancia con la dinámica del movimiento popular-democrático y del movimiento revolucionario, la Universidad y los universitarios se identificaron cada vez más con el pensamiento y la acción de los sectores más progresivos de la sociedad. Mediante sus programas de investigación, docencia y extensión la Universidad se aproximó crecientemente a los intereses populares a la par que la presencia de las dictaduras militares, constituidas a partir del golpe de Estado de 1953, hacían todavía más flagrante las incompatibilidades entre la Autonomía Universitaria y el régimen dominante y, en general, entre este y las aspiraciones libertarias del pueblo guatemalteco.

Los retos de la democracia y la soberanía nacional

Luego de 1954, los principales retos que planteaba el desarrollo guatemalteco -y que la Revolución de 1944-1954 intentó resolver- siguieron presentes, agravados por la posición de la clase dominante contraria a cualquier reforma y como resultado, también, de la mayor subordinación del país a los intereses norteamericanos que la intervención y la dinámica contrarrevolucionaria trajeron consigo. Por eso, y a partir de entonces, quedó planteado en el país el dilema del logro de la democracia y de la soberanía nacional y de las fuerzas políticas capaces de alcanzarlo.

Ello es así porque el régimen contrarrevolucionario -dentro de su perspectiva de clase- busca resolver el conflicto social mediante acciones estatales que no van al fondo de los problemas existentes y, por tanto, enfrenten cíclicamente los ascensos de las luchas reivindicativas y revolucionarias, sólo posibles de detener mediante el terror estatal. En tal situación, el Estado guatemalteco recurre reiteradamente a la contrainsurgencia como principal política de gobierno y necesita de la institución armada como garantía práctica única de su existencia.

La respuesta del régimen dominante a los retos del desarrollo capitalista que dejó planteada la derrota de la revolución de 1944-1954 fue, en un primer

momento, el Mercado Común Centroamericano -a partir de 1960-, y después -a partir de 1970-, el intento por encauzar el desarrollo capitalista vía la planificación indicativa. No obstante, tales intentos no fueron suficientes para un desarrollo extendido y estable del capitalismo en Guatemala y menos para su dominación (11).

En el caso del Mercosur -destinado a la llamada "sustitución de importaciones"-, pese al impacto económico favorable que tuvo para la economía global de Guatemala sólo vino a complicar más la situación al correr del tiempo. Como resultado de la forma que finalmente adoptó, debido a la injerencia de EEUU que favoreció la penetración del capital transnacional y la poca o nula resistencia que a ello se opuso, el Mercosur no logró construir la autonomía relativa de los capitales locales así ligados -como era el propósito original de la CEPAL, impulsora del proceso integrador desde principios de los años 50-. A la vez, implicó una mayor agudización de las contradicciones sociales existentes, el tiempo que crecían cualitativa y cuantitativamente la clase obrera y los sectores medios urbanos y aumentaban el peso económico de la población rural y sus aspiraciones y perspectivas de vida, así como su tendencia a la organización y movilización.

De esta manera, pronto quedó bloqueada la experiencia integracionista no sólo como resultado de sus propias contradicciones -que la guerra entre El Salvador y Honduras, en 1969, puso dramáticamente de manifiesto- sino también, como resultado de aquellas que le aportaban las sociedades centroamericanas -evidentes, por ejemplo, con las luchas revolucionarias en Nicaragua, El Salvador y Guatemala-. Ante tal situación, el régimen guatemalteco, estresado por la presencia de importantes empresas transnacionales en el país o que se mostraban deseosas de invertir en él, puso énfasis ahora en acciones de desarrollo que, sustentadas en la planificación indicativa, buscaban el "cambio para que nada cambie", pero sin lograr el tan anhelado "desarrollo estabilizador".

Así, se da un crecimiento y generalización de las relaciones capitalistas en el país, pero sobre la base de mantener la estructura agraria tradicional -dominada por las exportaciones-, excluyente y concentradora, fuente permanente de la masiva depauperación de los trabajadores y, en consecuencia, de la agudización de la lucha de clases. Por eso, el régimen contrarrevolucionario guatemalteco, al no lograr franquear los límites que le impone esta estructura rígida y dependiente del mercado externo y, a la vez, limitado por la falta de capacidad y

preparación de la clase dominante para ejercer la mediación de clase, se ve necesitado a recurrir de manera periódica al uso de la fuerza y a la confrontación directa con amplios sectores de la sociedad, la Universidad y los universitarios incluidos.

La confrontación Gobierno-Universidad a partir de 1954

A partir de la intervención de 1954 y de la conformación del actual período contrarrevolucionario se van estableciendo paulatina, pero crecientemente, los elementos básicos que habrán de caracterizar a la Universidad, durante los años 70, como uno de los focos de contradicción de los gobiernos militares de turno con las fuerzas políticas emergentes en su conjunto.

Desde la praxión estudiantil, la confrontación con el régimen contrarrevolucionario fue prácticamente inmediata. En 1956, por ejemplo, la repulsa a la dictadura del coronel Carlos Castillo Armas (1954-1957) por parte de los universitarios derivó en actos gubernamentales de fuerza. Una manifestación en contra del mismo es reprimida violentamente en la capital con el saldo tradicional de varios muertos y heridos y la salida al exilio de la mayoría de los dirigentes estudiantiles.

Mientras tanto, la posición de la institución universitaria como tal -normada por las autoridades de turno- no lleva necesariamente a la confrontación desde el primer momento, aunque tampoco es simple ni fácil mantener la convivencia con los regímenes instaurados a partir de 1954. Por ejemplo, durante los rectorados del Ing. Roberto Arias de Blois (1962-1965) y del Lic. Edoardo Vázquez Martínez (1966-1970) -actual Presidente de la Corte Suprema de Justicia-, se dan ciertos acercamientos Universidad-Gobierno, por una parte, en el primer caso, al incorporar los Estudios Generales propuestos por los tecnócratas de la Alianza para el Progreso, y por otra parte, en el segundo caso, al darle continuidad a dichos planes y buscar mecanismos que hicieran aceptable el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la conclusión de la obra física de la Ciudad Universitaria en la zona 12 de la ciudad capital.

Ambos proyectos eran adversados por el estudiantado organizado. En el primer caso, por su raíz contrainsurgente, como parte de las medidas reformistas que impulsaba en ese entonces la administración Kennedy -junto a la llamada doctrina de la seguridad nacional- frente a las perspectivas revolucionarias abiertas por el triunfo de la

Revolución Cubana en 1959. En el segundo caso, por diversas ataduras que imponía la Universidad la aceptación del préstamo del BID -vía la gestión y aval gubernamentales- y por el confinamiento de lo principal de la actividad universitaria a las afueras de la ciudad que significaban las nuevas construcciones; la ubicación de las distintas facultades en el centro de la capital (la Facultad de Derecho frente al Congreso de la República y la Facultad de Ciencias Económicas en las cercanías de la Escuela Politécnica -la academia militar-, por ejemplo) facilitaba el contacto y la movilización del estudiantado con otros sectores organizados de la población y favorecía un mayor impacto de sus acciones.

Así, los Estudios Generales fueron cancelados en 1968, luego de una fuerte lucha estudiantil, y el préstamo del BID no fue aceptado por el Consejo Superior Universitario en los términos establecidos. No obstante, los planes de construcción de la Ciudad Universitaria continuaron, entre otras cosas, favorecidos por la lógica que imponía la creciente demanda estudiantil -en la Universidad de San Carlos no existen exámenes ni cuotas de admisión de primer ingreso- que hacía insuficientes cada vez más los antiguos locales.

En este proceso, a partir del rectorado del Dr. Rafael Cuevas del Cid (1970-1974), la identificación de la Universidad con los intereses populares y la consecuente confrontación con el régimen -que estaban en el sustrato de estas luchas- ganaron terreno hasta cobrar cuerpo definitivo.

El rectorado del Dr. Cuevas es un período de fuerte impulso a los procesos de transformación universitaria y de orientación del pensamiento crítico de la Universidad hacia los problemas más importantes de la realidad guatemalteca. Años atrás, a mediados de la década anterior, la Facultad de Medicina había marcado el rumbo mediante su propio proceso de transformación interna.

La primera mitad de los años 70 fueron fecundos para la lucha por la transformación universitaria. Es el momento en que los estudiantes de la Facultad de Arquitectura inician el Proceso de Reestructuración de su Facultad, contando con el apoyo de las autoridades universitarias. Es la época de la formación de nuevas escuelas, la mayoría de ellas desmembradas de la Facultad de Humanidades, anquilosada y conservadora, pese a su fundación a raíz de la Revolución de 1944. Los rectorados siguientes del Dr. Roberto Valdeavellano Pinot (1974-1978) y del Lic. Saúl Osorio Paz (1978-1982) -que concluyó con la salida de éste al exilio en 1980-, fueron la continuación de dicho

proceso, con sus propias peculiaridades y no sin contradicciones en el paso de uno al otro.

La represión contra la Universidad, que alcanzó niveles inimaginables en 1980, intento detener este proceso, pero solo lo logró parcialmente, aunque con efectos importantes que aun perduran. Los misas se reflejan, por ejemplo, en las posturas e iniciativas de las autoridades de la Universidad y de no pocas facultades que se han sucedido desde entonces, contrarias a los procesos de transformación universitaria o, en todo caso, mediaticizadas por el terror establecido.

La escalada represiva de 1980-1984

El hostigamiento y los ataques a la Universidad comenzaron su ascenso inimaginable en 1978, en clara correspondencia con el deterioro de la situación a nivel nacional, principalmente en el terreno político. Ese año fracasó la iniciativa de la "apertura democrática", impulsada por el gobierno del general Kjell Laugerud García (1974-1978). La evidencia pública de ese fracaso fue el escandaloso fraude con que los militares impusieron al sucesor, el general Romeo Lucas García (1978-1982), el cual, siguiendo la tradición en la sucesión presidencial, iniciada en 1974 y que se mantuvo hasta 1982, era el ministro de la Defensa en turno.

Con Lucas García y en el contexto de los ascensos revolucionarios en Nicaragua, El Salvador y la propia Guatemala que tendrían su cúspide en el triunfo sandinista del 19 de julio de 1979, el régimen acentuó la represión. Su principal objetivo era evitar que el auge del movimiento popular y democrático -iniciado sobre todo después del terremoto del 4 de febrero de 1976- confluyera con el del movimiento revolucionario. La expresión inmediatez y más descarnada de esa represión fue la masacre de Panzós, el 29 de mayo de 1978, en la que fueron asesinados más de cien campesinos k'echiles -incluidos mujeres, ancianos y niños- que reclamaban sus tierras. Un año antes, la represión contra los sindicalistas y el asesinato del abogado laboralista Mario López Larraive, asesor del recién formado Consejo Nacional de Unidad Sindical (CNUSE), la organización obrera más fuerte y representativa de ese entonces, habían sido los primeros avisos. También ese año de 1977 fueron asesinados los estudiantes Robin García y Leonel Caballeros y, a inicios de 1979, tendrían igual destino los dirigentes socialistas democráticos del Frente Unido de la Revolución (FUR), Manuel Colón

Argueta, y del Partido Socialista Democrático (PSD), Alberto Fuentes Nahr. Esta accionada contra las fuerzas políticas emergentes adquirió proporciones insospechadas.

En relación a la Universidad, Lucas García fue muy directo desde el principio. A mediados de 1978 se negó públicamente a incrementar el porcentaje del presupuesto nacional que se destina a la Universidad, argumentando que la misma "es un centro subversivo". De la amenaza presidencial, implícita en tal declaración, se pasó a los hechos. El 20 de octubre de ese año, al finalizar el mitin conmemorativo de la Revolución de 1944, fue asesinado el presidente de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), Oliverio Castañeda de León. Esta era la respuesta del gobierno al apoyo estudiantil a la recién finalizada lucha popular contra el aumento del 100% al pasaje urbano que, pese a la enorme represión gubernamental, terminó por imponerse logrando que se derogara la medida. Más adelante, el 14 de febrero de 1979, sería asesinado el Lic. Manuel Andrade Roca, asesor de la Secretaría General de la Universidad.

El hostigamiento y los ataques fueron en aumento mediante pintas en las paredes de distintas ciudades del país se acusaba a la Universidad y a los universitarios de comunistas -lo cual en Guatemala equivale a una sentencia de muerte- y mediante atentados incendiarios en contra de sus instalaciones y amenazas a sus principales integrantes, el régimen buscaba intimidar y reducir al ámbito "académico" a la institución y a sus integrantes y, sobre todo, que dejaran de "hacer política".

El acontecimiento que marcó un salto sorprendente en la agudización de la escalada represiva en contra de los guatemaltecos y la propia Universidad, ocurrió el 31 de enero de 1980. Ese día, las fuerzas represivas del Estado asaltaron y provocaron un incendio en la Embajada de España al pretender desalojar a un grupo de campesinas de El Quiché que, acompañados de estudiantes, pobladores y obreros, denunciaban la represión del ejército en contra de sus comunidades. La demanda central de los ocupantes de la sede diplomática era la salida del ejército y la integración de una comisión investigadora de diversos hechos represivos contra la población. El Quiché estaba virtualmente militarizado, principalmente el área conocida como Triángulo Ixil, conquistada por los municipios de Nebaj, Cotzal y Chajul, y las tropas hostigaban, capturaban y desaparecían o asesinaban a sus habitantes.

El saldo del asalto a la embajada fue un total de 39 personas calcinadas, incluido personal de la sede

diplomática. Sólo lograron salvarse el embajador español Máximo Cajal y López y el campesino indígena Gregorio Yujá Xon, pero secuestrado del hospital donde se le atendía. Días después, su cadáver torturado fue lanzado desde un automóvil en marcha frente a la plaza de la Factoría Universitaria. Los estudiantes lo sepultaron en un lugar cercano, dentro de la Ciudad Universitaria, sin importar el reto al régimen que en ello estaba implícito. El sepelio de las demás víctimas, el 2 de febrero, igual había sido una muestra de repudio a la dictadura.

A partir de ese momento la sucesión de asesinatos, secuestros y desapariciones, así como la salida al exilio de universitarios y otros guatemaltecos -dirigentes populares en su gran mayoría-, se volvió cuestión cotidiana (12).

Más tarde, entre 1981 y 1983, las campañas militares de genocidio y tierra arrasada que impulsó el ejército contra la zona nor-occidental del país, caracterizada por una fuerte presencia guerrillera, provocarían oleadas de refugiados hacia el sureste mexicano y demás países limítrofes (principalmente Belice y Honduras), aunque también hacia Nicaragua, Costa Rica, Estados Unidos y Canadá, alcanzado aun la lejana Australia. La salida de guatemaltecos de su país debido a la represión no era nueva, pero la dimensión y características de ahora sí (13).

Sin embargo, la represión no finalizó. Sólo en el caso de la Universidad Nacional, a inicios de 1984, se dio el secuestro y desaparición, entre otros y en plena "apertura democrática", de Carlos Ernesto Cuevas Molina, directivo de la AEU e hijo del ex-rector universitario Cuevas del Cid -tantas veces citado- con una causa de daño importante para la Universidad y los universitarios en general. A partir de ese momento la AEU perdió fuerza y no empezó a recuperarla sino hasta finales de 1986, y por la otra, la propia familia de Cuevas Molina sufrió nuevas represalias encontrando la muerte a manos de los esbirros del régimen (14).

Por igual, en septiembre de 1985, en el marco de las jornadas populares en contra de un nuevo intento de alza al precio del pasaje urbano, la Ciudad Universitaria fue tomada por asalto por unos quinientos soldados y varios carros artillados debido a la participación estudiantil en las protestas. Mientras, se daban nuevos bombardeos y asaltos de población indófensa en el campo --aunque a niveles menores que entre 1961 y 1983-, principalmente agudizado a partir de finales de 1987.

Finalmente, sin agotar la lista, en agosto y septiembre de 1989, once dirigentes estudiantiles universitarios, pertenecientes a los secretariados de

la AEU de 1989 y 1989, fueron secuestrados. Días después aparecieron los cadáveres de siete de ellos, mientras los demás siguen "desaparecidos". Como se comprenderá, la AEU, rearticulada pensosamente a partir de 1987, quedó de nuevo lesionada y con pocas

posibilidades para influir en el proceso electoral de 1990 que, como todo parece indicarlo, significará la continuidad de rectores proclives al régimen o nada dispuestos a oponerseles, como es la tónica desde la escalada represiva de 1980.

CRISIS SOCIAL Y AUTONOMIA UNIVERSITARIA

La situación por la que atraviesa la Universidad desde finales de los años 70 y principios de los 80 y el bajo perfil que ahora tiene su actividad académica en general, particularmente en relación con el cambio profundo que demandó Guatemala, forman parte de la crisis social por la que atraviesa el país. Dicha crisis no nuestra, por ahora, posibilidad inmediata ni en el corto plazo de una solución definitiva y anuncia nuevos momentos de confrontación entre el pueblo y sus agresores, momentos en los que la Universidad -querámoslo o no- se verá nuevamente involucrada.

El movimiento revolucionario y popular-democrático tienen por ahora una incidencia relativamente menor en la situación nacional a la que tuvieron en el periodo recién pasado y atraviezan por procesos de rearticulación como resultado de los golpes recibidos. A su vez, los intentos "aperturistas" y la presencia del gobierno civil no son en realidad pasos hacia la democratización de Guatemala sino que, en lo esencial, forman parte del proyecto contrainsurgente impulsado por el ejército a partir del golpe de Estado de 1982; con el mismo, los militares buscaban darle estabilidad y proyección al régimen y al Estado.

En efecto, los intentos "aperturistas", al igual que en otras oportunidades, lo que buscan son salidas a la crisis pero a partir del respeto estricto de los intereses de la clase dominante y, por ello, están lastrados por el peso de los mismos. El alzamiento militar del 11 de mayo de 1988 y los hechos que lo han sucedido, incluida entre otros la nueva intentona castranese del 9 de mayo de 1989, así como la lucha salarial en la costa sur a inicios de dicho año y la huelga magisterial de junio-agosto siguientes, no son sino expresión de esos límites.

De esta manera, sólo es posible vislumbrar alguna solución al conflicto social a partir de que se reconozcan y tengan cabida en la actividad estatal los intereses y las necesidades populares, es decir, las demandas y reivindicaciones de las fuerzas políticas emergentes que pugnan por participar en la gestión social. Básicamente, se impone como mínimo y como punto de partida para una real transición a la democracia, la vigencia del Estado de derecho. Si no

se avanza por esta vía habrán nuevos y, seguramente, más violentos estallidos sociales.

En este marco es importante comprender lo que ocurrió con la Universidad a partir de 1978, y sacar las enseñanzas pertinentes.

Causas y objetivos de la represión contra la Universidad y sus límites

El ataque contra la Universidad de San Carlos obedeció a la necesidad del régimen de controlar el auge popular-democrático y revolucionario y evitar las contradicciones que en relación al mismo se generaba la actividad de la institución y de sus integrantes, aun aquella exclusivamente dirigida a la actividad estrictamente académica.

La Universidad Nacional, por su propia naturaleza y por las exigencias que le impone la formación de profesionales capaces de desempeñarse dentro del medio nacional como agentes del progreso social, requiere de un conocimiento profundo y objetivo de la realidad en la que se encuentra inmersa y en la que aquellos van a trabajar. En consecuencia, el choque con el estado de cosas imperante es inevitable.

Una vez los universitarios alcanzan un nivel de conocimiento y comprensión suficiente de la realidad, enfrentados a la miseria y a la injusticia reinantes en Guatemala, tiene que optar entre aceptar esa situación, callar cómplices ante ella o, no aceptándola -como en efecto ocurre en la mayoría de casos-, comprometerse en la denuncia y en la propuesta de caminos para su solución. De hecho, la Constitución de la República, aunque sea formalmente, le reconoce esta función a la Universidad Nacional.

Además, y esto es muy claro en la historia reciente de la Universidad, la institución no se queda ahí sino que -nuevamente como resultado de su carácter académico y científico, aunque también por la acción consciente e intencionada de los universitarios- traslada a la población, de diferentes maneras y por diferentes medios, sea mediante sus actividades de difusión o, también, a través de la denuncia y la proposición de medidas de solución, la comprensión que

alcanza sobre la situación nacional; esas acciones, indudablemente, la colocan -al margen de los propósitos que las hayan motivado- al lado de las luchas populares y democráticas y, en más de algún sentido, al lado de las luchas revolucionarias.

En efecto, aun sin proponérselo, la Universidad contribuye a dotar a la población y a sus organizaciones de instrumentos que apoyen la comprensión de la situación que vive el país y sus posibles salidas y, por tanto, contribuye también a que aumenten las condiciones de dicha población para buscar soluciones a sus problemas y necesidades. Inevitablemente esta dinámica toca los intereses de los grupos dominantes -como serían, por ejemplo, los casos del problema agrario o de la dependencia del mercado capitalista mundial que, entre otros, han sido motivo de análisis y difusión por la Universidad-; por ello, el enfrentamiento con el régimen es inevitable.

Por otra parte y pese a la importancia que a este respecto tiene el trabajo de la Universidad, los sectores de poder sobrevvaloran la influencia de los universitarios en el proceso de lucha guatemalteca; subestiman al pueblo y no pueden pensar que las ideas libertarias y revolucionarias puedan surgir de él. Pretenden, por ello, que la crisis nacional es el resultado de la acción egotista de líderes políticos o de intelectuales opositores, títeres todos del "comunismo internacional". Por eso buscan controlar la Universidad al igual que toda institución que reúna características similares a ella, por ejemplo, en cuanto a la elaboración del pensamiento. Tal el caso, entre otros, de la iglesia de los pobres -surgida de los cambios introducidos por el Papa Juan XXIII a inicios de los años 60- o de los medios de comunicación alternativos y los partidos políticos realmente opositores y no simplemente electoreros.

Sin embargo, con su ataque a la Universidad del último tiempo, el régimen no ha pretendido, en estricto sentido, la intervención directa ni el cierre de la misma ni aún en los momentos más difíciles de 1980; el costo de ello habría sido muy alto. De alguna manera estaba fresca la experiencia que en una situación similar vivió por esas fechas el gobierno militar salvadoreño al intervenir su propia Universidad Nacional, obteniendo magros resultados. Lo que pretendía y en cierto modo logró, era forzar la salida del mayor número posible de universitarios consecuentes y que quienes se quedaran o los sustituyeran fueran proclives al sistema o se fueran acoplado más o menos a las necesidades contrainsurgentes o, en todo caso, se vieran obligados a replegarse y guardar silencio como resultado del

terror generalizado (**).

Este fue un cojetivo que el régimen sí logró en buen grado, principalmente al nivel de las autoridades universitarias, aunque menos al nivel del universariado en general. Esto ocurrió a partir del rectorado provisional del abogado Romeo Aliverado Polanco, a mediados de 1980, seguido por los rectorados del químico-farmacéutico Mario Bary y del médico Eduardo Meyer, hasta el actual rectorado del abogado Roderico Segura. En las próximas elecciones, al parecer, la continuación de esta situación parece inevitable.

Pese a todo ello, la Universidad de San Carlos -y sobre todo importantes sectores universitarios- están recuperando paulatina, aunque lentamente, su papel en favor del cambio social y del compromiso con los sectores mayoritarios de la población. Esto ocurre en la medida en que se da la rearticulación del movimiento popular y democrático y recupera presencia el movimiento revolucionario, en el seno del cual se dan a la vez importantes procesos de recomposición buscando recuperar el sentido esencialmente político de su lucha. Por eso, también, la permanencia de la represión y el hostigamiento en su contra.

Se trata de una recuperación difícil, que se hace de manera dispersa, ya no con un carácter institucional como antes, pero no por ello menos importante. Es posible aún que en muchos casos esto ocurra sin plena conciencia de los nuevos elementos de contradicción que se están generando frente al régimen y al Estado y de la posibilidad de nuevas confrontaciones. Pero, como ya se dijo antes, esta confrontación es inevitable en el caso de la Universidad Nacional de Guatemala, aunque es necesario -y seguramente posible- dimensionar el choque de acuerdo a las condiciones y a la naturaleza de la institución y a la correlación de fuerzas que exista en cada momento.

La dicotomía Universidad-institución / Universidad-lugar (**)

La imposibilidad del régimen para lograr plenamente sus objetivos de control y funcionalización de la Universidad de acuerdo a las necesidades y propósitos de los sectores dominantes, hay que ubicarla en la globalidad que tiene la crisis social que vive Guatemala y en el contenido y raíces profundas que tiene para los guatemaltecos la lucha por la democracia y la soberanía nacional -sobre todo a partir de 1954-. Ello es muy importante, particularmente si se considera la dinámica que a nivel de los distintos conglomerados universitarios

genera esa lucha y la potenciación que dicha dinámica recibe como resultado de las prácticas autónomas dentro de la Universidad. Para comprender este doble juego institución-complejos universitarios, conviene tener en cuenta la dicotomía que plantea la Universidad en el caso guatemalteco.

En un país como Guatemala, donde la realidad se encuentra escindida por profundos conflictos sociales, la Universidad Nacional solo puede ser entendida si se la analiza en dos planos diferentes, mutuamente interinfluidos pero contradictorios, llegando muchas veces al nivel del antagonismo. Por un lado, la Universidad-institución-estatal-de-educación-superior, científica y autónoma, con un papel y una misión social que cumplir, y por el otro, la Universidad-lugar-de-confluencia de múltiples actores sociales: profesores, estudiantes, empleados, funcionarios y el propio pueblo que la permea y penetra con sus demandas, con sus denuncias, con su propio movimiento y luchas, y que, en definitiva, la invita a salir de su "enclaustramiento", como en efecto ha ocurrido incontables veces (17).

Resumidamente, se trata la contradicción que se establece entre la Universidad-institución y la Universidad-lugar, entendida como unidad dialéctica que expresa el fenómeno que constituye la Universidad Nacional en una sociedad dividida en clases. Si por una parte, la Universidad-institución, científica y autónoma, se ve impulsada por su propia naturaleza a cumplir una misión social que la compromete en última instancia con las luchas de su pueblo, la Universidad-lugar no puede sustraerse a las demandas que históricamente le plantea el movimiento de la sociedad en que está inmersa y de la cual es resultado, al tiempo que influye en la orientación de la propia institución haciendo más profundo y consciente su compromiso social. Por eso, la Universidad de San Carlos de Guatemala no es ajena a la crisis general por la que atraviesa el país en este momento y su propia crisis interna está subordinada a aquella.

Como ya lo dijimos, pero es necesario repetir, el papel político que tiene la Universidad Nacional de Guatemala, vista aún exclusivamente como Universidad-institución, es el resultado, en el contexto de opresión y asfixia que viven los guatemaltecos, de su actividad académica y del carácter científico de la misma. Dicha actividad, ejercida correctamente, entra en contradicción flagrante e inmediata con una sociedad rígida, excluyente y concentradora como la de Guatemala. La sola descripción de la explotación, la injusticia y la opresión que viven las mayorías del país se convierten en denuncia profunda del estado de

cosas imperante. Pero también y principalmente hay que repetirlo: es el resultado de su condición Universidad Autónoma. La Autonomía potencia y profundiza esa científicidad y, sobre todo, el papel y la actividad política de los universitarios (la Universidad-lugar) y su influencia en la Universidad-institución. Este es el punto que nos interesa desarrollar.

La influencia de la Universidad-lugar sobre la Universidad-institución se da, por ejemplo y en buen grado, a través del sistema electoral universitario que, sin embargo, no incluye a los trabajadores administrativos y de intendencia. Las leyes universitarias establecen diversos procedimientos democráticos que buscan garantizar la Autonomía Universitaria. Entre ellos son relevantes las elecciones del Rector, del Consejo Superior Universitario, de los Decanos y de las Juntas Directivas de las facultades. Dichas elecciones concitan el interés y la participación de los universitarios, en su gran mayoría organizados políticamente aún bajo formas partidarias.

La máxima autoridad de la Universidad es el Consejo Superior Universitario, integrado por el Rector, el Secretario General que no vota, los decanos de las distintas facultades (diez a la fecha) y un representante de los catedráticos, de los profesionales no-catedráticos y de los estudiantes por cada facultad. A nivel facultativo, la máxima autoridad es la Junta Directiva, integrada por el Decano, el Secretario que no vota, los vocales 1o. y 2o. catedráticos, el vocal 3o. profesional no-catedrático, y los vocales 4o. y 5o. estudiantiles. Todas estas elecciones se realizan con la participación de los distintos sectores involucrados, sea de manera directa o colegiada.

Por ejemplo, el Rector lo elige un cuerpo electoral integrado por cinco catedráticos titulares, cinco profesionales no-catedráticos y cinco estudiantes de cada Facultad, electos por sus respectivos sectores mediante voto directo, individual y secreto. A los decanos los eligen cuerpos electorales integrados por los catedráticos titulares de la Facultad e igual número de profesionales no-catedráticos y de estudiantes electos de la manera antes dicha. Los catedráticos titulares ocupan el cargo por oposición, mediante concurso, el cual es calificado por jurados integrados paritariamente por estudiantes y profesores.

Por su parte, los representantes de los distintos sectores ante el Consejo Superior Universitario son electos mediante voto directo y secreto de sus

respectivos sectores. Igual ocurre con los vocales de la Junta Directiva, excepción hecha de los vocales catedráticos que son electos por cuerpos colegiados integrados por igual número de estudiantes que catedráticos titulares tiene la Facultad. El Secretario General de la Universidad y los secretarios de cada Facultad son electos, respectivamente, por el Consejo Superior y por la Juntas Directivas correspondiente mediante el voto mayoritario (más uno) de los miembros de cada organismo.

Se comprende entonces que la Universidad-lugar tenga un peso importante en la orientación de la Universidad-institución según la dinámica y la correlación de fuerzas al interior de la misma y del país y que en consecuencia, en el marco de la lucha social en curso, se vayan gestando los elementos que terminan por conducir al enfrentamiento del poder estatal con la Universidad y los universitarios. Por ello, también, a dicho poder se le hace prácticamente imposible el control definitivo de la Universidad, a no ser tal vez que lograra modificar drásticamente la composición social de la misma. Así lo muestra hasta ahora la historia guatemalteca.

La experiencia reciente (1954-1980)

Con la intervención estadounidense de 1954, el régimen impuesto sobre la base de ese poder externo y luego de una prueba de fuerza tan considerable, pero sin contar con la base social ni la cohesión interna necesaria de acuerdo a los retos del momento, pronto entró en contradicción profunda con la sociedad.

La contrarrevolución, orientada a revertir los avances democráticos y populares alcanzados durante el período 1944-54, carecía de base social para sostenerse y legitimarse y era incapaz de generar dicha base en las condiciones requeridas de acuerdo a la complejidad y al desarrollo que para entonces había alcanzado la sociedad guatemalteca; este era el resultado lógico de su carácter antipatriótico y antipopular. Por eso, el régimen recurrió muy pronto al control férreo y sistemático de los medios de comunicación social, de los sectores políticos de oposición, de las distintas formas de organización de los trabajadores y, en general, de cualquier manifestación contraria a sus designios e intereses, empleando todos los medios a su alcance, particularmente la represión directa. Pero, en ese proceso, los sectores de poder, unificados básicamente por sus intereses contrarrevolucionarios, impregnados fuertemente por el anticomunismo del período de la

"guerra fría", no lograron formular y mucho menos impulsar un proyecto que, entre otras cosas, les permitiera reproducir de manera estable y sostenida el sistema dominante. La precariedad de este sistema es tal que cualquier divergencia, y mucho más, cualquier oposición, lo hace peligrar.

En paralelo, dentro de este clima suramente opresivo y represivo, el conocimiento de la realidad y el debate que de ella se hace en la Universidad vinieron a convertirse con el tiempo -particularmente después del golpe de Estado de 1953- en una de las pocas actividades con sentido y contenido político relevante dentro de los sectores institucionales del país. Igual ocurría de manera rica y profunda, debido a su permanente confrontación en la práctica, dentro de los sectores organizados del pueblo, pero sin las mismas ventajas para su elaboración y difusión que tiene la Universidad.

Mientras tanto, los partidos políticos y los medios de comunicación social aceptados por el régimen, los diputados al Congreso de la República, la mayoría de los periodistas e intelectuales del momento, etc., eran por lo general en el eco de los intereses de la clase dominante. En el caso de quienes intentaron lo contrario -entre ellos buen número de universitarios- la respuesta fue la represión (18).

Así las cosas, el debate y los desarrollos que se daban dentro de la Universidad-lugar pronto empezaron a reflejarse en la actividad de la Universidad-institución vía, entre otros medios, los procesos electorales descritos.

El rectorado del Dr. Cuevas del Cid (1970-1974) fue, seguramente, la primera y más acabada expresión de este proceso y del mayor compromiso que dentro de él adquirió la Universidad Nacional con la transformación de Guatemala. El rectorado del Dr. Cuevas fue el resultado de la conjugación cada vez más armónica entre la naturaleza científica y autónoma de la Universidad-institución con la mayor fortaleza y madurez del pueblo organizado y sus consiguientes efectos dentro de amplios sectores universitarios (la Universidad-lugar). En 1971, por ejemplo, las luchas contra el Estado de sitio y la represión gubernamental, impulsadas en lo fundamental por los trabajadores, contaron con el apoyo decidido de los estudiantes universitarios y, en más de algún sentido, de las propias autoridades universitarias (19).

Fue tal el vigor de este proceso de identificación creciente entre la Universidad-lugar y la Universidad-institución con las necesidades y los intereses populares que, a finales de los años 70, sólo podían percibirse como fuerzas de peso dentro de la

4. **Raneta Mariaketa Alguacil, antecedentes del desarrollo del movimiento de estudiantes universitarios en México, 1929.** DESLINDE No. 170, Cuadernos de Cultura Política Universitaria; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); México, diciembre de 1979; p. 9.
5. **Idem;** p. 9.
6. **Idem;** pp. 8 y 9.
7. **Ms. Elena Rodríguez de Rojas: La Reforma Universitaria de Córdoba en 1911.** DESLINDE No. 23, Cuadernos de Cultura Política Universitaria; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); México, septiembre de 1972; pp. 7 y 8.
8. **En 1901 se firma el primer contrato entre Guatemala y la United Fruit Co. (UFCO.) para la explotación y explotación del banana. En 1908, se construye el primer tramo ferroviario de la futura International Railway of Central America (IRCA), subsidiaria de la UFCO. Entre otras y el control de Puerto Barrios --salida y entrada del comercio internacional de Guatemala--, se tendrá el monopolio de las principales fuentes de divisas del país. En 1920, el Movimiento Unionista, con el apoyo de la Liga Obrera, derroca la dictadura de Manuel Estrada Cabrera (1890-1920), lo que provoca el desembarco de tropas con el propósito de resguardar la legación diplomática y la vida y los bienes de los ciudadanos norteamericanos abandonan el país a los pocos días. En 1921, por intrigas del ministro de UECAJ en Guatemala, Carlos Evaristo Hughes, en resguardo de los intereses de la UFCO., es desalojado el presidente civil Carlos Herrera y remplazado por el Gral. José María Orellana. En 1930 es derrocado el Gral. Lázaro Chacón, por instigaciones de la Electric Bond and Share Co. (EBSCO.), que logra de este manera que su subsidiaria en Guatemala, la American Foreign Power, se apropie de las plantas eléctricas del Michayta y Peten, confiscadas a los alemanes después de la 1a. Guerra Mundial. En 1931, a instancias del ministro de EGRI, Gheldon Whitehouse, se inicia la dictadura del Gral. Jorge Uricó, al servicio de la UFCO.; es derrocado por la insurrección civil-militar del 20 de octubre de 1944. En 1946, el gobierno de Juan José Arévalo expulsa al embajador de EEUU, R. Patterson, por sus injerencias en las cuestiones nacionales. En 1951, asume la presidencia el Genl. Jacobo Arbenz y encabeza su gobierno, principalmente, a la conversión de Guatemala "en una nación dependiente y de economía semiocialista en un país económicamente independiente, (...) moderno y capitalista", para lo que se propone la industrialización del país; la cual requiere de la reforma agraria "que afecta a los grandes terratenientes, básicamente cafetaleros, y a la UFCO., y de la "elevación posible del nivel de vida del Pueblo". Además, se propone recuperar la soberanía nacional sobre nuestros recursos naturales, por ejemplo, la construcción de la hidroeléctrica Juron-Machela frente al acorralco de la ENECOSA, del Puerto Mejías de Gálvez y de la carretera al Atlántico frente al monopolio de la IRCA; la gestión nacional sobre los recursos petrolíferos y el control estatal del comercio exterior. En 1952, don Efraín Rivas Montenegro, vicepresidente de EEUU el Gral. Dwight Eisenhower y Rivas Montenegro, los preparativos para derrocar la revolución guatemalteca. En 1953, llega a Guatemala John Purifoy, abogado de la UFCO., como nuevo embajador de EEUU. El 26 de mayo de 1954, aviones C-47, pagados por la CIA, arrojan propaganda sobre la capital; piden la renuncia de Arbenz; se inicia la "Operación Exitó", que culmina con el golpe de Estado del 27 de junio, que derroca a Arbenz, y la instalación del régimen contrarrevolucionario.**
9. **En efecto, en 1921, la Asamblea Constituyente reconoció con toda precisión la autonomía de la Universidad Nacional: "La Universidad organizará y dirigirá la enseñanza profesional "según, más sus Estatutos, inmersa a sus catequistas y empleadas y tendrá bajo su dependencia los edificios que le pertenezcan. Ocurrirá de personalidad jurídica para adquirir bienes y administrarlos, así como sus rentas; pero para manejar los inmuebles se sujetará a las prescripciones legales". Más adelante, la Ley orgánica de la Universidad, emitida el 31 de mayo de 1920, reconocerá y desarrollará a su vez este principio.**
10. **Por ejemplo, pueden señalarse los intentos --algunos fructíferos-- de cooptación de los universitarios por parte del gobierno y la concertación que con él tienen a cabo las autoridades universitarias; con ello se acedia a la institución --y de alguna manera a los universitarios-- y se les pone en condiciones que favorecen o al menos que no obstaculicen --en lo que a la Universidad Nacional se refiere-- el cumplimiento de los objetivos contrainsurgentes de estabilización y legitimación del régimen y del Estado. (Para mayor abundamiento al respecto de los planes contrainsurgentes véase, entre otros, el "Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo 1965", dado a conocer por el Ejército en abril de ese año; el análisis al respecto hecho por el Centro de Estudios de la Realidad Guatemalteca (CEREG) --perspectiva centroamericana-- "Contrainsurgencia y régimen constitucional" Colección Temas, No. 1, México, diciembre 1965.**
11. **Véase entre otros a Myroslaw Dúrczy, Román El crecimiento intelectual en Centroamérica 1950-2000 México, 1983, El Colegio de México y a Isaac Cahan y Bert Rosenthal; "Las dimensiones del aspecto de la política económica en Centroamérica"; en Centroamérica: cultura y economía, selección de Olga Pailleur y Richard R. Fuenji; México, 1961, Fondo de Cultura Económica.**
12. **Véase al respecto, entre otros, el trabajo del Colectivo de Profesionales en Solidaridad con el Pueblo de Guatemala: "Universidad de Don Carlos de Guatemala. Breve relación de su historia y la representación que ha aportado en los últimos años". Mimeo, México, junio de 1983.**
13. **Véase al respecto, entre otros, los informes sobre violaciones a los derechos humanos, preparados en el seno de la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala, del Comité Pro-Justicia y Paz de Guatemala, del relator especial de la ONU sobre derechos humanos, de Amnistía Internacional, de Americas Watch, etc., así como análisis diversos, entre otros, los del Centro de Estudios de la Realidad Guatemalteca (CEREG) --perspectiva centroamericana-- "Contrainsurgencia y régimen constitucional" Colección TFR3, No. 1, diciembre de 1985; del Centro de Estudios Integrados para el Desarrollo de la Comunidad de Guatemala, Editorial Progreso, Mérida, Yucatán, 1987 de Ciencia y Tecnología para Guatemala (CITUGUA); "Contrainsurgencia y refugiados en México" etc.**

Universidad Nacional aquellas que tenían como denominador común el reconocimiento y la aceptación de que Guatemala requiere de un cambio social profundo, principiando por una reforma agraria. Es hecho, hasta los grupos más conservadores matizaron su discurso con elementos que renudaban esta concepción. Lejos habían quedado los años 50 en que la reacción hizo suyo el espacio universitario— aún al nivel de la tradicional Huelga de Dolores— intentando volver a la Universidad en contra Revolución de Octubre de 1944 (29).

Lejos estaban también los años 60, cuando diversos partidos, entre ellos la Democracia Cristiana Guatemalteca, buscaban competir por el control de la Universidad, por ejemplo, mediante el Frente Estudiantil Social Cristiano (FEESD). El objetivo principal era, entonces como ahora, desplazar a la izquierda de la Universidad y hacer funcional a la institución con una concepción de "cambio para que nada cambie", de cambio que hiciera más llevadera para los trabajadores la explotación capitalista. Eran los tiempos del auge inicial de la Alianza para el Progreso, impulsada por la administración Kennedy como faceta reformista de la doctrina contrainsurgente formulada a partir del triunfo de la Revolución cubana en 1959.

De alguna manera esos tiempos han vuelto a partir de 1980, cuando el régimen logró vulnerar en lo fundamental el carácter científico y autónomo de la Universidad y desarticular en buena medida sus condiciones como lugar de confluencia y acción política. A partir de entonces se sentaron las bases para que la institución, y los propios universitarios,

sonstidos a la autocensura del terror y de la prudencia, desarticuladas sus organizaciones, muchos de sus dirigentes y principales integrantes asesinados, desaherados o exiliados, empujados a seguir el comportamiento que necesitaban los planes contrainsurgentes. Este es el panorama que vive la Universidad Nacional hasta la fecha, aunque hay motivos para pensar que se están gestando cambios que habrán de modificar esta situación en un futuro próximo.

En efecto, ahora la Universidad de San Carlos de Guatemala es de nuevo lugar de debate y confrontación entre corrientes políticas opuestas. Por el momento, la derecha y las posiciones conservadoras han tenido mejores posibilidades, pero el "viejo topo" trabaja de nuevo y empiezan a aparecer indicios de recuperación del compromiso universitario con el cambio social en Guatemala. La Universidad— lugar, inseparable de la Universidad— institución, aunque por ahora en divergencia parcial con ella, empieza a tejer lenta e inevitablemente la tupida red que ligará de nuevo a ambas dándole nueva vida a la Universidad Nacional y Autónoma como la unidad dialéctica de lo real que constituye.

Por eso, se reafirma la necesidad y oportunidad de reflexionar sobre la experiencia que en la lucha por la transformación universitaria se ha acumulado. Solo así será posible estar en condiciones de sortear los retos venideros. Veamos, como un aporte a esa reflexión, el caso particular de la Facultad de Arquitectura (Capítulo II) y de su Proceso de Reestructuración (Capítulo III).

NOTAS

1. Esta aclaración es importante porque en el caso de Guatemala en particular y de Centroamérica en general, destaca el hecho de que algunos integrantes de las universidades privadas y aun las propias instituciones han hecho suyas las causas populares, quedando sujetas a la persecución y al acoso estatal. Posiblemente el caso más relevante sea el de la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (UCA), de El Salvador, cuyo compromiso con el cambio social llevó a que las fuerzas represivas del Estado salvadoreño invadieran a su rector Ignacio Ellacuría y a cuatro jesuitas más en noviembre de 1980. La sección represiva golpeó también a dos mujeres que trabajaban en la casa en la que vivían los jesuitas dentro del campus universitario.
2. Con 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 y sobre todo, porque los sectores más progresistas de la Universidad la usaban para sumarse al esfuerzo de transformación nacional, sea cumpliendo funciones a nivel gubernamental o participando en política partidaria, como parlamentarios, como activistas y dirigentes de las organizaciones populares y democráticas, etc.
3. Se entiende por fuerzas emergentes a aquellas fuerzas sociales que, estando subordinadas al dominio de otras fuerzas o clases, van tomando conciencia de sí mismas como fuerzas políticas independientes de aquellas y van conformando su propio proyecto de sociedad. En el caso de Guatemala, en la actualidad, podemos anotar como tales fuerzas emergentes a los trabajadores salariales 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 urbana, entre ellos: publicadores de las colonias populares, estudiantes, trabajadores públicos y del sector privado, cristianos, profesionistas, etc.

14. En 4 abril de 1985, su esposa, Rosario Godoy y su pequeño hijo Augusto Rafael de tres años, junto al hermano de aquella, Myron René, de 21 años, fueron secuestrados por las fuerzas represivas del gobierno militar de facto del general Humberto Mejía Vicentini (1973-1980). En la noche de ese mismo día, sus cadáveres aparecieron en el fondo de un barranco, simulando un accidente vial. Rosario era presidenta y fundadora del Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), de los familiares de los detenidos desaparecidos, fundado en junio de 1984.
15. Una idea de este terror generalizado, tan solo al nivel de la Universidad, lo demuestran el asesinato del Lic. Felipe Mendizabal, Director General de Registro y Estadística de la Universidad, quien no era conocido por militancia política alguna, o el asesinato a mansalva de ocho universitarios cuando fueron liberados los autobuses del transporte urbano, estacionados frente a la Plaza de la Rectoría, en ambos casos, a mediados de 1980. El alguna vez el parámetro para explicar "alguna muerte o secuestro" --al margen de la valoración que el mismo nos marca-- había siendo "en algo estaba reprimido", ahora ese parámetro ya no existía. Todos los universitarios eran objetivo probable de la represión.
16. Esta parte coincide en lo fundamental un artículo que publiqué en "Le Monde diplomatique en Español", en México, en agosto de 1981. El mismo fue el resultado de la experiencia y de la reflexión colectiva que nos significó a muchos ese terrible pero también enriquecedora experiencia que fue la represión contra la Universidad en 1980.
17. Deseo citar al respecto, la participación del estudiantado universitario en las luchas contra el Estado de sitio decretado por el gobierno del general Carlos Areano Orosco, de noviembre de 1970 a noviembre 1971; en la huelga contra el aumento al pasaje urbano en 1971; el apoyo universitario a los campesinos indios de El Cuzco que ocuparon la Embajada de España demandando la salida del ejército de sus comunidades, en 1980; etc.
18. Traigo a la memoria al Dr. Adolfo Hijaños López, quien, siendo diputado al Congreso de la República, junto con el también abogado Alfonso Bauer Fall, encabezó la lucha contra la entrega del mineral a la empresa "Explotaciones Mineras de Cobalt" (EXMINCO), subsidiaria de la International Nickel Co. y la Hannan Mining Co. El Dr. Hijaños fue asesinado por el gobierno del general Carlos Areano Orosco, en 1970, en el marco del Estado de sitio decretado un noviembre de ese año y que duró todo 1971; mientras, el Lic. Bauer salvaba la vida, luego de ser también asesinado.
19. En enero de 1971, por ejemplo, la Universidad sufrió suveramente, mediante un despliegue en la prensa; la situación pre-revolucionaria y demandó el caso del Estado de excepción. La respuesta del régimen fueron los ataques de diversa índole y la promoción ante el Congreso de la República, vía su presidente, el ultraderechista Mario Sandoval Alarcón, de una reforma legal que --de haberse aprobado-- habría sujetado el presupuesto de la Universidad al control del Ejecutivo. La lucha que se dio en contra de tal medida evitó que prosperara, pero fue un claro aviso sobre los límites que el régimen quería imponer a la institución.
20. La Huelga de Dolores, fiesta fue iniciada por los universitarios en 1890, ha sido tradicionalmente un vehículo de expresión política que, de alguna manera, aún en el marco de las más feroces dictaduras, ha logrado revulsivos para la crítica del poder dominante. No obstante, para 1985, cuando la Universidad por los sectores reaccionarios, la huelga sirvió, por ejemplo, para criticar y buscar la descalificación de la reforma agraria en curso.

Capítulo II

LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

La historia reciente de las escuelas y facultades de arquitectura en América Latina -en las universidades nacionales casi con exclusividad- se caracteriza por diversas manifestaciones de estudiantes y profesores en busca de cambios en la orientación de los planes de estudio y de las propias instituciones. En muchos casos se trató del impulso de alternativas a la formación tradicional de los arquitectos con el objetivo de que respondan mejor y más adecuadamente a su realidad social. La Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala no fue la excepción (*).

LOS PRIMEROS AÑOS (1953-1968)

La tradición arquitectónica de Guatemala hunde sus raíces en el rico patrimonio maya-quiché y colonial. No obstante, fue sólo hasta mediados del presente siglo que se contó con centros educacionales especializados en la formación de arquitectos; hasta entonces, lo tradicional era la llegada de arquitectos del extranjero y, a partir de los años 30, la realización de estudios de guatemaltecos en otros países, principalmente en México, Estados Unidos y Europa occidental.

En el marco de la Revolución de 1944-54 (Capítulo I) se funda en 1945 el Centro de Arquitectos de Guatemala y se envían sendas delegaciones de a los VII y VIII Congresos Panamericanos de Arquitectura, celebrados respectivamente en Cuba y México, en 1949 y 1951, todo esto junto a los cambios que esperaba a introducir -a diversos niveles- el proyecto revolucionario, particularmente en materia de desarrollo económico-social. Esta situación de conjunto motivó la necesidad y el interés en realizar estudios de arquitectura en el propio país.

En 1953, el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala -nacional y autónoma- aprobó la creación del Departamento de Arquitectura dentro de la Facultad de Ingeniería; se entendería el título de Ingeniero-Arquitecto. Los estudios se iniciaron en enero del año de 1954 con el arquitecto Jorge Montes Córdova como Decano.

El Departamento funcionó hasta 1958, año en que el Consejo, mediante acuerdo del 7 de junio, decidió la creación de la Facultad de Arquitectura. La misma se inauguró el 5 de septiembre de ese año, iniciando actividades en enero de 1959; al mismo tiempo, los estudiantes fundaron la Asociación de Estudiantes de Arquitectura (AEDA).

Para la formulación del plan de estudios se tuvo como base el que fue discutido como posibilidad para los países latinoamericanos en el VII Congreso Panamericano de Arquitectura. Contaba con cuarenta y nueve cursos a lo largo de doce semestres. Los mismos fueron descritos de manera muy general, sin indicaciones suficientes para garantizar la

continuidad de la orientación del proceso formativo dentro de los cambios lógicos de autoridades, profesores y estudiantes. Su eje era el diseño, concebido como composición arquitectónica; las materias técnicas y humanísticas eran vistas como concilios complementarios.

En estas circunstancias, los conflictos aparecieron con relativa prontitud. En 1952, la AEDA presentó ante la Junta Directiva de la Facultad un pliego de sugerencias para modificar el Plan de Estudios, sin resultado positivo alguno. En 1954, los estudiantes Rodolfo Córdoba y Carlos Briceño presentaron una propuesta para integrar en una sola asignatura las de Composición Arquitectónica y Taller de Edificación, tratando de superar las deficiencias existentes, nuevamente sin lograr los resultados buscados.

En esos años, por otra parte, se da la creación de los Estudios Generales, concebidos como dos años de estudio previos al ingreso de los estudiantes a la Facultad de su especialidad (Capítulo II). El primer año era de carácter común y el segundo de acuerdo al área de conocimientos correspondiente a la especialidad escogida por cada estudiante. Para las facultades esto significó una disminución significativa del número de alumnos y, durante los años de 1955 y 1956, no contaron con nuevos ingresos. Esto pareció propiciar para lograr ajustes y mejoras; al menos, así lo vieron los estudiantes.

En 1966, la AEDA convocó al Ier. Seminario "El Estudiante de Arquitectura", en el que se discutieron las cuestiones escolares que les preocupaban a los estudiantes como gremio, aunque se tocaron otras relacionadas con la arquitectura como actividad creativa y técnica que responde a un medio social dado y en relación a la Universidad y su proyección social. Estos elementos fueron madurando y entreteniéndose con otros que la propia dinámica social, acelerada con la Alianza para el Progreso, la crisis de Mercado Común Centroamericano y el ascenso de la confrontación social fue introduciendo dentro

de la Universidad y la misma Facultad. Dicha dinámica derivó en los procesos de transformación universitaria de los años 70; en el caso particular de la Facultad, en el Proceso de Reestructuración de la misma, iniciado en 1972 (Capítulo II).

Entre los cambios que la dinámica social guatemalteca fue produciendo resultaban relevantes, por ejemplo, en lo que a la Facultad se refiere, la aparición de la cuestión urbana como problema que atañe a los arquitectos, principalmente en términos de las necesidades de vivienda popular, con especial énfasis en la ciudad capital. La problemática habitacional se agudizó con la migración que generó el crecimiento industrial precipitado por la integración económica centroamericana. La expansión de los servicios urbanos que dicha expansión económica trajo, junto al crecimiento del aparato estatal, todos concentrados en su mayoría en la ciudad de Guatemala. Sin embargo, unas eran las expectativas de empleo y bienestar generadas en la población desahogada y en proceso de proletarianización y otras las realidades. Además y en este contexto, se dio una modificación importante en la composición del estudiantado de la Facultad (19).

Punto culminante de este proceso, en lo que a la Universidad se refiere, fue la disolución en 1968 de los Estudios Generales. Tal disolución significó para la Facultad un breve aumento del número de estudiantes (los que pasaron de 188 inscritos en 1968 a 504 inscritos en 1969) y la necesidad de reincorporar al currículo los dos años iniciales en momentos en que la propia práctica y condiciones académico-administrativas no se mostraban aptas para un esfuerzo de tanta naturaleza. Como veremos más adelante, esto puso en cuestión, ahora de manera práctica y más que evidente, los aspectos centrales del debate planteado por los estudiantes, los cuales había sido ignorados hasta entonces por las autoridades de la Facultad o, en todo caso, habían sido abordados sin la profundidad necesaria.

ANOS DE EFERVESCENCIA Y PREPARACION (1969-1971)

A partir de 1969 y en el corto tiempo de los dos años siguientes se sucedieron diversos acontecimientos que fueron preparando el momento del inicio de la Reestructuración de la Facultad, en parte como resultado de los esfuerzos hechos por fortalecer la organización estudiantil -lo que permitió estar en condiciones para aprovechar la conjuntura de abril de 1972- pero, sobre todo, como resultado de que el

propio país se encaminaba a la profunda confrontación social que lo sacudiría de finales de los años 70 y principios de los 80.

Los años 1969 a 1971 fueron un período en el que el régimen militar intentó el impulso de la modernización capitalista del país bajo el supuesto de haber logrado la "pacificación de Guatemala", luego de la derrota del primer ciclo guerrillero -

iniciado en los años 60- y ante la aparente tranquilidad que mostraban las organizaciones sindicales y populares.

Los intentos del Estado "planificador"

En 1970, el entonces coronel Carlos Arana Osorio, que había comandado la lucha contrainsurgente desde la base militar de Izcapa, en el nororiente del país, con un saldo de más de ocho mil asesinados y desaparecidos, fue electo presidente de Guatemala para el período 1970-74. Con su gobierno se consolidó la dominación del aparato estatal por parte del ejército, iniciada a partir del golpe militar de 1963. Son los años en que la institución armada prepara las condiciones para impulsar lo que Cohen y Rosenthal llaman "desarrollo aditivo", es decir, el intento por expandir la actividad productiva del país sin tocar en lo absoluto los cotos de poder y los privilegios de la clase dominante (3).

En este esfuerzo jugó un papel nada despreciable la llamada "planificación del desarrollo", introducida en nuestros países al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se alza como fuerza hegemónica capitalista a escala mundial y el "Plan Marshall" era la punta de lanza de la penetración de sus capitales en Europa y Japón.

Mediante el "Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975", el primero que se conoce en Guatemala con el grado de formalidad e intencionalidad que a un instrumento como éste corresponde, se pretendía, entre otras medidas, diversificar las actividades productivas en el campo y ensanchar la frontera agrícola como recursos que permitirían aliviar las tensiones en el área rural, así como el impulso de actividades extractivas como las del petróleo y el níquel, junto a las maquiladoras, la pesca y la ganadería, etc.

Para la expansión de la frontera agrícola se contaba con las tierras selváticas de El Patán (que ya habían sido motivo de planes de colonización gubernamentales desde mediados de los años 60) y las del norte de los departamentos de Huehuetenango, El Quiché, Alta Verapaz e Izabal (la "zona reina"), región ahora conocida como Franja Transversal del Norte (FTN). Además de ser regiones aptas para la ganadería y algunos cultivos, tienen condiciones propicias para el impulso de proyectos hidroeléctricos de gran tamaño y son ricas en petróleo y níquel. Por igual se pensaba introducir en esas zonas, y se ha hecho parcialmente, infraestructura vial para facilitar la instalación de

agroindustrias y de empresas maquiladoras y para facilitar la salida de los productos agrícolas que hasta ahora se hace, principalmente, mediante navíos aéreos controlados por el ejército (helicópteros y avionetas, por ejemplo).

Sin embargo, a la par que se colonizaban esas zonas se repelía y percutaba en los sacos el viejo patrón agrario latifundista, eje de la economía guatemalteca y de sus principales contradicciones desde la segunda mitad del siglo pasado. La mayoría de campesinos empobrecidos recibían cuantiosas parcelas mientras que los grandes empresarios, políticos y funcionarios del régimen y, desde luego, la cúpula militar, se apropiaban de grandes extensiones de tierra bajo la forma de "cooperativas empresariales" o empleando los medios más diversos, incluido el desalojo de los campesinos ya instalados en la zona mediante uso de la fuerza.

Aunque dichas zonas "desde la óptica de los planes oficiales" aparecían como "espacios vacíos", la realidad es que estaban sometidas a una colonización lenta, silenciosa, pero creciente, iniciada desde mediados de los años sesenta de manera espontánea, motivada por la necesidad evidente de la sobrevivencia, pero sobre todo, como resultado de la actividad organizativa de religiosos norteamericanos de la orden Maryknoll. La mayoría de colonos provenían de la zona más empobrecida de Huehuetenango y El Quiché, principalmente. Luego de largos años de lucha contra la selva y las adversidades, estos núcleos campesinos organizados por la Maryknoll eran los propietarios virtuales de esas tierras, sobre todo en la zona norte de El Quiché, conocida como Ixcán.

Así, la represión y los desalojos por la fuerza fueron los resultados inmediatos de tales proyectos de "desarrollo". Tiempo después, tales prácticas represivas cobrarían perfiles muy definidos con la masacre de más de cien campesinos indígenas kekch'iles, el 29 de mayo de 1978, en Finca, Alta Verapaz, en las cercanías de las minas de níquel de EXMISA (4).

Por otra parte, pese al auge económico que trajo para el país el Mercado Común Centroamericano, la burguesía siguió con su práctica de someter a las clases trabajadoras del campo y la ciudad a situaciones límite en lo económico, además de obstaculizar y perseguir cualquier intento de organización y de lucha reivindicativa, recurriendo para ello, las más de las veces, a la desaparición, el asesinato o el destierro de los activistas y dirigentes (5).

No obstante, la lucha popular creció y adquirió

perfiles políticos al sacar partido de las contradicciones del régimen y de los pocos espacios que el mismo se veía coligado a ofrecer en un mundo cada vez más interrelacionado, donde la democracia alcanzada en los países industrializados se vuelve arma de lucha de los desposeídos.

La Universidad Nacional no podía estar ajena a este proceso (Capítulo II). Con la rectoría del doctor Rafael Cuevas del Cid (1970-74) se inicia su apertura creciente a los vientos nuevos que soplan por el país. Hay una acentuación consciente del papel social de la Universidad, de su labor de estudio de la realidad nacional y de su contribución a la solución de los problemas nacionales, la que por además-consignada en la Constitución de la República.

Los inicios de la lucha por la Reestructuración de la Facultad

En este contexto la propia efervescencia interna a la Facultad alimentó el conflicto y su estallido en 1972. Los principales ingredientes que contribuyeron a él fueron, principalmente, las insuficiencias de la propia estructura académico-administrativa -agudizadas con la disolución de los Estudios Generales-, los desatinos de la Junta Directiva y del propio Decano, Arq. Carlos Agensio Wunderlich, así como el ascenso de la conciencia y organización del estudiantado que la dinámica social brevemente descrita provocaba.

Ante la necesidad de reincorporar los dos primeros años de la carrera al currículum, las autoridades de la Facultad se dieron a la tarea de realizar diversos ajustes al Plan de Estudios, incluidos criterios de evaluación y de prerequisites curriculares que resultaban lesivos a los estudiantes. Esta situación adquirió mayores proporciones en el marco de las fallas que la orientación de la enseñanza y su ejercicio mostraban y por el hecho de que los estudiantes no estaban enterados de tales ajustes.

A inicios del segundo semestre de 1969, la Junta Directiva de la Facultad envió el nuevo Plan de Estudios al Consejo Superior Universitario, para su aprobación; entonces estalló el conflicto que, en torno a la orientación y contenidos de la enseñanza, venía gestándose desde los años 60.

Como resultado de la presión estudiantil, el Arq. Agensio retiró el punto de la agenda, aunque no pudo evitar las consecuencias del rechazo, en un primer momento, al procedimiento seguido y, después, al propio Plan de Estudios 1969. Los entonces representantes estudiantiles (vocales 4o. y 5o.) ante

la Junta Directiva, fueron a su vez objeto de cuestionamiento por la Asamblea General de la AEDA que conoció del caso, dada su concordancia con las autoridades de la Facultad y la falta de información en que tuvieron a la Asociación.

La Junta Directiva, a propuesta de la AEDA, aceptó formar una comisión paritaria para evaluar el Plan. La misma fue integrada con los cinco jefes de Departamento de la Facultad -que constituían la Comisión de Occencia- y cinco estudiantes electos por la Asamblea General estudiantil. Sin embargo, la comisión tuvo poca efectividad y, para abril de 1972, no ofrecía avena alguna, estando en la base del estallido.

A la vez, la propia dinámica organizativa y la movilización del estudiantado, sobre todo al nivel de la AEDA, contribuiría a fortalecer la posición en favor de un cambio en la orientación de los estudios de arquitectura. Un hecho significativo a este respecto fue la confluencia de intereses y planteamientos de los estudiantes a nivel centroamericano y el proceso de decantación interna a la AEDA que en su desarrollo el mismo provocó.

Durante el IV Congreso Centroamericano de Arquitectos, celebrado en Tegucigalpa, Honduras, en noviembre de 1969, las delegaciones estudiantiles de Guatemala, El Salvador y Nicaragua aun no habían estudiado de arquitectura en Honduras y Costa Rica), acordaron la realización en Guatemala del Ier. Congreso Centroamericano de Estudiantes de Arquitectura. El Congreso se llevó a cabo del 1 al 7 de septiembre de 1969 con un tenorio que ilustra las preocupaciones que estaban en la base de su impulso:

- 1) Arquitectura, urbanismo y medio social centroamericanos;
- 2) La formación de los estudiantes de arquitectura en Centroamérica; y
- 3) La constitución de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura.

También es ilustrativa la lista de conferencistas invitados, representantes del pensamiento renovador de los estudios de arquitectura en Guatemala, aunque con matices diversos sobre la cuestión de su papel social. Se trataba de los arquitectos Rodolfo Córdova, Hermes Harroquín y Augusto de León Fajardo. El primero de ellos era autor de una tesis de grado, en 1966, que dejó el enfoque tradicional de la Facultad, dirigido al desarrollo de un diseño arquitectónico determinado; con distinto sentido, el Arq. Córdova había optado por dirigirse,

precisamente, a la discusión del papel del arquitecto en un país como Guatemala. El Arq. Marroquín representaba una corriente ligada a la necesidad de planificar el desarrollo nacional y el Arq. de León se inscribía en la búsqueda de la enseñanza de la arquitectura que respondiera a los avances de la técnica, particularmente en materia de metodologías del diseño y el uso de computadores. Además, participó entre otros conferencistas, el Lic. Manuel Colón Argueta, dirigente del Frente Unido de la Revolución (FUR) socialista democrático, quien sería alcalde de la capital de 1970 a 1974 y posteriormente asesinado, en marzo de 1979, por su oposición al régimen.

Finalmente, resulta importante señalar que el Congreso adoptó el nombre de Rogelio Cruz, en homenaje a esta compañera de la Facultad, capturada y asesinada por el ejército en 1968, debido a su participación en la lucha revolucionaria. En este punto no hubo consenso, aprobándose por mayoría.

Así, este Ier. Congreso y sus resultados terminarían por profundizar las divergencias al interior de la AEDA, las cuales cobraron cuerpo definitivo en 1970 con la crisis en que entró la Asociación.

La crisis de la AEDA y su solución

Al iniciarse 1970, como todos los años, se convocó a la elección de nueva Junta Directiva de la Asociación, pero no se presentó propuesta electoral alguna. Para enfrentar de lleno la crisis que esto reflejaba y después de largos preparativos, se realizó el 2o. Seminario "El Estudiante de Arquitectura", del 7 al 11 de septiembre de ese año. El Seminario enfocó directamente la problemática de la Asociación: la apatía estudiantil, la tendencia a ver a la AEDA como la Junta Directiva y no como lo que es: el conglomerado estudiantil que la integra, las dificultades de relación entre la Junta Directiva y la base estudiantil, etc., en todos los casos, el análisis se hizo en el contexto facultativo, universitario y nacional.

El resultado fue la reestructuración a fondo de la AEDA. Ahora, la Junta Directiva estaría integrada por un presidente electo por todos los estudiantes de la Facultad y por un representante de cada uno de los seis años de la carrera, electo semestralmente; el presidente de la AEDA era electo por un año. Con esto se buscaba incrementar la representatividad y el liderazgo de la Junta Directiva y sus vínculos con el conjunto del estudiantado, al tiempo que se le daba continuidad anual. La idea era que la Junta Directiva

tuviera como principales funciones las de planificación y dirección y que las funciones de ejecución de las actividades no permanentes fueran asignadas a comisiones ad-hoc integradas por los estudiantes que así lo quisieran (*).

Finalmente, se estableció una Junta Asesora integrada por los representantes estudiantiles ante otros organismos, por ejemplo, el Consejo Superior Universitario, la Junta Directiva de la Facultad, la Asociación de Estudiantes Universitarios, etc., de manera que se pudiera garantizar el conocimiento y orientación del conjunto de las actividades en que participaba la Asociación, así como cada actividad en particular.

El 25 de septiembre de ese año se instaló la nueva Junta Directiva, presidida por quien esto escribe. Su mandato principal fue darle vida a las nuevas ideas. Al mismo tiempo se estableció comunicación con las autoridades de la Facultad y con el claustro de profesores buscando caminos para resolver el problema del Plan de Estudios 1969, cuya evaluación había entrado en impasse.

Nuevos avances

Mediante este proceso, la AEDA se fue fortaleciendo sensiblemente. En ello jugó un papel inesperado su participación, mediante una delegación estudiantil, en el V Congreso Centroamericano de Arquitectos, celebrado en noviembre de 1970, en Managua, Nicaragua. Los estudiantes salvadoreños no asistieron en protesta por la exclusión de sus compañeros nicaragüenses, acordada por los organizadores del evento. La asistencia de los estudiantes guatemaltecos se dio desconociendo esta situación; de hecho, descubrieron la falta de comunicación entre las distintas asociaciones estudiantiles con todo y que ya existía, al menos al nivel de los acuerdos, la recién fundada Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura- cuando el conflicto les estalló enfrente al día siguiente de su llegada: la Managua socialista amaneció con la placoleta del Hotel Intercontinental -sede del evento- cubierta de pancartas que denunciaban al Colegio de Arquitectos local y la aguda situación social y económica de las mayorías populares nicaragüenses (*).

Ante esta situación, la delegación estudiantil guatemalteca, presidida por quien esto escribe, se reunió de inmediato con sus compañeros nicaragüenses, adoptando diversos acuerdos. Entre ellos, dar la lucha por la participación en dos frentes: los estudiantes nicaragüenses desde fuera del evento y

Los estudiantes guatemaltecos desde dentro. Fue una decisión acertada, aunque no se logró la incorporación estudiantil de los nicaragüenses.

Hasta entonces, la presencia estudiantil en los Congresos era poca. Sin voz y sin voto en las deliberaciones, su participación se reducía a ser anteos escuchas que "aprendían" de sus maestros, además de asistir a las fiestas y actos culturales que creaban los eventos y participar en los concursos de diseño que se realizaban como parte de los mismos como medio para comparar el nivel académico alcanzado en los distintos países.

Con la lucha emprendida se logró el derecho a voz - que fue bien empleado-, aunque no pudo conquistarse el derecho al voto ante la rigidez de la gran mayoría de los arquitectos dispuestos a defenderlo como un derecho privativo de su calidad de graduados, lo que respondía -según dijeron- a la necesidad de preservar la especificidad del evento. Lo que no pudieron evitar fue que las salas de sesiones se llenaran de voces nuevas que hablaban de realidades y de prácticas de la arquitectura diferentes, que les resultaban, si no desconocidas o rechazadas, indiferentes.

Así las cosas, el nuevo año (1971) sirvió para consolidar los avances logrados y continuar profundizando la conciencia estudiantil en relación a su papel y propia fuerza, esto aún al nivel de la lucha política nacional.

En efecto, los estudiantes de Arquitectura -vistos dentro y fuera de la Universidad como una élite, dada su composición social, y siendo señalados como un conglomerado conservador- sorprendieron a los grupos más beligerantes de la Universidad al apoyar amplia y decididamente las movilizaciones y huelgas realizadas ese año, durante ambos semestres, en contra de la represión y del Estado de sitio, encabezadas por el movimiento sindical y popular (4).

Las luchas en contra del Estado de sitio y en defensa de la Autonomía

La lucha en contra del Estado de sitio fue difícil e involucró directamente a la Universidad, exigiendo valor cívico y cohesión dentro del estudiantado. En el marco del Estado de sitio, el gobierno ordenó el cese de la Ciudad Universitaria e intensificó la represión. Además, juzgó propicia la oportunidad para descabezar la oposición que se había formado en contra de las jugosas concesiones hechas a la EXMIBAL para explotar el níquel nacional (Capítulo I). Para ello, recurrió al asesinato de los abogados Adolfo

Mijangos López -diputado al Congreso- y Alfonso Bauer Paiz; este último salvo la vida gravemente herido, teniendo que salir posteriormente al exilio. Todo esto junto a la represión general contra el pueblo organizado y el intento de vulnerar la Autonomía Universitaria. Fue el año en que el Congreso de la República intentó cancelar la Autonomía modificando la Ley Orgánica de la Universidad.

El 21 de enero de 1971, el Consejo Superior Universitario se dirigió al gobierno en un extenso campo pagado en el que enjuiciaba la situación imperante en el país y demandaba el cese del Estado de sitio. La respuesta oficial fue calificar el documento como una acción de tipo partidista -sin especificar a qué partido se refería, aunque aludiendo implícitamente al Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT)-, en la clandestinidad desde la contrarrevolución de 1954. Al mismo tiempo, el presidente del Congreso, Mario Sandoval Alarcón, dirigente del ultraderechista Movimiento de Liberación Nacional (MLN), conformado a raíz de la intervención norteamericana del 54, con el apoyo de varios diputados, presentó una iniciativa de Ley mediante la que pretendía sujetar el presupuesto de la Universidad a la aprobación del Organismo Ejecutivo. La medida, evidentemente, vulneraba la Autonomía por lo que la respuesta de los universitarios fue amplia y contundente, derrotando la acción.

En el proceso, la Facultad y sobre todo la AEDA se involucraron de lleno en los acontecimientos, lo que fue muy aleccionador para los estudiantes y varios profesores, ensanchado su comprensión de la realidad del país y, por tanto, elevando su conciencia. En sus oídos resonaron las palabras del Dr. Rafael Cuevas del Cid, rector universitario, cuando el Día de la Autonomía Universitaria, en diciembre de 1970, señaló en su discurso la necesidad de ser libres como "la única manera de ser hombres. Pero libres (...) de la miseria, del temor, del terror y del abuso. Libres para expresar sus ideas. Libres para vivir en Guatemala sin sentirse como extraños en su propia tierra". El enfrentamiento con los piquetes de policía que disolvían las concentraciones y manifestaciones, el reto de reunirse en asambleas generales dentro de la Universidad cuando el Estado de sitio prohibía ese tipo de actividades -aunque no podía suspender la actividad educacional-, etc., fueron haciendo práctica esas ideas.

Igual hubo oportunidad de conocer y discutir sobre la Autonomía Universitaria y su significado y valorar otras experiencias de lucha estudiantil como la de

1918 en Córdoba, Argentina. El 11 de febrero de ese año, por ejemplo, el entonces Secretario General de la Universidad, el Dr. Roberto Díaz Castillo, presentó en la Facultad una conferencia sobre el "Itinerario de la Reforma Universitaria. Córdoba, 1918 - Guatemala, 1944".

En esa conferencia, muchos estudiantes escucharon -tal vez por primera vez- que la lucha universitaria de Córdoba había tenido como principio básico el logro de la participación en el gobierno académico, pero que la demanda del autogobierno pronto se quedó corta y que los estudiantes argentinos ampliaron sus demandas y exigieron de la Universidad el cumplimiento de fines con proyección social.

Oyeron que José Ingenieros demandaba "una escuela de acción social adaptada a su medio y a su tiempo"; que en Perú, los estudiantes -guiados por el pensamiento de José Carlos Mariátegui- organizaron en 1921 un Comité Revolucionario de Reforma Universitaria contrapuesto a la Universidad tradicional "que no influyó en lo absoluto en la marcha benéfica del país, o representó el halante de los prejuicios aristocráticos".

Se enteraron que ese mismo año el Congreso Internacional de Estudiantes, reunido en México, había proclamado la lucha por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada en la justicia económica y política; que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, pues el papel fundamental del estudiante en la sociedad debe ser la difusión de la cultura que recibe; que la participación de los estudiantes en el gobierno universitario es necesaria, junto a la docencia y a la asistencia libres.

Igual supieron que en el Congreso de La Habana, en 1923, establecieron como postulados el rechazo a la intronización gubernamental en los asuntos educacionales, siendo los consejos universitarios los encargados de modificar los planes de estudio; el deber a la investigación y a la creación de una mentalidad revolucionaria acorde con los tiempos nuevos.

Escucharon que los vientos renovadores también pasaron por las universidades centroamericanas y que aquí, en un documento del 26 de marzo de 1927, los estudiantes plantearon la necesidad de universidades populares constituidas en "instituciones de enseñanza y capacitación emancipadora de las masas populares, porque sólo haciendo comprender a las masas trabajadoras el secreto en que se basa su miseria, su esclavitud y a veces su abyección, pueden apreciar el valor de la escuela como instrumento de mejoramiento

social (...)".

Al margen de las consideraciones que muchos de estos planteamientos puedan merecer ahora, en tanto están cusajados muchas veces de mesianismo y paternalismo hacia los desposeídos, lo que importa destacar es que, pese a haber sido formulados más de medio siglo atrás, todavía tienen vigencia en cuanto a muchos de los problemas que señalaban y las perspectivas que planteaban. Esto, claro está, sacudía conciencias, profundizaba compromisos.

Es importante señalar que en este trayecto, lleno de actividades absorbentes y altamente aleccionadoras, hubo tiempo para atender cuestiones internas, principalmente, las relacionadas con la Comisión Feriataria que debía evaluar el Plan de Estudios 1949, y aún para aprender de otras experiencias. Por ejemplo, a mediados de 1970 se dió la visita a la Facultad de varios estudiantes de la Universidad de París que vivieron la experiencia de 1965, y a finales de febrero de 1970 -en vísperas del inicio del Proceso de Reestructuración- la AEDA organizó un ciclo de charlas sobre "Sistematización del proceso de diseño", con la participación del arquitecto Osvaldo Raccicotti, de la Universidad de Córdoba, Argentina. Pero sobre todo, fue muy aleccionadora la lucha por la transformación de los estudios en la entonces Escuela Nacional de Arquitectura (ENA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la cual se mantuvo un constante intercambio. Veamos con algún detalle estas tres experiencias.

La experiencia francesa

La visita de los estudiantes franceses fue muy estimulante. En una copia mecanográfica al carbón recogí un apretado resumen de las charlas que tuvimos en ese entonces. Refiero algunas de sus partes.

Los estudiantes franceses hablaron de "la antigua escuela" (la Escuela de Bellas Artes de París) y en muchos aspectos hicieron recordar la propia experiencia guatemalteca, aunque con algunas y lógicas diferencias. Centaron cómo la formación estaba por completo controlada por los escorpiones profesionales, a través de los cuales se les coaccionaba de diversas maneras. Por ejemplo, a los profesores había que llamarles "patrón" y estos juzgaban a puerta cerrada los proyectos de sus estudiantes, muchas veces sin haber seguido la evolución de los mismos; la calificación de los mismos estaba dominada principalmente por criterios estéticos, personales. Había ausencia de formación

técnica y de programas, pobreza en los métodos de enseñanza -la cual era concebida estrechamente- y muchas materias científicas sin una aplicación concreta.

De esta manera, señalaban, se "formaban estudiantes totalmente inconcientes del proceso de creación, y arquitectos que eran juguete de los ingenieros; sólo al salir de la escuela se daban cuenta de los verdaderos problemas de la realidad". Además, no había participación ni conciencia clara sobre la gestión administrativa de la escuela y la corrupción y la falta de interés penetraban sin dificultad por todas partes.

Los estudiantes franceses hablaron de mayo del 68 - y sus antecedentes-. Dijeron que 1968 fue "un año para pensar". Al calor de esas luchas y en paralelo a ellas, los estudiantes dieron rienda suelta a sus inquietudes de búsqueda de alternativas para la formación que recibían y el gobierno -sin ser éste su propósito- contribuyó a ello.

En julio de aquel año cerró la Escuela de Bellas Artes y como respuesta se encontró con la formación de grupos de investigación de estudiantes y profesores que continuaron sus trabajos por propia cuenta, más libres ahora que antes para profundizar en las cuestiones que les preocupaban. Estos grupos derivaron posteriormente, en el mes de octubre siguiente, y con la aceptación gubernamental, en unidades pedagógicas independientes (los compañeros pertenecían a la Unidad Pedagógica 7) que se orientaban de acuerdo a los planteamientos que cada grupo de investigación venía desarrollando.

La UP-7 se definía por una formación ajena al servicio del sistema, dirigida a resolver las necesidades de la población de la cual el arquitecto formaba parte conscientemente; conceptuaba la arquitectura como un medio para el desarrollo social y al arquitecto como un hombre politicante responsable y activo; preconizaba la formación técnica del arquitecto frente a la formación artística al margen de la realidad y la necesidad de entablar un diálogo múltiple con las otras ramas del sector de la construcción. Desde el punto de vista pedagógico, el taller vertical centralizaba los conocimientos y se convertía en el centro de la búsqueda y proyección de profesores y estudiantes.

En cuanto a la estructura administrativa, la gestión de la UP-7 quedaba en manos de estudiantes y profesores dentro de cánones democráticos mediante una Asamblea General -que podía ser convocada por cualquiera de sus integrantes- con nivel de máxima decisión y, además de otros órganos, un Consejo de

Gestión paritario, encargado del avance de la escuela.

Este fue, como se comprenderá, una experiencia estimulante que influyó en el Proceso de Reestructuración de la Facultad.

La cuestión de la sistematización del proceso de diseño

En este marco de politización creciente, las charlas del Arq. Ramacciotti vinieron a cerrar el círculo. Las mismas versaron sobre temas como "Sistemas que generan sistemas" de Christopher Alexander -hasta entonces prácticamente desconocido en general en la Facultad-; "La ciudad: una superposición de conjuntos de actividades", a partir de la teoría matemática de conjuntos; y el "Proceso de planeamiento", antecedido de aspectos relacionados con las "estrategias de diseño", dado lo ajeno que era el tema para la mayoría de participantes.

Como se ve, no eran cuestiones extrañas a la actualidad de la arquitectura de ese entonces ni constituían retos mayúsculos para una orientación capitalista de la arquitectura. Pero sí eran cuestiones que conjugadas con la agitación y politización en curso vulneraban las bases de la formación tradicional que se recibía en la Facultad.

La experiencia de la ENA de la UNAH

Con este proceso transformador de los estudios de arquitectura, adicional a las coincidencias cronológicas que se dieron, hubo lazos diversos, de gran significación para el Proceso de Reestructuración de la Facultad, establecidos muchas veces de manera fortuita. Veamos algunos aspectos.

En 1965, los estudiantes de la ENA levantaron sus demandas iniciales en contra del autoritarismo de la administración académica y, en el marco del movimiento estudiantil de 1968, se da una mayor politización de sus planteamientos:

"(...) se toma conciencia de que el apoyo a las luchas por las causas populares va más allá de los enfrentamientos con la policía o el ejército. Ya en este momento se tiene preocupación por cambiar la mentalidad de los estudiantes, los profesores y los profesionistas sobre el ejercicio profesional, en beneficio de los intereses de las clases desposeídas y explotadas, que constituyen la mayoría de la población en México" (4).

Apareció así como necesidad inmediata la reorientación a fondo de la Escuela. No sólo era necesario reorientarla en el sentido de los intereses mayoritarios de la población sino que, además, garantizar que los profesores, investigadores y estudiantes fueran los que tuvieran la capacidad para adecuar los planes y programas de estudio, de investigación y de extensión a las finalidades y orientaciones elegidas entre ellos democráticamente.

Por eso apareció, también, la necesidad de establecer órganos de representación e intermediación entre los miembros de la Escuela y los centros de decisión, capaces de permitir que los conflictos fueran resueltos al interior de la misma. La idea del autogobierno empezaba a gestarse.

Desde está decir que la casualidad jugó su parte en la relación que los estudiantes de arquitectura guatemaltecos tuvieron con este proceso. Por esa época, Fedro Asturias, uno de los compañeros que jugaría un papel destacado en el Proceso de Reestructuración de la Facultad, se encontraba en México y vivió buena parte de la experiencia del CS. Entusiasmado, saturado de perspectivas, las llevó a Guatemala y las espació por toda la Facultad con su proverbial capacidad para ganar adeptos. La semilla germinaba pronta.

Más adelante, luego del iniciado los procesos de transformación en la ENA y en la Facultad, el 11 y 12 de abril de 1972, respectivamente, la búsqueda de comunicación por parte de quienes dirigían el Proceso de Reestructuración se hizo urgente. Recuerdo varios boletines, cartelas y documentos que nos conocimos entonces, las dificultades que a veces tenemos para comprender contenidos que desconocíamos, los complicados esquemas gráficos con los que se explicaban las ideas, poco frecuentes en nuestros materiales escritos, confirmando las similitudes y diferencias existentes.

Entre las similitudes con evidentes lo áspero de ambos procesos, la búsqueda de una formación que respondiera a las demandas de las mayorías populares, la lucha contra la institucionalidad establecida sin poder romper del todo con ella y cómo esta contradicción condicionó ambos procesos en una tensa lucha por tratar de conservar sus objetivos y características esenciales.

El proceso de la ENA fue más largo que el de la Facultad, culminando en 1975 con el reconocimiento del Autogobierno como una opción dentro de la Escuela -en convivencia con la otra opción, la de la formación tradicional-. En 1976 se formula el nuevo Plan de Estudios, ya experimentados a lo largo de esos años de lucha.

El Autogobierno se planteó con base en los acuerdos de la Asamblea Plenaria de agosto de 1972; se partía de la convicción de que sólo la participación organizada de las bases podía garantizar la consecución de los objetivos planteados desde ese entonces. Básicamente se buscaba "lograr un nuevo profesional de la arquitectura acorde con los problemas sociales, democratizar la enseñanza y las formas de gobierno de la administración y aportar a la Universidad un modelo para su transformación en una Universidad científica, democrática, crítica y vinculada a las luchas populares". Subrayado nuestro (10).

El autogobierno se tradujo en una estructura académica basada en talleres integrales, concebidos como "pequeñas escuelas con autonomía de decisión, federadas entre sí, pero con obligatoriedad de responder a los acuerdos tomados por el conjunto" (11).

Es necesario señalar que entre todas las influencias recibidas de este proceso, la más decisiva e importante para el Proceso de Reestructuración de la Facultad fue la cuestión del autogobierno. Ello se explica -a mi parecer- por que la preocupación y los desarrollos sobre dicha cuestión eran mucho menores en la Facultad que en la ENA de la UNAH; las características democráticas de la Universidad guatemalteca no hacían de esta cuestión una demanda inmediata en sí misma. Pero, conforme la Reestructuración avanzó y empezó a encontrar la resistencia cerrada de las autoridades de la Facultad, las cosas cambiaron radicalmente. Por eso, conocer los criterios de la ENA sobre el autogobierno y encontrar en ellos caminos para romper con las rigideces y obstáculos institucionales que fueron interponiendo sus opositores al proceso de Reestructuración fue un solo acto, aunque al final la propia realidad de la Facultad y de la Universidad impusiera otros derroteros (Capítulo III).

UNA CUESTION CENTRAL LA EVALUACION DEL PLAN DE ESTUDIOS 1969

Toda esta acumulación de condiciones favorables al cambio de los patrones tradicionales de enseñanza, y de la propia estructura académico-administrativa de la Facultad, vino a favorecer el avance hacia lo que más adelante sería el Proceso de Reestructuración; el mismo se concretó a partir de la demanda de evaluación del Plan de Estudios 1969. La evaluación del Plan -como ya se dijo- había quedado bloqueada por el incumplimiento de la Comisión de Docencia, bajo el amparo y el estildio de las autoridades de la Facultad.

Por eso, en 1971, la AEDA convocó al 3er. Seminario "El Estudiante de Arquitectura", que se realizó del 29 de septiembre al 10. de octubre de ese año. Su tema central: "El Plan de Estudios y su proyección al medio nacional". El objetivo de la AEDA era presionar a favor de la evaluación del mismo y, a la vez, enriquecer los criterios de la representación estudiantil ante la Comisión Paritaria integrada para tal efecto, incluyó el estudiantado en general, elevando así su participación consciente en la lucha por el cumplimiento de esa demanda.

Sin embargo, es ilustrativo señalar que el Seminario, pese a sus logros, estuvo permeado por la idea de una acción colectiva con sentido social por parte de los arquitectos, pero sin inscribirlo en una visión ni en propuestas que permitieran pensar que había dentro del estudiantado una comprensión suficiente y generalizada sobre las causas económicas y sociales que están en el fondo del elitismo de la profesión y ramos, que existía en él una adscripción a la transformación profunda de la sociedad guatemalteca.

La demanda de evaluación del Plan de Estudios 1969 partía de una preocupación que se ligaba naturalmente -sin siquiera proponérselo- con otra, de carácter gremial, que se relacionaba con el estrechamiento del mercado de la construcción, fenómeno que empezaba a darse en el marco de la crisis capitalista mundial en ascenso. Esta es una cuestión central que -a mi criterio- estará presente a todo lo largo de la confrontación en torno a la Reestructuración de la Facultad.

De alguna manera, el 3er. Seminario reflejó las disparidades que se empezaban a conformar en lo que más tarde sería lo que llamo -para facilitar su referencia- "el bloque de la reestructura". Dicho bloque estará marcado, principalmente, por las contradicciones que se irán conformando entre quienes

participaban motivados por preocupaciones de orden gremial estrictas, por un lado, y quienes participaban buscando lograr un compromiso de los arquitectos con las mayorías desposeídas, por el otro. Desde luego, esto sin ignorar a aquellos que lo hicieron por motivos más bien personales, de figuración y de ascenso social que, afortunadamente fueron los menos.

En efecto, "el bloque de la reestructura" fue el resultado de una alianza de tendencias rectoradoras de la enseñanza bastante heterogéneas que, además, no contó con una hegemonía clara a su interior; desde su punto de vista, con la hegemonía de sus sectores más progresistas, los cuales buscaban una vinculación de la Facultad y de los arquitectos con los intereses populares (Capítulo III).

Las preocupaciones gremiales en torno a la formación de los arquitectos

Estas preocupaciones las ilustra, por ejemplo, el Arq. Roberto Morales Juárez en un escrito de abril de 1970, aunque debe señalarse que no formó parte de la confrontación posterior al triunfo del Proceso de Reestructuración -me parece que no estaba entonces en la Facultad-, aunque sí jugó un papel importante dentro de la Reestructuración (12).

En el caso del Arq. Morales, sus preocupaciones provienen de constatar la necesidad de que se produzcan cambios económicos y sociales en Guatemala para enderezar al país por la senda del desarrollo -capitalista, se entiende-. Son análisis y propuestas que parten de una concepción pensada por la ideología de la planificación del desarrollo que la Alianza para el Progreso, con todo su empuje propagandístico y educacional, alinó en diversos profesionales latinoamericanos. No obstante, sus planteamientos causaban escozor dentro de la mayoría de arquitectos en Guatemala (13).

Desde luego, no era un escozor gratuito. Esta corriente de pensamiento jugó un papel importante dentro de la Reestructuración de la Facultad y -a mi parecer- aún conserva posibilidades significativas de seguir influyendo en su orientación académica aunque desde luego no con igual beligerancia que entonces. Por otra parte, el que en importantes sectores de los arquitectos rechazaran ideas como estas permite ver la magnitud de los retos que en torno a la evaluación del Plan de Estudios 1969 y el posterior impulso del

Proceso de Reestructuración hubo que enfrentar.

Por todo ello conviene ver el documento en cuestión con algún detenimiento en lo que respecta a la Facultad. En el mismo, luego de analizar las insuficiencias y los problemas que presenta la arquitectura en Guatemala, el Arq. Morales plantea:

"2. Análisis de las causas:

"Pueden sintetizarse éstas en un solo concepto: rigidez en la composición y estructura de la oferta y la demanda de servicios profesionales.

"2.1 Características de la oferta:

"2.1.1.4 Papel desempeñado por la Facultad de Arquitectura.

"La responsabilidad de la Facultad de Arquitectura en el proceso que se está analizando (la rigidez de la oferta de servicios profesionales), se evalúa a través del papel que está desempeñando el porcentaje creciente de graduados de ella que forman el gremio y de los cuales el autor forma parte (14).

"Pese a sus pretensiones enciclopédicas, la enseñanza de la Facultad de Arquitectura, con ligeros cambios de contenido y de volumen en la carga académica, se ha caracterizado en sus doce años de vida, por una marcada rigidez, manifiesta en la estrechez del campo y tipo de trabajo a que orienta a sus estudiantes; en la concepción del pensum fundamentalmente rígido, correspondiente a la aceptación de la existencia de un "arquitecto-prototipo".

"El contenido del pensum corresponde a un modelo predominantemente Bauhaus, enriquecido con cursos de cultura general y algunos cursos técnicos, pero impartidos de forma predominantemente teórica. En resumen, ofrece una carrera poco técnica y nada científica.

"La pretensión enciclopédica del pensum, ha conducido a una carga exagerada en cursos y horas de asistencia de los estudiantes a la escuela, que dan por resultado superficialidad y pérdida de interés en los estudios.

"La enseñanza se caracteriza por un predominio en la transmisión de conocimientos y no a la formación de actitudes y el desarrollo de capacidades necesarias para impulsar la profesión fuera de los marcos actuales.

"Aun cuando se habla de ello, la Facultad como un todo carece de una conciencia clara de la importancia

que tiene su participación en el desarrollo nacional, acepta tácitamente se le ubique como parte de las superestructuras sociales y no manifiesta una vocación de servicio. Tal ambiente, no permite el desarrollo pleno de la vocación creativa total de los estudiantes y profesores.

"El contenido de los programas no corresponde en absoluto a dos hechos irrefutables: el momento -1970- y el lugar -Guatemala-, un país en desarrollo. Hechos que en una aparente contradicción exigen dominar lo más adelantado en cuanto a técnica y lo más primitivo en cuanto a recursos.

"Por último, el método pedagógico, utilizado en la enseñanza, no corresponde tampoco al momento ni al tamaño de la escuela, en cuanto al número de estudiantes (15). No motiva la participación del estudiante ni el aprovechamiento individual asignándole una actitud pasiva en el aula. En el caso de los cursos de Composición (arquitectónica, se entiende) se usa el clásico atelier pero sin que haya una verdadera comunicación entre profesores y estudiantes.

"El uso del profesor-horario impide el que se mejoren o se intenten mejorar los métodos pedagógicos y no se presta a utilizar los nuevos sistemas de enseñanza individual a grupos casivos, apropiados a la actual dimensión de la escuela.

"Es evidente que todos los factores enumerados contribuyen a reforzar las características de rigidez de la oferta de servicios, que con el incremento del número de graduados -tenderá a hacerse mayor" (16).

Las preocupaciones por el compromiso social de los arquitectos

Junto a estas elaboraciones estaban también las de quienes buscaban un compromiso de los arquitectos más profundo y definido por la transformación social. Recordemos, por ejemplo, la tesis del Arq. Rodolfo Córdova ya mencionado.

El principal nutriente de esta corriente, alimentada por los esfuerzos acumulados a que se viene haciendo referencia, eran las nuevas generaciones estudiantiles. Algunas de sus ideas quedaron plasmadas en el "Manifiesto de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura", emitido en Managua, Nicaragua, el 27 de noviembre de 1970. Cito algunos puntos:

"1. (...) Nuestras instituciones y organizaciones, bajo cuyo control inicia Centroamérica la década de los 70, son obsoletas, corruptas e inadecuadas a las

necesidades y aspiraciones de las nuevas generaciones (...) merced a la incompetencia de los líderes que han perdido de vista sus responsabilidades políticas, económicas y sociales en una era de explosivos cambios.

"2. Los estudiantes de arquitectura de Centroamérica, conscientes de la realidad anterior que se traduce a nuestra arquitectura de la manera siguiente:

"a) El grueso de nuestros arquitectos son elementos que se apartan de la realidad de nuestro medio, dedicándose enteramente al lucro, haciendo de la arquitectura actividad comercial con lo que se ponen en desacuerdo total con la formación del arquitecto como agente de cambio;

"b) El arquitecto actual orienta su acción en obras aisladas y personales, no respondiendo así a una obra orgánica y social que favorezca el desarrollo del hombre y de la comunidad;

"c) La pretensión de la arquitectura en Centroamérica es el logro de realizaciones estéticas cuando fundamentalmente deben buscarse logros sociales.

"Creemos que el arquitecto así entrenado conspira en cada proyecto contra la realidad social y económica de su país.

"3. Creemos, además, que las escuelas de arquitectura deben ser con la sociedad una unidad dialéctica de promoción cultural con una triple función: investigación, docencia y servicio, por lo tanto, deben suministrar a la sociedad el elemento humano capacitado para lograr una organización del ambiente que ayude a la solución de los problemas inherentes a cada pueblo y nación. Las escuelas de arquitectura deben suministrar profesionales capaces de apreciar nuestros valores auténticos y... venos con preocupación que todo esto no ocurre en nuestras escuelas".

Un problema central:
el enfoque teórico-metodológico del Proceso de Reestructuración

En el marco de esta situación tan compleja, el esfuerzo reestructurador mostraba -así puede verse ahora- insuficiencia de origen. El actor y gestor principal de la búsqueda de una salida a los problemas de la Facultad y el logro de una formación más acorde a la realidad de Guatemala fue, sobre todo, el estudiantado de arquitectura. Esto llevó a

que la Reestructuración se viera marcada por las insuficiencias que eran inherentes a un conglomerado como este: heterogéneo, con poca formación y experiencia, si bien contó con el apoyo e influencias de los pocos profesores que se sumaron a ese esfuerzo.

Sobre la preocupación estudiantil por la reorientación de la Facultad no hay duda; fue permanente y en distintos momentos fue evidente su voluntad transformadora, pero es claro que no era suficiente.

Ejemplos al respecto hay varios, entre ellos destaca, a partir de 1966, el impulso por parte de la AEDA de los seminarios "El estudiante de arquitectura" ya mencionados. Otro ejemplo es el ya multiplicado esfuerzo por lograr la evaluación del Plan de Estudios 1969.

En el caso del Ier. Seminario de 1966, por ejemplo, como resultado de la falta de una orientación clara de la enseñanza, se planteó -aunque con limitaciones- la demanda de lograr la formulación de los "conceptos filosóficos de Arquitectura" requeridos, y en diversos temas apareció la necesidad del conocimiento de la realidad social, así como la preocupación por la creación y la "obra de creación" arquitectónica. Todo esto permite decir que existía una idea básica de la arquitectura como actividad creativa y técnica que responde a un medio social determinado, la cual no encontraba respuesta dentro de la Facultad (17).

Desde entonces quedaron planteadas varias demandas que mantendrían continuidad en el proceso, tales como la de "sintetizar en una obra de creación todos los conocimientos adquiridos" y se establecieron entre otras necesidades del estudiante, la de "conocer la realidad del medio guatemalteco" y "relacionar en mejor forma el aspecto humanístico, artístico y técnico de la carrera"; se insistió en la "Programación Integral de las Clases", en la demanda de "Ejecución de problemas reales, dando soluciones realizables y prácticas", etc.

Además, se recomendaba la participación de los estudiantes "en la resolución de problemas específicos que plantea el medio"; la docencia identificada con "problemas reales"; la creación de un "Taller Popular en conexión con las facultades afines, de manera que se concocan los problemas reales, buscando la deseada proyección social"; que las autoridades de la Facultad busquen "que los organismos correspondientes tomen en cuenta los trabajos de investigación realizados", etc.

En definitiva, puede afirmarse que a lo largo de ese Ier. Seminario aparecieron la mayoría de las

cuestiones fundamentales que estarían presentes dentro del Proceso de Reestructuración. Se planteaba de manera institucional, colectiva y organizada, la necesidad de la proyección social del arquitecto y de una formación acorde con ella, si bien al parecer y en lo que a la mayoría de participantes se refiere, tal preocupación era de orden generico-humanística y en cierta medida no planteaba la relación arquitectura-sociedad en términos de su consideración política y económica, menos en términos de las transformaciones que la misma necesita.

Más adelante, y aunque la evaluación del Plan de Estudios 1969 no dio los resultados buscados debido a la ineffectividad de la Comisión Paritaria formada para tal efecto, la experiencia fue positiva en cuanto a avanzar ideas y criterios por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en su Informe del 29 de octubre de 1969, la parte estudiantil de dicha Comisión, anotaba:

"Aún cuando tenemos plena seguridad de que el trabajo realizado por la Comisión de Docencia de la Facultad de Arquitectura es producto del deseo de superar la educación universitaria, no por eso podemos aceptar que el buen deseo sea capaz de reemplazar el proceso científico".

Por ello, la comisión estudiantil se había dado a la tarea de conocer e informarse sobre el particular, por ejemplo, mediante la búsqueda de asesoría en otras facultades y dependencias de la Universidad en momentos en que la propia Rectoría estimulaba el debate sobre el particular (10).

Con base en dichas consultas y lecturas, la parte estudiantil señalaba en dicho Informe:

"1. En la elaboración de un Plan es preliminar conocer los objetivos específicos y concretos que se quieren satisfacer;

"2. Los objetivos lógicamente estarán de acuerdo con el concepto que se tenga de la disciplina objeto del Plan;

"3. En el caso de un Plan Académico Facultativo, sus objetivos deberán estar en concordancia con los objetivos generales de la Universidad. (...);

"4. Los objetivos de un Plan Académico deben estar de acuerdo con las necesidades estudiantiles, docentes, profesionales y sociales;

"5. El Plan Académico para una Facultad deberá hacerse en base a una evaluación, investigación y análisis de la situación interna y externa de la misma: a) Interna en cuanto a la actividad docente y

estudiantil; y b) Externa en cuanto a la tarea del profesional frente al desarrollo económico y social que requiere el país dentro de una perspectiva propia, histórica, técnica y científica, mediante las transformaciones necesarias".

A continuación se caracterizaban los requerimientos científicos que se proponían para llevar a cabo esa tarea y se señalaba que sólo después de realizada la misma era posible pretender la elaboración del Plan de Estudios. Los contenidos básicos del mismo eran: objetivos, estructura, reglamentación, programas por curso y medios de realización.

Sobre esas bases, la comisión estudiantil criticaba el procedimiento seguido por la Comisión de Docencia para la elaboración del Plan de Estudios 1969. Entre otras cosas, los estudiantes señalaban que no existía ningún documento conteniendo los objetivos específicos de la Facultad, con lo cual se carecía del fundamento principal para dicha elaboración. Adicionalmente, la comisión estudiantil decía:

"No existiendo evaluación, investigación y análisis en lo docente, estudiantil y en las personas o grupos, objeto del servicio profesional, se senza el diagnóstico del estado actual con valores subjetivos, particulares y especulativos".

Por lo que, en conclusión, señalaba:

"Dado lo incompleto del trabajo (...) éste carece de validez. (...) Es a todas luces obvio que cuando los procedimientos empleados en la obtención de una tesis resultan viciados, la tesis en sí no puede ser considerada en ningún momento verdadera y válida".

En julio de 1971, la comisión estudiantil emitió un nuevo documento en el que planteaba la necesidad de la evaluación y estudio de los planes y programas de la Facultad, entre otras cosas por (11):

"(...) los explosivos crecimientos demográficos, el nivel de desarrollo y el acelerado progreso en lo científico y tecnológico que originan continuos cambios e innovaciones en los sistemas de enseñanza.

"Porque creemos al mismo tiempo que los planes y programas de la Universidad, y directamente de la Facultad de Arquitectura, deben ser orientados conforme a las características reales, necesidades y condiciones peculiares de nuestro medio, que es donde debe actuar el profesional de la arquitectura.

"Porque creemos de igual manera que, existiendo graves problemas sociales dentro de los que se

destacan la falta de espacio habitable debe tener importancia el replanteamiento del estudio de la Arquitectura, encaminándola hacia estos componentes reales de las demandas populares.

"Por la inconformidad manifestada ante la forma anómala de llevarlo a su aprobación".

En ese marco se celebró, en septiembre de ese año, 3er. Seminario "El Estudiante de Arquitectura", dedicado al tema: "El Plan de Estudios y su proyección al medio nacional".

El cuestionamiento del Plan fue total, aunque no caló tan hondo como se necesitaba, como después se haría evidente. Se criticó la distancia entre los contenidos de la enseñanza en relación al medio social guatemalteco y la ausencia de objetivos claros en cuanto al tipo de arquitecto que se deseaba formar y su papel dentro de la práctica profesional que demanda la realidad guatemalteca. Se criticó también la falta de formación didáctica y pedagógica de los profesores; su aislamiento respecto a los estudiantes y, en la mayoría de los casos, su imposición jerárquica sin correspondencia -muchas veces- con sus conocimientos y capacidades. También se señaló la falta de profesoras de carrera (la mayoría lo eran de medio tiempo o por asignatura), aunque no se negaba ni deseaba la posibilidad y conveniencia de profesoras que dedicaran parte de su tiempo al ejercicio profesional, en tanto ello podía alimentar a la Facultad con la experiencia directa que sólo puede adquirirse en la práctica cotidiana. Se evidenció la falta de criterios evaluativos y su aplicación sistemática, la falta de coordinación entre las distintas asignaturas y áreas de conocimiento. Se hicieron preguntas como las siguientes:

"¿Por qué se espera que los estudiantes produzcan proyectos para tipos de edificios bajo circunstancias totalmente artificiales? ¿Por qué se espera que los estudiantes sean originales? ¿Por qué la enseñanza del taller es concebida en términos de las bellas artes y el énfasis que por eso tiene el profesor visto como atelier?"

Se criticó la falta prácticamente total de la investigación y de contacto con el medio social. Se dijo que:

"(...) la finalidad de la formación del arquitecto en Guatemala debe emanar más de cerca de las condiciones de la realidad nacional, la cual exige análisis,

interpretación y solución de sus problemas. Desde este punto de vista, la Facultad, a través de la formación de profesionales de la arquitectura, debería desempeñar verdaderas funciones de adentrarse en el campo realístico (sic) y de servicio de la comunidad, y estar preparada para los cambios necesarios que exige el desarrollo nacional" (20).

Se señaló, además, que la docencia en la Facultad se caracterizaba por una mala formación docente y pedagógica de los profesores y su falta de vocación docente, por la inexistencia de diálogo maestro-alumno, por la falta de coordinación entre las áreas formativas, por la existencia de formas de evaluación desorganizadas y subjetivas, así como por la ausencia de una evaluación periódica de los profesores y la falta de personal dedicado a la docencia de tiempo completo.

En cuanto al currículum se dijo:

"(...) es el producto de dos sistemas básicamente contradictorios: el de Bauhaus y el Bauhaus. Del de Bauhaus viene la idea de la secuencia de proyectar, en la cual al estudiante se le pide resolver una serie ascendente de problemas complejos de Arquitectura, desde una casa para un escultor hasta un grupo de edificios para el gobierno. El Bauhaus contribuyó al concepto de que el estudiante nunca debe copiar, sino trabajar sus ideas desde el principio.

"Ambos currículos les dieron poco énfasis a los libros y clases y le dieron primera importancia al maestro. Es difícil imaginar una herencia más desastrosa para un período de rápido cambio tecnológico y social.

"El sistema de Bauhaus funcionó porque no se esperaba que el estudiante fuera original. Los principios de la composición arquitectónica estaban establecidos y la configuración general para cada edificio era conocida. El sistema del Bauhaus funcionó porque los problemas dados no eran complejos. La originalidad era posible porque el alumno tenía tiempo de asimilar el problema y de redescubrir sus principios básicos".

Y se concluyó, como criterio pedagógico que más adelante se trataría de poner en práctica con el Plan de Estudios 1972, que:

"El sistema de taller funciona cuando los maestros saben todo lo que el estudiante necesita saber y cuando el taller es parte del mundo real".

Como se puede analizar en extenso -aunque no ha sido este el propósito- en dichos planteamientos figuran los principales ejes de preocupación en torno a los cuales se estructurarán los cambios en la Facultad, pero también figuran las limitaciones y las insuficiencias que habrán de afectarlas durante buena

parte de la aplicación inicial del Plan de Estudios 1972, surgido del esfuerzo de reestructuración. Bajo estos signos premonitores, pero también portadores de las contradicciones y pugnas futuras dentro del "bloque de la reestructura", se inició 1972, dando paso al estallido del 12 de abril de ese año.

NOTAS

- Podemos citar procesos similares a éste -con contenidos y motivaciones semejantes- ocurridos en América Latina al mismo tiempo que el Proceso de Reestructuración de la Facultad, por ejemplo, en Cali y Bogotá, en Bucayquil, en Caracas y en México. De hecho, los estudiantes de arquitectura de Guatemala concluyeron y se sintieron identificados con planteamientos como los de los venezolanos Miguel Casas Arango, José A. Hernández Casas, Alberto Mendoza Morales y Marcos Millán, expuestos en su trabajo "La formación del nuevo arquitecto en la Universidad de Zulia, cuando dicen:

"Otra alternativa es capacitar al arquitecto para trabajar con el 80% de la población. Este arquitecto debe recibir instrucción en materias concretas acerca de su país. Sabe organizar grupos de personas para acción comunal o para ayuda mutua, entre las cuales se lidera diversos vivientes económicos y plantíos para uno y otro caso. Conoce técnicas para el mejoramiento del medio las cuales incorpora en su proyecto de urbanización mínima; sabe partido del rancho (chozo guatemalteco). Le es fácil realizar de viviendas y servicios, así como, rielos, arboles, dentro de su hábitat agrícola. Este arquitecto es fecundo en el sitio y lugar que se le designa; comprende su responsabilidad ante la situación del país porque se lo ha entrenado para entenderlo; no se anonada cuando le cumple actuar en un medio adverso, litados del campo casi siempre deteriorado o de las ciudades desorganizadas, frecuentemente carencia de objetivos y de administraciones acordes con la escala de necesidades. Este es en fin, un arquitecto capacitado por la Universidad para actuar en la llamada "faja social".

Y agreguen más adelante "Si aceptamos que la política es la contribución de los esfuerzos a la labor colectiva del progreso y entendamos al arquitecto como un elemento de selección de la sociedad, no hay duda entonces de que hay que capacitarlo políticamente para que pueda contribuir en óptimas condiciones".

Desde luego, ahora, a distancia, con nuevas experiencias acumuladas, es posible superarse de la visión manálica y de cierto reformismo presente en dichos planteamientos, aunque en general se comparten sus preocupaciones básicas.
- La Facultad era particularmente identificable dentro de la Universidad Nacional por los apellidos de sus estudiantes, en su enorme mayoría expresión de su pertenencia de clase. Erán los tiempos de los Aljós, Anguiano, Argüelles, Aparicio, Arzu, Arroyave, Bianchi, Buchalter, Campa, Chacón, de la Cruz, Daubertis, Dehner, Hasbun, Herrera, Krebs, Kröner, Larrzábal, Luarca, Mariscóvaris, Mathus, Palacios, Pineda, Fonnington, Penabazén, Piedrasanta, Pérez, Prado, Ponce, Rivera, Rigall, Roche, Rolz, Sagone, Sandoval, Schellwanger, Sosaola, Solares, Tájada, Torralba, Urua, Uribe, Valdívila, Villanueva, etc.; habían muy pocos Ruz, Xicará, Yañuz, un país con más del 50% de población indígena. A partir de 1959 sin embargo -año en que desaparecen los Estudios Guatemaltecos-, esta situación tiende a modificarse paulatina pero crucialmente. Pese a ello, en relación a la generalidad de la Universidad, la Facultad conservará cierto carácter militante debido -pienso- a la selección que se opere socialmente como resultado, por una parte, de las dificultades económicas que tiene la mayoría de la población para acceder a los estudios universitarios y, ya dentro de esta selección, por la visión que en el país se tiene en cuanto a la profesión y la práctica de los arquitectos que, sin duda, se vierte como aliteria. Desde luego, difícilmente podía esperarse otra cosa si esa era -y es todavía- el rasgo dominante dentro de la formación y la actividad del quehacer.
- Isaac Cohen y Bert Rosenthal: "Las dimensiones del espacio de la política económica en Centroamérica" en *Centroamérica: futuro y actualidad*, selección de Olga Pellicer y Richard R. Fagen; Fondo de Cultura Económica, México, 1961; p. 121.
- La empresa "Exploraciones Mineras de Izabal" (EXMIBAL) se formó en 1960 mediante el aporte del 80% de su capital por parte de la Internacional Nickel Co. (INCO) -canadiense, pero de origen norteamericano- y el 20% por la Hanna Mining Co. -norteamericana-, que operaba en Guatemala desde 1956 (véase "Ofa" después de la intervención norteamericana de 1959). En 1970, el gobierno de Arana Osorio, actualizó a EXMIBAL la explotación del mineral de Izabal en condiciones de gran ventaja para ella y con gran daño para el país (Capítulo II). El sociólogo Carlos Escobar señala que en los sucesos de Parícuti estuvo presente la ambición de sectores nacionales y extranjeros, principalmente relacionados con las operaciones de Exmibal, dado que "la región donde se utiliza Parícuti es rica en cromo, cobalto, hierro, petróleo y otros minerales" (*Revista Nueva Guatemalteca*, No. 3, Mayo de 1968, p. 40).
- Para un visión de conjunto de la situación económica y en particular del Mercado Común Centroamericano véase, entre otros, a Ramón Navarro Górriz: "El asociacionismo industrial en Centroamérica", 1960-1968. El Colegio de México, México, 1963. En cuanto a la regresión contra la organización sindical y popular véase, por ejemplo, a Miguel Ángel Albizuere: *Una década de lucha: historia del Sindicato de la Coca-Cola*; Editorial Praxis, México, 1967.
- No obstante, ahora, pasado el tiempo, reflexiono que habría sido mejor una solución menos personalizada y centrada en el presidente de la Asociación mediante, por ejemplo, la elección por un año de una Junta Directiva -llamémosla "básica"- integrada por un presidente, un secretario de actos y un tesorero queriendo los demás integrantes tal como estaba previsto.

7. Para los guatemaltecos era sorprendente que esto ocurriera, acostumbrados a un régimen militar poco dispuesto a tolerar cualquier aspecto democrático o que se le pareciera. De hecho, estando en Managua, la delegación guatemalteca fue sacudida por la noticia del asesinato de la Ciudad Universitaria, ordenado por el gobierno de Somoza. Debido como parte del "Cacero general" de la capital realizado por el ejército al momento de decretar el Estado de sitio, el cual duraría casi un año, los estudiantes no era del todo extraño que manifestaciones de este tipo pudieran hacerse en ese entonces en Nicaragua. Somoza se consideraba seguro en el poder y las protestas y demandas estudiantiles estaban dirigidas en lo fundamental contra el Colegio de Arquitectos y no contra el gobierno ni el Estado.
8. Solo para dar una idea de la composición social de la Facultad, la cual se mantenía pese a los cambios que provocó el Proceso de Reestructuración, en 1977 había en la misma un 95.0% de estudiantes solteros contra un 0.4% promedio en toda la Universidad y un 32.2% correspondiente a los estudiantes del Centro Universitario del Nor-Occidente. En cuanto a su procedencia, el 01.6% de los estudiantes de la Facultad eran de la capital y solo 3.6% eran extranjeros (de ellos 2.7% centroamericanos); así también, la mayoría -casi el 75%- eran al momento de ingresar a la Facultad de reciente graduación. ("Boletín Estadístico Universitario 1977", Editorial de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1977).
9. Germain Pérez Plaza: "El autogobierno: breve cronología e interpretación", Revista Arquitectura Salvadoreña, No. 2, México, noviembre 1976, pp. 1 a la 3.
10. Autogobierno: Introducción al Plan de Estudios 1976.
11. Pérez Plaza, op. cit., pp. 2 y 3.
12. Roberto Morales Juárez, El aculturación y la práctica profesional en Guatemala, mimeo, Guatemala, abril 1970.
13. En su comentario que aparece al inicio de dicho trabajo, el Arq. Jorge Montus Córdoba, quien había sido Decano de la Facultad de 1965 a 1969, y profesor dentro de la misma de la candidatura para Rector del Dr. Rafael Cuevas del CIO, señala: "En mi opinión, la crítica a la Facultad de Arquitectura es severa. Estimo que en los doce años de vida independiente (se refiere al hecho de que la Facultad fue antes Departamento de la Facultad de Ingeniería), nuestra Casa de Estudios ha promovido en el orden técnico y científico (no explica cómo), a pesar de las limitaciones económicas, de espacio físico habitable y de profesionales mejor formados en docencia. Este fenómeno, por cierto, desgraciadamente es un poco para toda la Universidad". (Como se dice "mal de muchos...").
14. De 1969 a 1969, la Facultad de Arquitectura había otorgado el título alrededor de treinta y cinco arquitectos que, sumados a los existentes en el país cuando se creó la misma y los que posteriormente se incorporaron a ella, sumaban una cantidad aproximada de cien arquitectos, que hacen un número muy bajo para un país de más o menos cinco millones de habitantes (en 1970). Cfr. Op. Cit., p. 2. Según el "Boletín Estadístico Universitario 1977" citado, el número de graduados en 1969 era más bien de 49 y para 1972, de 03 arquitectos, lo que no cambia en lo sustancial la apreciación del Arq. Morales.
15. Un total de 250 estudiantes en 1970, según el "Boletín Estadístico Universitario 1977" ya citado.
16. Op. Cit., pp. 16 a 18.
17. Asociación de Estudiantes de Arquitectos: Una Seminario: El Estudiante de Arquitectura, su medio, su problema, su necesidad, Escuela, Guatemala, 1966, mimeo.
18. En ese año, por ejemplo, la Comisión de Planificación Universitaria publicó diversos materiales relacionados con la mejora de la enseñanza y el enfoque social de la Universidad, entre otros, guías para la planificación de programas de estudios o sobre el currículum flexible, los factores básicos de la educación superior, la reforma universitaria, la democratización del sistema escolar, etc., incluyendo materiales de otras universidades, como fue el caso de la Universidad Nacional de El Salvador.
19. Este informe fue publicado entre los diversos materiales que se utilizaron para la realización del 3er. Seminario "El Estudiante de Arquitectura" en 1971.
20. Véase la Memoria de dicho 3er. Seminario.

Capítulo III

EL PROCESO DE REESTRUCTURACION (1972-1980)

En sus inicios, los planteamientos eran de carácter general y parecían contar con el apoyo de todos: había que hacer cambios importantes en el currículum y había que actualizar la enseñanza. Pero, conforme el Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA) fue progresando en su desarrollo y se empezó a perfilar una corriente hegemónica -aunque no suficientemente cohesionada a su interior, decisión ahora- que sobrepasaba los planteamientos meramente "académicos" e introducía la discusión "política" en cuanto al papel del arquitecto en la sociedad guatemalteca y la cuestión del gobierno académico, esta aparente unanimidad cruzó.

No obstante, el saldo final, favorable al movimiento estudiantil, condujo a la Facultad a un nuevo Plan de Estudios; se conquistó el congresismo; se introdujeron, entre otros, los estudios de las ciencias sociales, del urbanismo, de la teoría del diseño y la arquitectura, básicamente con un enfoque marxista; y además se sentaron las bases para el establecimiento de programas de investigación, extensión y servicio social hasta entonces prácticamente inexistentes; pero, principalmente, se crearon las condiciones políticas y legales para iniciar un Proceso de Reestructuración de la Facultad, entendido como un esfuerzo global, de largo alcance, que permitiría aproximarse a la formación de un tipo particular de arquitecto cuya práctica, anteponiéndose a la práctica tradicional, los condujera "no a la obra aislada y personal" sino a "la obra orgánica y social", tal como lo postulaba el Manifiesto de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura, en noviembre de 1970.

Peese a ello, conviene señalar que no se estuvo exento de errores. Sonidos a los límites que la realidad guatemalteca impone, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la acción política y el intento de volcar la Facultad hacia el cumplimiento de un papel social ligado a las necesidades populares, las insuficiencias y los obstáculos pronto aparecieron, rompiendo no sólo la unanimidad inicial sino que produciendo contradicciones y rupturas dentro del que llamamos "bloqueo de la reestructuración".

Los primeros años del Proceso de Reestructuración dieron por resultado que -como la propia experiencia señalara- los cursos se aprobaban "con la pluma de escribir y no con la cesa de dibujar", aliviando a la sobre carga de análisis socio-económico que tenían en ese entonces los trabajos del Taller Sintesis (columna vertebral del nuevo currículum). Las pocas oportunidades de diseño que la realidad ofrecía quedaban reducidas a las últimas sesiones del semestre, pues estudiantes y profesores eran absorbidos por la necesidad de hacer el diagnóstico de situaciones muy complejas y poco estudiadas aun por los organismos gubernamentales. Además, la mayoría de tareas de diseño eran relativamente repetitivas: vivienda popular, guarderías infantiles, parques recreativos, puestos de salud, escuelas primarias, etc., y no había garantía de que se pudieran llevar a la práctica. Esto fue haciendo cruzar la cohesión dentro de los impulsores del proceso, aún de otros problemas derivados muchas veces de pugnas personales y políticas.

LA LUCHA POR LA REESTRUCTURACION DE LA FACULTAD

Como ya se dijo, la decisión de integrar una Comisión Paritaria para evaluar el Plan de Estudios 1969 fue el hilo conductor que llevó a la acumulación de las contradicciones que derivaron en la lucha por la reestructuración de la Facultad y su estallido final, recogido y sintetizado en el CNA.

Al iniciarse 1972, luego de tres años de esfuerzos infructuosos por hacer efectiva la evaluación del Plan de Estudios, la parte estudiantil de la Comisión Paritaria presentó su renuncia, denunciando la inoperancia de la misma y el desmoronamiento por la parte docente, representada por los jefes de los cinco departamentos que conformaban la Facultad, integrantes de la Comisión de Docencia. No obstante, haciendo gala de su incomprensión del fenómeno que se estaba operando, asignó el significado que tenía no haber avanzado en dicha evaluación y sin constatar la relación que esto tenía con el proceso académico de la Facultad, la Junta Directiva intentó que la Asamblea General de la AEDA aceptara las modificaciones hechas al sistema de evaluación, precisamente, por la Comisión de Docencia. Era el 12 de abril de 1972.

Ante esto y las deficiencias del nuevo sistema propuesto: ausencia de objetivos explícitos, carencia de fundamentos teórico-pedagógicos y la falta de un método explícito adecuado a su aplicación, así como la acumulación de deficiencias y problemas que se venían dando en la Facultad, la Asamblea General de la AEDA decidió pedir la renuncia de los Jefes de Departamento. En algún momento, la idea era pedir la renuncia, también del Decano, pero viendo necesaria la unanimidad en la Decisión, terminó conformándose esta solución de compromiso.

La AEDA despliega su iniciativa

A partir de ese momento, la Asamblea de la AEDA se declaró en reunión permanente e inició diversos trabajos tendientes a influir en el curso de los acontecimientos. Para ello recurrió a la integración de diversas comisiones que le permitían sostener y desarrollar la posición estudiantil que en ese momento tenía la iniciativa.

El procedimiento era muy dinámico y participativo: la Asamblea tomaba acuerdos, se integraban las comisiones del caso, las mismas ejecutaban los acuerdos, la Asamblea conoce de los resultados, toma nuevas disposiciones según fuera necesario y así sucesivamente, ganando paulatinamente el apoyo

efectivo de algunos profesores, de las autoridades universitarias y de los sectores progresistas de la Universidad, pero enfrentando en definitiva a la mayoría del Claustro y de la Junta Directiva de la Facultad, así como del Colegio de Arquitectos.

El 14 de abril, la Asamblea General publicó una Carta a la Comunidad Universitaria en la que, bajo la divisa de: "Entendidos por una arquitectura actual que orienta a la acción no a la obra aislada y personal sino a la obra orgánica y social", explicaba su posición (1):

"El profesional, cuya preparación es producto de una Universidad financiada por el pueblo se debe a éste. En el caso particular del arquitecto, se sirve a una fracción reducida de la sociedad constituida por la élite capaz de pagarle el lujo que representa la profesión como actuante está orientada.

"Constituímos un país cuyas condiciones son particulares. Sin embargo, nuestra concepción de arquitectura tomados de cánones extranjeros que son inoperantes dentro de nuestro status económico y social.

"La estructura misma de los criterios profesionales han impedido planteamientos de orden general que lleven a la solución de los problemas nacionales, evidenciando la falta de proyectación medio; todo ello consecuencia de una formación totalmente fragmentaria y parcial.

"Este esquema, desconectado de su realidad, no brinda objetivos comunes. El arquitecto no llega a tomar conciencia de su ser.

"Tomada a esta orientación inadecuada, se encuentra, además, la falta de una preparación técnica-humanística propia para nuestra realidad, con lo que cuando se tiene inclinación hacia la solución de los problemas nacionales falta la formación necesaria para realizar dichas acciones".

"El pensamiento actual niega la unidad científica que debe existir entre la teoría y la práctica, de manera que resulta una clara desalineación mental. La ciencia debe revelar nuestra realidad y hacemos conscientes de nuestra condición como individuos integrantes de una sociedad urgente de transformaciones y no lo hace".

"Planteada esta problemática, deseosa constancia de que nuestro objetivo no es solamente la rescisión de un grupo de catequéticos, sino que, fundamentalmente, lograr la participación efectiva del estudiante en la conformación de nuestra vida facultativa, como medio

para superar la problemática denunciada. Queremos ser sujetos de nuestra formación, no objetos." (Subrayado nuestro).

La demanda estudiantil gana terreno

Ese mismo día, dentro de la tónica dominante, el Claustro dio a conocer su postura mediante un comunicado público.

"El Claustro -decía- compromete y declara univocamente, su concurso y decisión irrestricta, para llegar a soluciones y estructuras que estén acordes con nuestro tiempo y cumplan con las aspiraciones sociales, intelectuales y culturales que nuestro pueblo demanda".

Pero, al final, no era más que el intento de seguir la política del gatuzón ante la fuerza del caudío, propagar por "que todo cambia para que nada cambie". No pudiendo oponerse a los estudiantes, el Claustro optaba por ponerse a su lado... acortadamente.

Para que el proceso avanzara efectivamente y no se quedara en meras declaraciones de buena voluntad, la Asamblea de AEDA aprobó a rudo público el 19 de abril su propuesta de Plan de Reestructuración de la Facultad de Arquitectura. El primer párrafo del mismo era clara expresión de sus propósitos (2):

"Los estudiantes de arquitectura, conscientes de la responsabilidad que nos compete y del paso definitivo que hemos dado en busca de la realización de nuestras aspiraciones, insistimos hoy a nuestra carga y dirección la ineludible tarea de reestructurar nuestra ya caduca escuela". (Subrayado nuestro).

El Plan proponía la suspensión de la actividad académica cotidiana y su conversión en otra que diera paso a la realización de un Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA) mediante el cual se discutiera y aprobara la transformación de la Facultad. Era un planteamiento global que cubría desde objetivos y temario hasta organización y recursos. Pero, sobre todo, era una propuesta audaz que implicaba un nivel de conciencia muy alto desde el punto de vista estudiantil al conllevar riesgos para la promoción del semestre en curso:

"(...) siendo que el Congreso habrá de exigir de todos nosotros un compromiso constante -decía el Plan-, y por tanto, el abandono de toda aquella labor que interfiere con la actividad que habrá de

desarrollarse, desde ya conviene garantizar, por medio de la Junta Directiva de la Facultad, lo siguiente:

- "1. Suspensión inmediata del presente semestre;
- "2. Congelamiento de notas de promoción hasta ahora obtenidas; y
- "3. Garantía de los ajustes necesarios de nuestro régimen académico para que una vez establecida la nueva estructura, se pueda iniciar la aplicación de la misma de inmediato y en condiciones de responsabilidades académicas el presente año, utilizando tiempo extraordinario".

La idea era garantizar las condiciones para una participación estudiantil plena en el proceso y, a la vez, evitar que los profesores -al menos algunos de ellos- pudieran utilizar su posición como tales para presionar al estudiantado. Esta posibilidad la habrían tenido de seguirse con la actividad académica habitual, dada la autoridad que otorga la cátedra y, sobre todo, el manejo de las notas de promoción.

El Plan prevía la constitución de un Directorio del CRA, integrado por tres estudiantes electos por la Asamblea General de la AEDA, un representante de la Junta Directiva de la Facultad, otro del Claustro y otro del Colegio de Arquitectos, electos por cada organismo sobre la base de una terna presentada por dicha Asamblea. Obviamente, el Directorio sería el principal órgano de decisión facultativa durante el desarrollo del CRA, lo cual expresaba el doble poder que se había conformado para entonces al interior de la institución.

Pero nada era fácil...

Como lógico, la propuesta no fue aceptada. La Junta Directiva se dividió en torno a ella: la apoyaron los vocales 4o. y 5o. estudiantiles, Jorge Rousselin y Luis Estrada, y el vocal 1o. catedrático, Arq. Lionel Méndez Dávila; se opusieron a ella, el Decano, Arq. Carlos Acosta Wunderlich; el vocal 2o. catedrático, Arq. Carlos de León Felsco; el vocal 3o. profesional no-catedrático (representante del Colegio de Arquitectos), Arq. Víctor Cohen; y el Secretario de la Facultad, Arq. Augusto Nela Mans.

El 21 de abril, la Asamblea de AEDA acordó ocupar el edificio de la Facultad hasta que la Junta Directiva diera respuesta satisfactoria a sus demandas. En la madrugada del día siguiente se lograba el objetivo. Ese mismo día, aprovechando la

reunión del Consejo Superior Universitario, se presentó el Plan para su aprobación final, logrando el apoyo de la máxima autoridad universitaria. El 2 de mayo quedó integrado el Directorio del CRA con el Arq. Lionel Méndez Davila, por la Junta Directiva; el Arq. Mario Rodas del Valle, por el Claustro; el Arq.

José Asturias Rudeke, por el Colegio de Arquitectos -el cual rechazó la terna estudiantil pero terminó eligiendo al Arq. Asturias- que figuraba en el primer lugar de la misma-. Por los estudiantes fueron elegidos Pedro Asturias, Gilberto Castañeda y Mario René Villagrán.

EL CONGRESO DE REESTRUCTURACION DE ARQUITECTURA (CRA)

Para evitar la pérdida del impulso alcanzado, la AEDA logró que el Directorio convocara de inmediato a la realización del CRA, pese a que aún había mucho por hacer. La inauguración del mismo se realizó el 19 de mayo y se integraron las diversas comisiones de trabajo, básicamente con participación estudiantil. Era el tiempo de planificar a fondo el trabajo a realizar. Pero, fue también -ahora se puede ver así- fue el momento en que se cometió un error que trajo un cambio negativo e importante en la dinámica política que hasta ese momento había garantizado el avance de las posiciones estudiantiles.

En efecto, sabiendo que en el largo y difícil camino que faltaba por recorrer el apoyo de las autoridades universitarias resultaba fundamental, como en efecto lo fue, los estudiantes lograron que el Directorio estableciera relación de trabajo con la Comisión de Planificación de la Universidad para que lo asesorara en la elaboración del plan general de desarrollo del Congreso. Se buscaba así contar con su opinión favorable cuando fuera el momento de aprobar la Reestructuración de la Facultad al nivel del Consejo Superior Universitario.

Sin embargo, fue en esta relación y de este interés que surgió el error aludido y que consistió en lo siguiente: la Comisión de Planificación recomendó una estructura y una dinámica muy formales, rigiéndolo y jerarquizando excesivamente un proceso que hasta entonces había tenido una dinámica fluida y flexible, teniendo como eje a la Asamblea General de la AEDA. Los estudiantes miembros del Directorio del CRA, aunque veían problemas en la mencionada propuesta, privilegiaron los aspectos políticos de la relación con las autoridades universitarias no supieron dimensionar los efectos que tendría la aplicación de la misma y la aceptaron. Aunque es imposible decir que directamente habría tomado la Reestructuración de la Facultad con una decisión diferente, lo real es que, en los hechos, se le quitó a la base estudiantil la responsabilidad y la visión de conjunto que hasta entonces tenía del proceso, el cual veía y asumía como suyo.

A partir de entonces, el Directorio fue un factor muy dinámico y efectivo, pero paulatinamente se fue separando de su base, alejándose cada vez más de ella y, por tanto, precipitando la atomización y las divergencias, así como las dinámicas particulares en el seno del estudiantado. Además, el Directorio se convirtió en la cabeza visible del "bloque de la reestructuración" y, por consiguiente, en el blanco de las críticas y de los ataques que conforme avanzaba el CRA fueron proliferando cada vez más.

El CRA y sus confrontaciones internas

El CRA se planteó para su desarrollo cinco etapas:

1. Etapa de Investigación, en relación a cuatro grandes temas: la Realidad Nacional, la Práctica Profesional, la Facultad de Arquitectura y los Campos del Diseño;
2. Etapa de Resoluciones y Recomendaciones, mediante la cual y sobre la base de los resultados alcanzados en la primera etapa, se elevaron y fueron aprobados los nuevos objetivos de la Facultad, las bases curriculares y los criterios básicos para la constitución del nuevo sistema de gobierno y para el seguimiento del Plan de Reestructuración;
3. Etapa de Elaboración del Proyecto de Reestructuración. Para ello se integró un Grupo Técnico ad-hoc con los Arqtes. José Asturias, por el Directorio, Manuel Pinelo, Hermes Harroquín y Carlos Bricham, por los profesores; y los estudiantes Gilberto Castañeda, por el Directorio, Fernando Fuppo, Silvia Morales y Luis Estrada, por la AEDA. Su trabajo cubrió el mes de julio de 1972.
4. Etapa de Sanción Final, mediante la convocatoria a un Seminario Nacional de Arquitectura, durante la segunda quincena de agosto. El mismo aprobó el Proyecto de Reestructuración de la Facultad, el cual se envió después al Consejo Superior Universitario para su sanción final.
5. Etapa de Aprobación Oficial y Ejecución. El Consejo aprobó el Proyecto en noviembre de 1972,

aunque dejó pendiente hasta mediados del año siguiente la cuestión del sistema de gobierno, dada la confrontación todavía no resuelta en torno al mismo.

Pese a dicha aprobación, la Junta Directiva sobotó las posibilidades de iniciar el Plan en enero de 1973, al cual solo pudo ponerse en práctica hasta abril de ese año, luego de nuevas protestas estudiantiles y del trabajo aportado por la AEDA y sus comisiones. Esta tónica de confrontación y respuesta de la AEDA mediante el trabajo estudiantil había ido en aumento a lo largo de 1972, conforme el "bloque de la reestructura" lograba hacer avanzar el proceso. En ese ambiente de confrontación, la unanimidad inicial en favor de la reestructuración se fue erosionando rápidamente y al boicot más o menos abierto de las autoridades de la Facultad se sumó, a mediados de 1972, la aparición del llamado grupo de "Estudiantes de Arquitectura" (EDA), ligado a los sectores más conservadores del Claustro y del Colegio de Arquitectos. Sus siglas y el nombramiento de Federico Jiménez como presidente del grupo mostré claramente la intención de dividir y confundir -el presidente de la AEDA se llamaba Néstor Jiménez-.

El autogobierno. Una cuestión clave

La cuestión de la paridad en el gobierno facultativo fue la parte nuclear de la confrontación. Y era explicable: sin paridad, prácticamente cualquier Plan podía ser aprobado, pues su aplicación sería una cuestión que no podría garantizar del todo los estudiantes. Si, por lo contrario, en toda confrontación, puede haber acuerdo con los representantes, pero cuando estos se concretan en formas organizativas y de acción, aparecen las discrepancias de fondo.

La cuestión del autogobierno estaba planteada en los siguientes términos: dentro de la Universidad Nacional cada Facultad cuenta para su régimen interno con una Junta Directiva. La misma tiene una composición que, en cuanto a la participación estudiantil para determinar su integración, puede verse favorable en la elección del Decano los estudiantes participan junto con los profesores y profesionales no-catedráticos en partes iguales; en la elección de los vocales 1o. y 2o. catedráticos, los estudiantes participan con la mitad de los votos, y en la elección de los vocales 4o. y 5o. estudiantiles con la totalidad de los mismos; el vocal 3o. profesional es electo por el Colegio de Arquitectos y el Secretario de la Facultad es

nombrado por mayoría de la Junta Directiva y no vota. Pero, lo importante no era esto sino romper con la jerarquía y el personalismo que imponía el Decano al ser electo por todos los sectores facultativos y como resultado de las atribuciones que le asigna la Ley Orgánica y los Estatutos de la Universidad; sobre todo, se trataba de lograr la paridad directa en la representación y en las decisiones. En contra de estas propuestas estaban los límites que impone la Ley Orgánica de la Universidad, emitida por el Congreso de la República en 1945, la cual norma el gobierno universitario y de las facultades.

No obstante, el artículo 6o. de dicha Ley dio una salida. El artículo en referencia establece que la Universidad está integrada por facultades, listando las que hasta entonces (1945) existían; como es natural, la Facultad de Arquitectura no aparece en dicho listado. A la vez, la Ley Orgánica establece la potestad de que el Consejo Superior Universitario "reconozca, incorpore o establezca en lo sucesivo, nuevas Facultades y Centros" sin normar el gobierno de estos últimos. En 1972, por ejemplo, existía ya en funcionamiento varios centros universitarios en el interior del país, para los cuales el Consejo Superior Universitario había dispuesto las formas de gobierno que estimó más convenientes sin contravenir la Ley Orgánica.

Sobre esta base se incluyó en el Proyecto de Reestructuración la propuesta de convertir a la Facultad en un Centro Universitario de Diseño y Arquitectura (CUDIA), cuya máxima autoridad sería un Consejo Directivo integrado por tres estudiantes, dos profesores y un profesional no catedrático, electos así: uno de los estudiantes por la Asamblea General estudiantil, el profesional por la Asamblea General del Colegio de Arquitectos y los restantes dos estudiantes y dos profesores mediante voto directo, emitido conjuntamente y con pesos compartidos (50% cada uno) por profesores y estudiantes. La figura del Decano desaparecía en tanto el Consejo Directivo nombraría entre sus miembros diplomados a un Coordinador por un periodo de dos años.

Este fue el punto de ruptura. Los "deas", la mayoría del Claustro, de las autoridades de la Facultad y del Colegio de Arquitectos, apoyados entre otros por la prensa reaccionaria del país, ensillaron sus baterías contra el proyecto. Se atacaron sus puntos débiles -aunque no nucleares- como el hecho de que se perdería la representación de la Facultad ante el Consejo Superior Universitario, dado que los centros universitarios no tienen tal posibilidad. Pensar en lograr cambios en esta disposición era

imposible, para ello se habría requerido de la modificación de la Ley Orgánica de la Universidad por parte de un Congreso de la República nada discutido -entonces como ahora- a aceptar cambios progresistas dentro de la institución. El temor era que cualquier solicitud de introducir cambios en la Ley Orgánica pudiera ser la oportunidad para que la reacción aprovechara la ocasión para introducir modificaciones adicionales, lesivas para la Autonomía Universitaria (3).

Además, se inventaban problemas, como que el CUBA no podría entender el título de arquitecto. Se llegó aún a acusar al proyecto de inspiración comunista, cuestión que no sorprendió a nadie pues en Guatemala este es un calificativo que se aplica con facilidad a cualquier propuesta de cambio que afecte intereses enquistados en el sistema. No obstante, era una redada disuasiva -muchas veces efectiva- en un contexto en el que tal tipo de acusaciones constituyen una amenaza cierta para la integridad y la vida de quienes son señalados de esa manera.

El Seminario Nacional de Arquitectura y la cuestión del autogobierno

Así las cosas, en agosto, el Seminario Nacional de Arquitectura, destinado a la aprobación del Plan de Reestructuración, pudo atender poco las cuestiones académicas propiamente dichas. El propio Grupo Técnico, encargado de la elaboración del Plan, tuvo pocas condiciones para concentrar su esfuerzo, por ejemplo, en la formulación de una estructura curricular que permitiera la eliminación de un número excesivo de asignaturas mediante un enfoque integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (al respecto se presentan algunas ideas en el Capítulo IV).

No obstante, el Grupo Técnico pudo darle cabida a iniciativas como la introducción en el currículo de asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, el urbanismo, los adelantos técnico-científicos, etc., y a los aspectos de investigación, extensión y servicio universitario, así como a la formulación del Taller-Síntesis como columna vertebral de los estudios, buscando que actuara como eje de los procesos de integración que se esperaban lograr en torno al mismo. Igual planteó la posibilidad de introducir en la Facultad los estudios de posgrado, los cuales sólo se han logrado en fecha reciente y de manera parcial respecto al Proyecto de Reestructuración.

Para resolver la confrontación en cuanto al gobierno facultativo, que además amenazaba con romper

el apoyo que había tenido hasta entonces el Proceso de Reestructuración dentro del Consejo Superior Universitario, se adoptó una fórmula negociada, intermedia entre el sistema de gobierno existente (la Junta Directiva) y el sistema propuesto para el CUBA.

En efecto, la cuestión del autogobierno no era fácil ni dentro ni fuera de la Facultad. Dentro de la Universidad, por ejemplo, no contaba con apoyo unánime aún dentro de sus sectores progresistas dadas las implicaciones que dicha cuestión tenía para la Universidad en su conjunto y la diversidad de situaciones internas que se vivían en las distintas facultades. Por eso se propuso como una solución de compromiso la integración de un Consejo de Facultad paritario dedicado a las cuestiones académicas, mientras se conservaba la Junta Directiva dedicada a los aspectos administrativos que le asignan las leyes universitarias (4).

Como se verá más adelante, esta fórmula -bajo otras condiciones que las que tuvo para su aplicación- podría haber dado algunos de los resultados esperados por el "bloque de la reestructura", pero por el contrario, significó un punto clave de confrontación dentro de los integrantes de dicho "bloque". En todo caso, era una propuesta que entorpecía el logro del autogobierno como un proceso de lucha por su constitución en la práctica que, en este caso, requería de una etapa previa, el co-gobierno. De hecho, en 1976 -como se explica más adelante- se tuvo la ocasión de avanzar hacia el autogobierno pero la confrontación interna al "bloque de la reestructura" no lo permitió.

El Consejo de Facultad, paralelo a la Junta Directiva, fue la fórmula que finalmente aceptó el Consejo Superior Universitario el 6 de junio de 1977. Dicho Consejo sería integrado por el Decano, dos profesores y tres estudiantes electos según la fórmula prevista para el Consejo Directivo del CUBA.

Como se observa, presionado por la correlación de fuerzas en torno a la cuestión del autogobierno y, posiblemente, existiendo ya los elementos de sus profundas contradicciones internas, el bloque de la "reestructura" no pudo resolver adecuadamente el problema de la jerarquía, de la personalización y de la concentración de la autoridad en la figura del Decano. Si bien la presencia directa de los estudiantes en la toma de decisiones, con un peso significativo, parecía suficiente para intentar avanzar en el proceso, de hecho el Decano salió fortalecido: ahora no sólo dirige la Junta Directiva sino también el Consejo de Facultad. La dirección unipersonal de la Facultad, concentrada en el Decano,

no fue resuelta y, más bien, se aprobó. En torno a la cuestión del autogobierno se conformó el embrion de la primera división dentro del "bloque de la reestructura" que se dio en 1975 y, en algún sentido, de la confrontación de 1976.

En lo inmediato, la aprobación del Consejo de

Facultad fue la patilla para los opositores del Proceso de Reestructuración: la Junta Directiva se desintegró con la renuncia del Decano, los vocales 2o. y 3o. y del Secretario de la Facultad. Esto dio paso a un proceso, más constructivo, bajo el control indiscutido del "bloque de la reestructura".

EL PROYECTO DE REESTRUCTURACION Y EL PLAN DE ESTUDIOS 1972

El Proyecto de Reestructuración contemplaba aspectos particulares que permitían diferenciar a la nueva Facultad de la anterior. Por ejemplo, se incluía el enfoque científico del análisis de la sociedad y si bien permanecía el sistema de asignaturas, se incluía la idea del currículum flexible, de las carreras técnicas a nivel intermedio (con posibilidades de continuar estudios a nivel de licenciatura), énfasis particulares en diseño, construcción y planificación, y estudios de posgrado que sin embargo no llegaron a establecerse durante el periodo de análisis.

Además, se incluían nuevas formas y métodos de docencia que se esperaba llevarían a una tendencia crecientemente integradora del currículum. Este es el caso del Taller Síntesis y de las Actividades Universitarias con la Colectividad que se iban aplicando paulatinamente desde los primeros años de la carrera; las mismas concluían con seis meses de Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) en el interior del país previos a la graduación. Con el EPS se buscaba que los estudiantes vivieran en alguna población que necesitara apoyo técnico en el campo de la arquitectura, caso por donde generalizado en el interior de Guatemala, siempre abandonado y relegado. El único requisito era que se les garantizará a los estudiantes el sostenimiento básico (casa y comida). A partir de 1981, el EPS extendió su aplicación hacia las colonias populares de la capital, lo que es un hecho positivo en el marco de las regresiones y mutilaciones que sufrió el Plan de Estudios 1972 a partir de 1980 con la fractura final del Proceso de Reestructuración.

No obstante, es necesario señalar que las bases teóricas del planteamiento del Plan de Estudios eran insuficientes y que en la confrontación, dada la enorme polarización que se dio, "tiramos al niño con el agua sucia" -al unilateralizar el enfoque de la arquitectura y del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente durante los años 1973 a 1975. Esto fue uno de los problemas principales en el proceso como lo analizaremos en el capítulo siguiente.

El Plan de Estudios se basaba en dos postulados fundamentales:

"DISEÑO: Proceso lógico que resuelve un conjunto determinado de necesidades, mediante metodologías que tienden a la optimización de las soluciones de acuerdo a la disponibilidad de recursos. Conduce a la modificación de la realidad en función del hombre".

"ARQUITECTURA: Actividad que conforma el espacio en función de las necesidades humanas. Controla las relaciones entre el medio ambiente y el hombre y las formaciones y actividades sociales que se realizan en su seno. La obra arquitectónica es un fenómeno sensible, por tanto con posibilidades de tener propiedades estéticas (y llegar a ser obra de arte, digna ya ahora). La arquitectura conforma el medio espacial específico en donde se desarrolla la actividad humana".

Es claro que tales postulados reflejaban el nivel de soluciones de compromiso que se tocaban a esas alturas del proceso (segunda quincena de junio), cuando todavía la posibilidad de evitar una ruptura definitiva al nivel de la Facultad seguía latente y era necesario mantenerla en algún grado. Se partía de que la Reestructuración era un proceso que tenía como punto de partida una necesidad de cambio sentido por un conglomerado heterogéneo y que serían los años por venir los que irían dando lugar a una profundización en el tiempo y cuando se paralizaran los resortes y condiciones políticas del caso.

Sin embargo, en la práctica y al calor de las enormes dificultades que el Directorio del CEA tenía que enfrentar y resolver cotidianamente y como resultado de su separación paulatina de la base estudiantil que sostenía e impulsaba el Proceso de Reestructuración, se descuidaba la construcción y fundamentación de una hegemonía decisiva en el seno del "bloque de la reestructura", como de profundizar en los planteamientos renovadores -poco desarrollados y, tal vez, en algunos casos inconsistentes-. Más

bien se privilegió una conceptualización de la arquitectura abarcante de todas aquellas inquietudes no contradictorias que anidaban al interior del "bloque de la reestructura", que fuera capaz de convocar al mayor número posible de profesores y estudiantes en todo suyo.

No obstante, haber avanzado en estos postulados frente a la orientación anterior de la Facultad, era un importante logro. En todo caso, se dejaban bases para el trabajo futuro. Por ejemplo, el fin del diseño y la arquitectura en Guatemala quedaba más claramente delimitado. Se trataba de:

"Coadyuvar a la transformación de la realidad guatemalteca acorde con las necesidades y posibilidades del diseño y la arquitectura, fundamentalmente en las estructuras física, biológicas y sociales" (subrayado nuestro).

Igual, el Plan era bastante claro en relación a varios objetivos del diseño y la arquitectura en Guatemala. Entre ellos:

"2.2 Coadyuvar en la investigación, planteamiento y solución de la problemática nacional, mediante equipos multiprofesionales, especialmente en los problemas creados por el proceso de urbanización del país".

"2.5 Contribuir a que la sociedad tome conciencia del medio nacional.

"2.6 Disminuir el índice de dependencia externa".

También lo era en cuanto a los objetivos de la Facultad propiamente dicha:

"3.2 Lograr la formación integral de un profesional del Diseño y la Arquitectura con voluntad de transformación del entorno, particularmente nacional, en cuya formación se involucran los aspectos:

"a) Conocimiento que lo lleve a la toma de conciencia del entorno, con enfoque especial al medio nacional, implicando este un estudio sistematizado, empleando métodos de investigación adecuada;

"b) Preparación tecnológica, científica y humanística (teórico-práctica), implicando éste un mayor grado de preparación docente que garantice tal formación; y

"c) Mayor participación activa y mayor grado de decisión estudiantil en la dirección, administración, organización y orientación de la Facultad".

"3.5 Constituir no solo una entidad educativa, sino un centro de investigación, análisis e interpretación del medio ambiente y sus necesidades (...).

"3.6 Promover la creación de grupos multiprofesionales de trabajo coordinando la investigación, la docencia y la extensión con otras facultades y universidades".

Igual se establecieron objetivos para la docencia, la investigación y la extensión, entendidas como esferas de actividad disciplinadamente articuladas. Mediante esa articulación, la docencia permite formar a los futuros profesionales del diseño y la arquitectura sobre la base de una experiencia y unos criterios socialmente acumulados. Por otra parte, con la investigación se logra incrementar dicho conocimiento y, especialmente, darle el sentido de lo particular que le corresponde. Finalmente, con la extensión se devuelve este patrimonio a la sociedad, a la vez que se le confronta en la práctica, enriqueciéndolo y perfeccionándolo.

En buena medida esto empezó a lograrse con el correr del tiempo y su punto culminante -como posibilidad de dar el paso definitivo en el sentido planteado- lo representó el involucramiento de la Facultad en la reconstrucción de la zona afectada por el terremoto del 4 de febrero de 1976, el cual dañó un tercio del territorio nacional en una de las regiones más densamente pobladas y pobres del país. Pero, esta posibilidad no llegó a ponerse totalmente en práctica " fue, por el contrario, motivo de nuevas polémicas dentro del proceso de reestructuración y de enfrentamientos, más profundos, dentro del "bloque de reestructura", el cual pagó así el tributo que le demandaba su heterogeneidad y su falta de dirección hegemónica no resuelta en el proceso.

LOS PROBLEMAS DEL PROCESO DE REESTRUCTURACION Y DEL "BLOQUE DE LA REESTRUCTURA"

Los obstáculos y problemas dentro del "bloque de la reestructura" y del propio proceso mencionaron desde el primer momento del Plan de Estudios. En 1973, al

ponerse en marcha el Plan, lo dominante era el sabotaje de las autoridades de la Facultad y de la mayoría de los profesores, así como las diferencias y

contradicciones entre los estudiantes. A partir de junio de ese año, las complicaciones parecieran resolverse con la autoexclusión de los opositores más acérrimos al Plan: frente a la aprobación por el Consejo Superior Universitario del proyecto de Consejo de Facultad y ante los fracasos sufridos por ese sector en sus intentos por imponer como nuevo Decano al Arq. Mario Flores -ligado a los grupos de poder guatemaltecos-, no solo se desintegró la Junta Directiva sino que dichos profesores abandonaron la Facultad. Meses después, establecerían su propio Facultad en la Universidad Rafael Landívar -dirigida por Jesuitas-. Se llevaron con ellos prácticamente a la totalidad de los "edus". Otro grupo de profesores fundaría en 1974 una Facultad más en la Universidad Francisco Marroquín -de tendencia neoliberal-, ligada al empresariado de punta.

Ahora, las complicaciones fueron otras: había que enfrentar los propios límites e insuficiencias del Proceso de Reestructuración y del "bloqueo de la reestructura". Ante todo, en un primer momento, era necesario sustituir casi por completo el plantel de profesores. Quienes respondieron al llamado tenían interés en apoyar la Reestructuración pero habían participado poco o nada en el proceso y lo entendían de muy distintas maneras. Estas insuficiencias habrían podido resolverse pero no se hizo, poco recibieron estos profesores para llenar esos vacíos. Igual ocurrió con las nuevas generaciones de alumnos, excepción hecha del esfuerzo que inició la AEDU, a partir de 1978, con los Cursos Pre-Universitarios, dirigidos a los estudiantes del Ier. ingreso. No solo faltó comprensión de la profundidad que este problema podría tener en el futuro -como ocurrió en efecto- sino que otras tareas, más urgentes, ocuparon el tiempo de quienes impulsaban el proceso.

Por otra parte, los propios límites de la realidad guatemalteca dificultaron la aplicación del Plan de Estudios. Por ejemplo, una idea central del Plan era que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuviera como fuente principal de desarrollo aquellos contenidos que surgieran de la relación con las necesidades de los sectores populares. Así por ejemplo, como ya lo explicamos al principio de este capítulo, el esfuerzo principal del Taller-Síntesis se dirigió al trabajo con las diversas colonias populares de la capital, pero ello requería de una importante acumulación inicial de experiencias y conocimientos en términos del diagnóstico e identificación de las necesidades de esas colonias en materia urbano-arquitectónica y poder así proceder a la elaboración de los diseños arquitectónicos pertinentes. De esta manera, el

tiempo de cada semestre se consumía en las primeras etapas y el diseño escasamente llegaba al nivel de los primeros bosquejos. Adicionalmente, no habían condiciones económicas que permitieran la realización de lo que se proponía, con lo que la sensación de trabajo inútil hacía presa de los estudiantes y de no pocos profesores.

Así, fundamentalmente entre 1973 y 1975, se generó la sensación de estar "trando en el mar" y que en lugar de arquitectos se estaba formando "sociólogos", lo que era contrario -claro está- a la vocación y a la opción profesional hecha por los estudiantes al ingresar a la Facultad.

De igual manera, hubo problemas con los primeros intentos de lograr la integración de conocimientos a través del Taller-Síntesis, al pretender estructuras talleres verticales. Por ejemplo, los estudiantes de los primeros años quedaban restringidos a ser meros asistentes de sus compañeros de los últimos años, quienes -fuera copes o no- estudian de auto propio y por las mismas insuficiencias de la planta docente y de la estructura curricular, el papel de "jefes de proyecto", con todos los conflictos y limitaciones que esto conlleva.

A todas estas cuestiones se sumaron los problemas políticos internos al "bloqueo de la reestructura". Ante la desintegración total de la Junta Directiva, proyectada finalmente con la renuncia -en pos de tal objetivo- de los vocales 4o. y 5o. estudiantiles y reteniendo al Arq. Lionel Méndez en su condición de Vocal 1o. y, por tanto, Decano en funciones, el Consejo Superior Universitario nombró, el 10 de junio de 1977, una Comisión de Administración encargada de poner en orden la Facultad. El objetivo era crear condiciones institucionales para elegir nuevas autoridades y que la Facultad se pudiera regir de nuevo su propia dinámica interna. La Comisión de Administración estuvo integrada por los señores Jorge Rosales y Arturo Soto, miembros de un grupo de profesores que a mediados de los años 60 habían logrado cambios importantes en la Facultad de Medicina, y el estudiante Luis Zurita, de Ciencias Químicas y Farmacia, todos miembros del Consejo Superior Universitario.

Uno de los primeros pasos dados por la Comisión fue normalizar el funcionamiento de la Facultad. Para ello, lo básico fue nombrar nuevo Secretario de la misma, como responsable directo de su funcionamiento administrativo que es, y aclarar la situación de los profesores titulares, en su mayoría ausentes, pues son la base para los procesos electorales dentro de la Universidad. El nombramiento de Secretario de la

Facultad recayó en quién está escribiendo, luego de una consulta amplia entre profesores y estudiantes.

Lo siguiente, además de la investigación de la situación de los titulares, fue regularizar el funcionamiento del aparato administrativo. Sus integrantes habían perdido el sentido de su trabajo luego de un año en el que las autoridades de la Facultad habían saboteado su participación en el Proceso de Reestructuración y los impulsores del mismo no habían tenido el buen criterio de demandar de ellos, en forma organizada, su participación. Lo hicieron el poco en forma individual y así como relación personal.

Además, había que poner en operación los organismos previstos en el Proyecto de Reestructuración para el impulso del Plan de Estudios: básicamente la Junta de Evaluación y Docencia y la Coordinación Académica. Pero, no fue simple. El estudiante no respondió adecuadamente a esta necesidad. Ahora, a distancia, considero que ya se habían conformado los elementos fundamentales del conflicto que estalló dentro del "bloque de la reestructura" en 1975, en torno a la posición personal que iría ocupando en el proceso el Arq. Méndez, dado su peso y dominancia en la solución de la problemática facultativa.

No obstante, se logró avanzar. En diciembre de 1973, aclarada la situación de los profesores titulares - que dejó como resultado un buen número de plazas vacantes - se llamó a concursos de oposición para llenar las mismas, así como las nuevas plazas conformadas de acuerdo al nuevo Plan de Estudios. El proceso finalizó a inicios de 1974 y en julio de ese año se pudo proceder a la integración de la nueva Junta Directiva. El siguiente paso fue la elección del Decano, en octubre de ese año; la misma recayó en el Arq. Méndez. Estaban dados ya los elementos básicos para la confrontación de 1975.

El problema de la concentración de la autoridad en el Decano mediante la fórmula Junta Directiva-Consejo de Facultad cobró cuerpo en la persona del Arq. Méndez. No obstante, el conflicto fue más lejano pues quienes lo confrontaban no plantearon adecuadamente la lucha en su contra, al igual que en 1975 tampoco supieron hacerla quienes entonces se le enfrentaron. Con ello, en ambos casos, los oponentes del Decano sacrificaron desde el principio la posibilidad de alianza con supuestos "incondicionales" del mismo, abriendo un frente más amplio que el necesario, ante el cual quedaron finalmente aislados. La realidad es que las pretensiones personales del Arq. Méndez no eran entonces del todo claras para muchos de los que lo apoyaron, desanimados por la experiencia de la lucha

racional finalizada en la que su participación fue muy importante y, en momentos, decisiva.

La confrontación se vivió de manera explícita en noviembre de 1974, cuando se eligió al primer Consejo de Facultad. El mismo quedó integrado, precisamente, por los opositores del Decano. Los escenarios de la confrontación fueron el Ier. Congreso de Evaluación de la Facultad (CEVAL), celebrado en 1975, y las discrepancias sobre la orientación del Taller-Síntesis en cuanto a la integración de conocimientos y el ejercicio del diseño. A este respecto, el grupo opositor planteaba "liberalizar" las opciones que ofrecía el currículum existente, por ejemplo, la realización de "concursos de diseño" y de "ejercicios creativos" - aunque fuera de la realidad guatemalteca - lo cual vulneraba el enfoque social que se buscaba.

En cuanto al CEVAL y de acuerdo al Proyecto de Reestructuración, esta sería la primera experiencia en términos de garantizar la participación de los profesores y estudiantes en la decisión de los cambios y acciones del Plan de Estudios 1972 que la práctica demandara. Su celebración estaba prevista para cada dos años. Pero, desde la confrontación existente, este Ier. Congreso fue más bien la arena donde se basó para dirimir las disputas que se venían desarrollando, principalmente, entre el Consejo de Facultad y la Junta Directiva. Formalmente, dichas disputas tenían como eje la delimitación de funciones entre ambos organismos, pero en definitiva ello solo era el reflejo de las dos posiciones que se habían conformado dentro del "bloque de la reestructura".

Así las cosas, poco aportó el Ier. CEVAL a la evaluación de la facultad. Al finalizar el año, el saldo era calamitoso: el nascente Consejo de Facultad quedó desintegrado como resultado de la petición de renuncia a sus miembros hecha por las asambleas generales de la ADF y del Claustro, respectivamente. Además, la Junta Directiva de la ANSA, proclive al grupo que controlaba el Decano, se negó a participar en las elecciones para integrar organismos paritarios miembros la recién nombrada ComisIÓN Estudiantil no se inicia la reestructuración de la Asociación. Lo más grave era que las primeras fracturas dentro del "bloque de la reestructura" habían ocurrido para el convencimiento que había al menos entre varios de sus integrantes - en cuanto a que existían otras maneras para dirimir las confrontaciones o, por lo menos, otras caminos para intentar encontrarlas hacia soluciones favorables al cambio que se impulsaba; el resultado práctico fue la incapacidad de lograrlo. Así lo mostró, el año siguiente, la experiencia que arrancó con el terremoto del 4 de febrero.

EL TERREMOTO DE 1976 Y LA RUPTURA FINAL DEL "BLOQUE DE LA REESTRUCTURA"

El 4 de febrero de 1976, un terremoto de grandes proporciones asoló más de un tercio del territorio guatemalteco, afectando las zonas centrales del país, las más pobladas y esbucradas, así como las colonias populares de la capital, en su gran mayoría enclavadas en los barrancos que bordean la urbe.

El gobierno, rebasado en su precaria capacidad de gestión social, abrió espacios o tuvo que aceptar la participación de diversos sectores organizados de la ciudadanía en la por él denominada "reconstrucción nacional". Pero, a la vez, incrementó la represión contra los trabajadores organizados. Estos, golpeados en sus ya bastante reducidas condiciones de vida y hostigados por los patronos que pretendían aprovechar el siniestro para destruir sus sindicatos existentes o en formación, protestaban y se movilizaban en defensa de sus intereses (2).

El Plan de Integración Académica 1976

En este contexto, dentro de la Facultad en particular y la Universidad en general, varios sectores de profesores y estudiantes vieron la oportunidad de buscar en la coyuntura un mayor acercamiento a la población y poner en práctica sus ideas respecto al papel social de la Universidad y su contacto con los intereses y necesidades populares. Desde luego, no se ignoraban los retos políticos que esta situación planteaba, particularmente si se toma en cuenta que la "reconstrucción nacional" era encabezada por el gobierno militar.

En el caso de la Facultad, la decisión mayoritaria fue la formulación de un plan de trabajo académico que permitiera acercarse a la población afectada por el terremoto y poner en práctica los criterios que, en relación al trabajo con las ruinas populares, se venían desarrollando. No obstante, en torno a dicho plan, denominado Plan de Integración Académica 1976, se sintetizó de nuevo la problemática acumulada en torno al Proceso de Reestructuración. La misma tenía que ver, principalmente, con el co-gobierno, la orientación de la formación y su relación con la realidad guatemalteca, pero también, al igual que en 1975, con las divergencias de intereses y posiciones dentro del "bloque de la reestructura".

La Comisión Paritaria de Docencia, creada por la Asamblea General de la Facultad para formular y orientar la abogacía académica a la emergencia nacional, consciente de esos retos, fijó de manera

clara y desde un principio su posición, calificando al daño causado por el terremoto como un fenómeno político-social, resultado del sistema de dominación y explotación imperante. En la Introducción del Plan señaló:

"(...) este Plan constituye un medio para lograr una docencia, investigación y servicio, avocados a las tareas derivadas de la catástrofe y sus consecuencias futuras; esta labor permitirá vincularnos a la población y, trabajando a su lado, producir teorías acordes a la realidad, superar nuestra forma y contenido académicos y, lo más importante, contribuir a develar nuestra realidad y aportar a la superación de sus contradicciones fundamentales, apoyar la organización de la población para su defensa de la especulación y el abuso, así como denunciar y evidenciar la manipulación ideológica presente y futura que en torno al siniestro se teje; manipulación que busca ocultar que el elevado costo humano y social derivado del mismo no es producto directo del fenómeno natural en sí, si bien constituye el activador del daño que pretende olvidar que la responsabilidad radica en nuestra estructura económica que se traduce, entre otros, a nivel físico, en factores condicionantes de la catástrofe tales como: a) Vivienda de mala calidad; b) Armas habitacionales hostiles a la subsistencia; c) Deficientes servicios públicos; d) Saneamiento del ambiente deficiente; y e) Vías de comunicación escasas e inadecuadas".

Y de igual manera, la Comisión fue clara en cuanto a asumir a fondo el compromiso. El Plan prevé un desarrollo con base en diversas prácticas sucesionales que, sintéticamente se pueden resumir en:

Práctica I: Anclaje. Para establecer comunicación con la población del asentamiento a atender, sobre la base de instalarse en él. Se planteaba hacer un censo de la misma y contribuir a la ejecución de labores de despolvo, descompartimento, recuperación de materiales y dotación de servicios inmediatos.

Práctica II: Análisis del espacio. Se trataba de establecer las pautas de organización y consumo del espacio por parte de la población, tanto a nivel general como de las viviendas, para dar base a las futuras propuestas de diseño y construcción. Se

tomaba en cuenta que la región afectada es habitada predominantemente por pueblos indígenas cuya cultura difiere de la que estaba acostumbrada a considerar la Facultad y de la propia cotidianidad ciudadana de profesores y estudiantes.

Práctica III: Diseño.

Práctica IV: Producción de materiales con vistas a la construcción de la vivienda.

Práctica V: Construcción. Apoyo y asesoría a la población en las tareas de autoconstrucción y, a la vez, participación directa en el trabajo.

Práctica VI: Evaluación.

La participación de cada nivel de formación (Inicial: 1er. año; Básico: 2o. y 3er. años; y de Profundidad: 4o. y 5o. años de la carrera) estaba adecuada a los conocimientos adquiridos y que debían adquirir en ese momento los estudiantes. Sobre esta base se buscaba experimentar con las posibilidades de transformación de la Facultad, entre otras: las posibilidades de romper con el currículum disgregado en muy diversas asignaturas y, sobre todo, lograr la integración de conocimientos y la relación con los sectores populares, aquellos a los cuales se dirigía el Plan de Estudios 1972.

Las contradicciones y conflictos en torno al Plan

Las contradicciones y conflictos en torno al Plan de Integración Académica 1972 afloraron relativamente pronto y, paradójicamente, fueron alimentados desde dos posiciones político-ideológicas opuestas. De un lado, la posición de un sector bastante dinámico del estudiantado, ligada a concepciones de izquierda de larga raíz y lucha en la Universidad y el país, que veía la participación de la Facultad en la reconstrucción centralizada y controlada por el ejército a través del recién constituido Comité de Reconstrucción Nacional (CRN) como una colaboración indeseable con el régimen y, de otro lado, la posición de algunos sectores del claustro con concepciones poco desarrolladas en relación al compromiso social que empezaba a consolidarse en la Facultad u objetivamente conservadoras y que se oponían y empezaban a sabotear el trabajo de campo. Ante el conflicto, la Junta Directiva de la Facultad quedó escindida. Esta vez, el Claustro intentó quedarse al medio aunque finalmente optó los coprotores al Plan que, pese a sus posiciones opuestas terminaron por conformar un bloque frente a quienes propagaban la salida al campo.

Estos últimos partían del convencimiento de que si

bien el proceso de reconstrucción estaba bajo control oficial, la magnitud del caos, la numerosa población involucrada y las contradicciones profundas que dicho proceso conllevaba -como lo mostró el posterior desarrollo de la lucha social en esas áreas- hacían muy difícil que el mismo se tradujera en beneficios permanentes para el sector; por el contrario, la presencia de los universitarios, entre otros sectores populares y democráticos del país, contribuía a hacer más difícil el logro de dicho objetivo (9).

Lamentablemente, el debate no llegó a profundizar estos aspectos esenciales del problema, adicional a que la misma complejidad de la confrontación era muy grande. Basta señalar que esta confrontación se dio al nivel de la Universidad en general, la cual, estimulada por la administración del Rector Roberto Valdeavellano, se había volcado al trabajo de reconstrucción.

Así, en el caso de la Facultad -y creo que se podría generalizar a la Universidad como conjunto- posiciones político-ideológicas distintas y hasta divergentes tuvieron un objetivo común: terminar con las prácticas de campo. El 20 de abril, la Comisión Facultaria de Docencia (cuyo desintegrado, bajo el Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) cubría la actividad en las localidades por el estudiantado (6 de los 22 departamentos del país).

La agudización del conflicto y la ruptura final del "bloque de la reestructura"

No obstante, durante el 2o. Semestre, la incapacidad de la Junta Directiva para sostener la marcha de la docencia le hizo integrar nuevamente a Comisión Facultaria de Docencia. La misma empezó a operar en los hechos como Consejo de Facultad -al cual todavía no se reconstituyó-, sólo que con características nuevas, con más explicitud y representatividad. Dicha Comisión estaba integrada por los coordinadores de las áreas y unidades en que se dividía la docencia (dentro en total) e igual número de estudiantes, nombrados por la Asamblea General de la AEDA. Pero, la confrontación continuó su curso.

La Junta Directiva aprobó el Plan de Integración Académica para el 2o. Semestre aunque se negó a integrar la Comisión de Evaluación docente que estaba prevista en el mismo. Evidentemente, buscaba proteger a los profesores que se oponían y sabotaban al Plan. El Decano, perfilando su candidatura a Rector (las elecciones serían en 1977) cuidaba el no enojarlo con el Claustro -particularmente con los catedráticos titulares- ni con la AEDA, dado el peso que ambos

tienen con sus votos centro del régimen universitario.

La agudización del conflicto y el emboscamiento en que cayeron quienes defendían el Plan de Integración, los llevó al aislamiento hasta que, buscando una salida de fuerza, se dio la renuncia de los Arzobispos Carlos Bricháin, Eduardo Boss, Ricardo Alonso y quien esto escribe, coordinadores respectivamente del Taller-Síntesis (columna vertebral de currículum) en sus niveles Inicial, Medio y de Profundidad, y de la Unidad Técnico-Académica de Arquitectura.

El motivo de fondo para la renuncia fue que la Junta Directiva, buscando anular a la Comisión Paritaria, había convocado a la elección del Consejo de Facultad, cuando de hecho aquella lo sustituye. La propuesta que se estaba abriendo paso era solicitar al Consejo Superior Universitario la modificación del Consejo de Facultad en los términos en que estaba constituida la Comisión Paritaria. Así lo expresa en el carta de renuncia del 22 de octubre de 1975:

"Uno de los logros más significativos del Congreso de Reestructuración de Arquitectura -CRA- fue la modificación de la estructura del poder facultativo haciéndolo accesible a los estudiantes quienes, por tradición, habían sido marginados de la dirección académica. El propósito fundamental era depositar en un organismo paritario de participación amplia y democrática, el poder de decisión localizado en una Junta Directiva conservadora y ajena al movimiento transformador de profesores y estudiantes, autor y esencia del proceso académico. No obstante, cuatro años después, la paridad sigue debatiéndose en la lucha por su existencia.

"A pesar de que la Facultad se acogió bajo su signo y éste es utilizado por sus representantes como estandarte publicitario para escalar posiciones dentro del aparato universitario, paradójicamente, al interior de nuestra escuela se obstaculiza su ejercicio. Tal es el caso de la obstrucción sistemática a la Comisión Paritaria de Docencia, la cual fue creada por la Asamblea de Facultad para la dirección de la actividad facultativa enmarcada dentro del Plan de Integración Académica en circunstancias en las que la Junta Directiva, rebasada por los acontecimientos, tuvo que delegar su responsabilidad en aquella, ante su propia incapacidad.

"Ahora, dentro de la contradicción generada, se pretende anular a la Comisión Paritaria reviviendo una vieja forma de paridad -el Consejo de Facultad- que demostró su inoperancia durante su período de prueba, desapareciendo a los pocos meses, hundido por

el peso de sus errores (se hace referencia aquí a la experiencia de 1975 ya mencionada), y se olvida también que el Seminario de Evaluación del semestre pasado acordó que se le asignara a la Comisión Paritaria, dada su actitud y representatividad, dichas funciones. El Consejo de Facultad fue un fracaso porque llevaba en su seno los mismos vicios que aquejan a la Junta Directiva: elitismo, centralización del poder, aislamiento de la base de profesores y estudiantes e incapacidad para cumplir con la totalidad de tareas que debiera haber desempeñado.

"La obstrucción a la Comisión Paritaria de Docencia impide elevar el nivel académico de la Facultad y se traduce en la anarquía inherente".

Es obvio señalar que el principal afectado, en caso de que la Comisión Paritaria hubiera llegado a sustituir de manera definitiva al Consejo de Facultad, habría sido el Decano, que quedaría así reducido a las labores académico-administrativas y de representación de la Facultad pero sin posibilidad de influir de manera unipersonal directa en las cuestiones académico-pedagógicas, prácticamente como era la idea implícita en la propuesta inicial de gobierno facultativo hecha por el CRA. En definitiva, lo que se buscaba era eliminar la posibilidad de conducción de la Facultad sujeta a los criterios y hasta los caprichos del Decano.

Al finalizar el año, en el mes de noviembre, luego de múltiples escaramuzas, el Consejo de Facultad quedó integrado por representantes del sector más conservador del Claustro junto a -vaya paradoja!- los representantes de una de las agrupaciones más avanzadas del estudiantado, es decir, miembros de las dos corrientes que, aunque opuestas, venían cerrando filas en contra del Plan de Integración Académica. Esta mezcla tan contradictoria traería muy pronto, nuevamente, la inoperancia del Consejo de Facultad.

Mientras tanto, el sector radical del "bloque de la reestructura", fue diseñado a quienes estaban por contrato anual no se les renovó su nombramiento y aquellos que eran catedráticos por titularidad, es decir, que ocupaban la plaza mediante concurso de oposición -como era el caso- fueron ubicados en posiciones de confinamiento forzado, dedicados a actividades poco relevantes o poco relacionadas con la dinámica principal de la Facultad. Habría que esperar tiempos mejores y, en la espera, generar condiciones para continuar el esfuerzo. Durante la segunda mitad de 1977 varios nos retiramos de la Facultad para volver a inicios del año siguiente.

EL INTENTO DE RECOMPOSICION DEL PROCESO DE REESTRUCTURACION LA ESTRATEGIA PARA ORIENTAR EL PLAN DE TRABAJO 1979-1983

El año de 1978 fue, por así decirlo, un año de recomposición, de reorganización, de búsqueda inicial de los errores cometidos, de búsqueda de la mejor manera para retomar el hilo de la Reestructuración entonces perdido, líneas fueron radicales -lo que estaba bien- pero intransigentes a ultranza y en buena medida sectarios, asilaron la parte que les correspondía. Otreras pensaron la crítica de la especificidad de la Facultad como parte de la institución universitaria y pretendieron que fuera ajena a la dinámica estatal, a la que en más de una forma responde -con todo y autonomía- y pretendieron que se rigiera por criterios propios de proyectos políticos que superaban con mucho los estrechos marcos institucionales, también hicieron lo propio. Quienes fueron típicos y tirantes y quisieron silencio plegándose al demerito necesario por la correlación de fuerzas, tuvieron oportunidad de exponer sus puntos de vista en un clima tenso pero confrontado, más abierto a la diversidad, y fueron retenidos de manera activa su anterior compromiso con el Proceso de Reestructuración de la Facultad.

En este camino empezaron a aparecer las coincidencias, las posibilidades de trabajo conjunto, la comprensión de que el proceso era más complejo de lo que se creía, que sus plazos eran mucho más largos y que era necesario unificar esfuerzos, irnos aclarando, ir restableciendo el entendimiento... Las posiciones conservadoras fueron quedando aisladas y tendieron a unirse a la tendencia hegemónica que se iba conformando o, simplemente, a marginarse en el encerramiento individual o de pequeños grupos pero sin ejercer del todo una oposición beligerante ni de incidencia en los nuevos derroteros.

Construyendo salidas

Un paso importante en este camino fue la integración de la Comisión Preparatoria del 2o. CONEVAL, el 12 de mayo de 1978. El Claustro y la ASFA, de mutuo acuerdo, la integraron con los Arqtes. Julio Fonseca y quien esto escribe (pase a haber estado enfrentados en la etapa anterior), el físico Fernando Moriega (persona ponderada, por su rectitud y dedicación docente) y los alumnos Edgar Estrada Guzmán y dos más que hoy no recuerdo, representativos del grupo estudiantil que, por las razones políticas antes anotadas, fuera opositor al Plan de Integración

Académica 1978, aunque no de la Reestructuración. El trabajo fue fructífero y dando sus primeros frutos.

El 15 de agosto siguiente, frente a las próximas elecciones de mayo que se celebrarían a inicios de 1979, se conformó el Frente Democrático Estudiantil y se inició un proceso cuidadoso por ubicar y resolver hasta donde era posible las divergencias dentro de lo que quedaba del "bloque de la reestructura" y buscar alianzas con muchos otros que, por desconocer las intenciones del proceso (estudiantes y profesores de reciente ingreso) o por haberse marginado de la confrontación anterior, podían ser atraídos al esfuerzo reestructurador.

En las cosas, en septiembre de 1978, se integró la Plataforma Democrática de Maestratura que postuló a quién esto escribe como candidato a Decano y como vocales 1o. y 2o. académicos, a los Arqtes. Miguel Angel Santa Cruz (ex-integrante del Consejo de Facultad de 1978) y Francisco Chaverria Sison, un tanto ajeno a estas problemáticas aunque preocupado por el avance de la Facultad (actualmente ocupa el cargo de decano de la misma).

Para quienes conocen la historia reciente de la Facultad quedó claro el avance logrado en el esfuerzo de recomposición del "bloque de la reestructura". Así lo expresó la votación. Los tres colegios electorales fueron ganados por la Plataforma Democrática -con el difícil Colegio de Arquitectos dadas las pugnas surgidas con la Reestructuración- y la elección final se ganó por unanimidad. Estaban, pues, sentadas las bases para el reinicio del esfuerzo reestructurador.

El "bloque de la reestructura" retomó el camino. Lo primero fue someter a la discusión de toda la Facultad, el 12 de marzo de 1979, una propuesta de Plan General de Trabajo que luego, al tomar posesión el nuevo Decano, y luego de conocer las propuestas, observaciones y diferencias apreciadas a lo largo de la discusión, se trabajó en la Estrategia para orientar el Plan de Trabajo 1979-1983, a que hace referencia el título de este apartado.

La propuesta

En la Introducción del documento se señalaba:

"(...) debemos tener claridad que el compromiso asumido requiere de un trabajo importante, colectivo y solidario, entre todos los integrantes de la

Facultad y estar comprometidos de su papel y futuro, de manera tal que este trabajo nos lleve a precisar y fijar en la práctica una posición clara ante el país, la que —tal como el Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA) lo planteó— se inscribe en una visión crítica de la realidad".

El diagnóstico que en dicho documento se hacía de la situación de la Facultad fue el punto de partida para establecer las áreas prioritarias de trabajo. La crisis de la Facultad —dicía el documento— se manifestó en varias formas:

"1) En relación al Proyecto de Reestructuración, por la incompatibilidad que existe entre el modelo formal creado por el Proceso de Reestructuración y las posibilidades concretas de llevarlo a cabo (errores de partida y errores durante la marcha) y entre el modelo formal y sus productos y contenidos;

"2) En relación al recurso docente y su formación, por el hecho de que la Facultad a lo largo de los seis años de iniciado el proceso de transformación, no ha generado las condiciones y condiciones apropiadas para la formación y promoción del personal docente dentro de la nueva concepción del Proyecto de Reestructuración;

"3) En relación al estudiante y sus características particulares como elemento humano que da sentido a la Facultad, la crisis se manifiesta en que es en su mayoría un estudiante que trabaja, el tiempo que dedica al estudio es bajo y también el rendimiento que alcanza, etc.; aspectos cuyo análisis es fundamental para la explicación de dicha crisis; y

"4) Finalmente, en el aspecto de carácter más general de esta problemática, está el hecho de que la realidad del país en la actualidad difiere de las características que presentó cuando se inició el Proceso de Reestructuración precisamente porque la configuración socio-política del mismo, dentro de un marco de desarrollo capitalista, presenta nuevas facetas y requerimientos de respuesta ante los cuales la Universidad y la Facultad no pueden permanecer inoperables y deben evaluar y dimensionar".

"Consecuentemente —se concluye— el problema fundamental del momento queda remitido a la necesidad de una dirección clara y concisa que oriente y de unidad a la práctica facultativa, que fortalezca el Proceso de Reestructuración y satisfaga las necesidades de un pensamiento científico que de cuerpo a esa práctica y a los lineamientos y formas organizativas generadas por el CRA". (Subrayados nuestros).

Para salirle al paso a la situación se prevían tres fases: De transición (1979), de definición (1980) y de desarrollo (1980-1985). Lo que se pensaba era que en la primera fase, a partir de la definición de una política unificada de dirección y los correspondientes políticos educativos y técnicos para su alcance, podría pensarse a la segunda fase, como la principal sería la actualización a fondo del Plan de Estudios y la revisión del Plan General de Trabajo para adecuarlo a las nuevas situaciones y a los nuevos niveles de comprensión alcanzados.

Como apoyo a este esfuerzo, el 2 de mayo de 1979 se integró una Comisión de Trabajo que haría la revisión de los materiales producidos por la Facultad en torno al Proceso de Reestructuración, sistematizándolos y analizándolos a un primer nivel. Sobre esa base se buscaba sentar condiciones para futuras discusiones sobre la política educativa y de dirección de la Facultad. El trabajo estuvo prácticamente finalizado a mediados de 1980, pero desde la escuela representada que el gobierno del general Ríos Montz García (1978-1982) lanzó contra la Universidad, en el marco de una ofensiva general contra el pueblo organizado, el documento final ya no se elaboró.

Un balance optimista pero infundado

Los avances alcanzados en 1979 llevaron al optimismo al iniciar el año de 1980, que al final fue un año de pruebas y de rupturas. Claramente se partía de una visión estrecha de la realidad, reduciendo el ámbito facultativo a la acción meramente académica cuando en países como Guatemala ello no es posible, menos cuando el estallido social iba en ascenso. En la lección inaugural del ciclo académico de 1980, en enero de ese año, dijimos:

"Hoy, en 1980, creemos que se ha progresado suficiente y la actual administración tiene la voluntad y el espacio político necesario para intentar esa respuesta colectiva. Seguramente no será definitiva. Quizá sólo lleguemos a una primera aproximación. Pero la misma sentará las bases para el desarrollo ulterior del debate y, principalmente, ayudará a concretar y dar coherencia a un contenido nuevo en la enseñanza de la arquitectura en Guatemala.

"En definitiva, lo que se pretende es crear condiciones para que la Facultad en su conjunto tenga un conocimiento y comprensión claros y científicos del campo de la arquitectura (su teoría, su práctica y su enseñanza) y adopte una posición crítica a la

visión tradicional que del mismo nos ha impuesto la ideología dominante. (...)"

Y más adelante se agregaba:

"Todo esto deberá implicar que en el proceso formativo se identifique el eje teórico de la carrera con un objeto de conocimiento claramente delimitado, que le da coherencia al Plan de Estudios y a las fases del proceso educativo.

"Esto permitirá romper con la concepción clásica de disciplinas, la desaparición de asignaturas propiamente dichas, aisladas y autónomas, que se transformarán en apoyos específicos de ese eje principal de la carrera, entendido como una totalidad compleja en que se dan, dialécticamente, la teoría y la práctica".

En efecto, habían motivos para el optimismo. El cuadro interno de la Facultad y, en general, de la Universidad, se mostraba favorable, pero vientos de furia soplaban por todo el país e incursionaban aún dentro de la institución.

Un gran valladar: el terrorismo de Estado

En efecto, desde mediados de 1978 y con tendencia ascendente, el régimen militar venía acentuando sus ataques de siempre contra la Universidad, en el marco de su acostada contra el movimiento popular y revolucionario. A partir del 27 de mayo de ese año, con la masacre de Panzós, el ejército inició una nueva oleada represiva contra el pueblo y como parte del mismo, contra la Universidad (Capítulo I).

En este contexto y con oportunidad de la Lección Inaugural a que hacemos referencia, la Facultad fue testigo de un cambio de fondo que se venía operando

dentro de las características de la lucha popular y revolucionaria en Guatemala. Antes de que finalizara el acto, varios campesinos indígenas de El Quiché pidieron ser oídos. Era un hecho inusual. Media costumbre de que lo hicieran obreros y pobladores, por ejemplo, pero no campesinos indígenas. Su demanda: "Queremos que se vaya el ejército de El Quiché". El epilogo de esa lucha fue el asalto a la Embajada de España, el 31 de enero de 1989.

La escalada represiva a partir de ese momento fue alucinante. Sólo en 1980 fueron asesinados más de 40 profesores universitarios, entre ellos, el Arq. Horacio Flores, coordinador del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) de la Facultad. De ahí en adelante, el ejército se concentró, durante 1981-1982, en el ataque al movimiento armado, recurriendo al ataque de sus reductos en la capital y la Costa Sur y, acto seguido, a las campañas de genocidio y tierra arrasada contra el altiplano indígena, zona fuerte de la guerrilla. Más de 400 aldeas fueron destruidas y su población sujeta o desplazada, alguna como refugiados a México, Honduras y Elice -aunque también hacia EEUU, Nicaragua y Costa Rica-, otras se fueron a las áreas periféricas de las principales ciudades del país y de la capital, incrementando en este caso la población económicamente de las barriacas, o se constituyeron en comunidades en resistencia en las selvas y montañas de aquella zona. La represión continuó a finales de 1983. Pero no cesó.

Así las cosas, muchos salieron al exilio. Seguir en Guatemala era a costa de guardar silencio y aun así peligraba nuestra vida o seguir en la lucha abierta dentro de la Universidad era una actitud suicida. Era el momento en que, como en 1977 -a otro nivel y con otras implicaciones-, había que esperar tiempos mejores y, en la espera, ir gestando las condiciones que generarían nuevas posibilidades.

NOTAS

1. AEDH: Carta a la Comunidad Universitaria, Guatemala, 14 de abril de 1972, pp. 1 y 2, mimeo.
2. AEDH: Plan de Reestructuración de la Facultad de Arquitectura, Guatemala, 17 de abril de 1972, mimeo.
3. No eran tiempos infundados pues estaba fresco el reciente aunque fallido intento del Congreso, de marzo de 1971, por conciliar la Autonomía al aceptar la aprobación del presupuesto universitario a la decisión del Organismo Ejecutivo (ver Capítulo II).
4. Aquí, nuevamente, el recurso fue al estatuto contenido de la Ley Orgánica de la Universidad, cuya comisa de fuerza que tanto limitaba las posibilidades y los prerrogativos de la Reestructuración. Dicha Ley contempla como atribuciones de la Junta Directiva un conjunto de actividades básicamente administrativas; nada dice en cuanto a la orientación académica de las facultades. De esta manera, la propuesta fue que el Consejo de Facultad se hiciera cargo de dichas funciones que, en definitiva, eran las esenciales dentro del Proceso de Reestructuración de la Facultad.

5. A raíz del terremoto del 4 de febrero de 1976, hubo número de empresas que venían bloqueando a los sindicatos o los intentos de renovación de los mismos, recurriendo al dandole a una la parte de distintos materiales de obra en las instalaciones y el equipamiento de materias primas que hacen imposible mantener en operaciones la planta; situación injustificada en aquellos casos de trabajadores que tenían familias en el interior del país y fueron a prestarles ayuda, a saber: cómo se encontraban, etc. Esto intensificó las tensiones trabajadores-patronos ya bastante elevadas en algunos lugares, como es el caso de la Empresa Embotelladora Guatemalteca, S.A., de Coca-Cola. En este caso, el esfuerzo de los trabajadores por mejorar su situación costaría la vida de varios de sus directivos, el cierre de otros negocios, empresas y colonias, aunque finalmente lograron la constitución del sindicato. En torno a este conflicto se nucleó la solidaridad de los trabajadores de otras empresas, acción que en pocas semanas dio lugar a la constitución del Consejo Nacional de Unidad Sindical (CNUS), de importante trayectoria nacional e internacional en estos años. Por eso la reacción gubernamental y su preposición contra los los trabajadores acusados de sabotar la reconstrucción. (Véase: Miguel Ángel Roldán, Historia de los sindicatos de Guatemala, la Historia del Sindicato de la Embotelladora de Coca-Cola, Praxis Gráfica Editorial, México, 1987).

6. En efecto, para finales de los años 70, las zonas del millenario indígena guatemalteco, devastadas por los años de 1970, se convirtieron en escenario de las más importantes luchas insurreccionales de nuestros días. Esto fue el resultado, por una parte, de la confluencia de la organización campesina - predominantemente indígena - y del movimiento revolucionario armado y, por otra, de la acumulación de fracasos por parte de la población, en sus intentos por encontrar vías para el "desarrollo" mediante las cooperativas o la participación política electoral, por ejemplo.

Capítulo IV

SOBRE EL ENFOQUE SOCIAL DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA LÍMITES Y POSIBILIDADES

Una perspectiva a distancia

Del análisis que se hace en el capítulo anterior se puede concluir que el Proceso de Reestructuración de la Facultad no pudo continuar porque enfrentó un límite externo muy grande e insalvable en el ámbito universitario: la escalada represiva del gobierno del general Romeo Lucas García (1978-1982). Esa escalada expresó los límites del Estado para resolver las profundas contradicciones que se vienen desarrollando en la sociedad guatemalteca, por lo menos desde la contrarrevolución de 1954. Esto fue así porque la transformación universitaria y la pretensión de que la institución y sus egresados cumplan un papel social al lado de los intereses y las necesidades de las mayorías populares no puede -en lo esencial- escapar a las sobredeterminaciones que les impone el proceso de cambio social en Guatemala (Capítulo I).

La existencia de tales sobredeterminaciones explican, por una parte, la tendencia a que la Universidad-Institución se involucre y comprometa en el proceso de cambio social. Este es el resultado de la lógica del desarrollo de la institución, dado su carácter científico y autónomo y, a la vez, de la lógica que le imprime la dinámica de sus integrantes (la Universidad-lugar), organizados o no, jalonados por intereses políticos concretos que -en esos años- correspondía básicamente a los de las fuerzas emergentes, sobredeterminaciones y esa dinámica explican también, por otra parte, que el régimen incluya a los universitarios y a la propia Universidad dentro de sus objetivos contrainsurgentes y haga objeto a ambos de su hostigamiento y represión.

Adicionalmente, se observa que la búsqueda de la transformación universitaria no va a desdoscarse en tanto existan necesidades e intereses de fondo para propugnar por ella, pese a que se den nuevas ascenasas represivas. La necesidad de dicha transformación es resultado de la crisis en que se encuentra la sociedad guatemalteca y la Universidad, como parte de la sociedad, no se pueda desligar de la crisis, por lo que requiere, también, de transformación.

Por eso, a los universitarios no pueden desligarse de esta realidad y necesitan fijar posición ante ella. A su manera de ver, la posición consecuente con el sentido del desarrollo histórico de Guatemala, en razón a las fuerzas sociales que se encuentran presentes, es mantener su adscripción a las demandas e intereses de las mayorías populares. En otras palabras, se trata de reconocer que la existencia de esas mayorías populares en tanto fuerzas políticas emergentes, dado su papel de primer orden dentro de la sociedad, obliga a que no se les ignore; a que sus demandas por una vida mejor, por el logro de cauces efectivos para sus aspiraciones y de espacios de participación dentro de la gestión social sean legítimas y se imponga darles solución duradera.

Desde este punto de vista, me parece natural y necesaria, y por tanto inevitable, la dinámica de confrontación política e ideológica que se dio en la Universidad durante los años 60 y que derivó en el proceso de transformación universitaria a inicios de los años 70. Al parecer, ahora como entonces -con sus especificidades propias-, se está perfilando de nuevo un proceso similar y, por ello, la represión contra los universitarios aparece de nueva cuenta con toda su crudeza y brutalidad. Tal es el caso de los dirigentes estudiantiles secuestrados y asesinados en agosto-septiembre de 1987, ya mencionado.

La experiencia acumulada nos dice que, precisamente por las condiciones de la Universidad-Institución, se impone dimensionar adecuadamente todo esfuerzo transformador de acuerdo a la realidad imperante y sus potencialidades futuras. Ahora, la experiencia de los últimos años debiera permitirnos establecer los límites en cuanto a lo que puede y no puede hacer la Universidad-Institución y lo que pueden y no pueden hacer dentro de ella los universitarios. Lo que se busca es establecer qué aspectos de la Universidad-lugar no pueden mezclarse con la dinámica de la Universidad-institución sin desnaturalizarla. Se trata de lograr una reflexión que reconozca que la transformación social involucra a la Universidad pero que ésta no es el motor principal de dicha la misma.

Sin embargo, esto no lleva a que abriguemos la ilusión de que actuando de esta manera se evitarán nuevas acciones represivas contra la institución y los universitarios. Debemos tener claridad de que la represión es consustancial al Estado guatemalteco y a la defensa incondicional que este hace del *status quo*. Se trata, más bien, de no violentar los carcos institucionales irreflexivamente, de no alinear la posibilidad de una alianza universitaria en defensa de una Universidad Nacional, científica y autónoma y preservarla -en la medida de lo posible- como el lugar de encuentro y debate, de análisis y denuncia, de organización y movilización que es en la práctica como Universidad-lugar. Se comprende aquí que, con tal papel, la Universidad contribuye a prefigurarse y a construir la sociedad nueva que necesitamos, siempre y cuando la preservación de la misma no se pretenda al margen del compromiso que la Universidad tiene -por razones históricas- con las necesidades e intereses populares.

En lo que al Proceso de Reestructuración de la Facultad se refiere, es claro que, pese a la represión que canceló dicha experiencia, el propio proceso tuvo límites internos que pueden ser elementos importantes a tomar en cuenta en posteriores oportunidades. Es a este aspecto en particular al que dedico esta parte del trabajo, buscando contribuir a perseverar en los avances, a que no se cometan los mismos errores de entonces y a que se puedan prevenir y atajar las nuevas asechanzas, sobre todo aquellas que provienen del exceso de la voluntad y la acción audaz, pero sin fundamento.

LA PROBLEMÁTICA INTERNA DEL PROYECTO DE REESTRUCTURACIÓN

A mi manera de ver, el proyecto de reestructuración -al margen de las contradicciones propias de todo proceso- estuvo dominado por tres cuestiones que resultan fundamentales:

1) La falta de una suficiente y consensuada aceptada **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA** que sirviera de marco y guía para el ejercicio académico-pedagógico y la estructuración del Plan de Estudios 1972 y sus programas;

2) Las insuficiencias del **PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**, tanto desde la complementariedad que requiere el ciclo investigación-docencia-extensión, como desde la integración de conocimientos que demanda la formación de los arquitectos; y

3) La contradicción que conlleva **LA CUESTIÓN DEL AUTOGobierno** en tanto hecho político que no puede aislarse de la dinámica social ni de la dicotomía que

presenta la Universidad entre la Universidad-institución y la Universidad-lugar (Capítulo I).

En relación a cada una de estas tres cuestiones intento a continuación reconstruir las elaboraciones que alcanzamos a desarrollar en la Facultad hasta 1980. La idea es, por una parte, mostrar un cuadro de lo que se avanzó al respecto -con sus insuficiencias y limitaciones-, para que se tenga un panorama de lo que digo, y por otra parte, ofrecer una contribución a la discusión de dicha problemática, finalizando con algunas consideraciones académico-pedagógicas.

Finalmente, hago la salvedad de que si bien la responsabilidad de lo que aquí digo es personal, las reflexiones y criterios que expongo derivan de la experiencia colectiva que significó el Proceso de Reestructuración de la Facultad y el posterior enfrentamiento de la escalada represiva contra la Universidad de San Carlos de Guatemala.

SOBRE LA CONCEPTUALIZACION DE LA ARQUITECTURA

La experiencia del Proceso de Reestructuración de la Facultad nos mostró la importancia de una teoría de la Arquitectura que explicitara los principales postulados y criterios en que se asentaba el nuevo enfoque educacional; esta era una condición básica para orientar y dar coherencia a la aplicación del Proyecto de Reestructuración, dado que en la cotidianidad de la práctica arquitectónica guatemalteca no podían encontrarse sus referentes teórico-metodológicos. Esto resultaba particularmente importante al considerar las nuevas generaciones estudiantiles que se incorporan año con año a la Facultad y el hecho de que, en ese entonces y dada la confrontación que representó el proceso, hubo que renovar casi por completo el plantel de profesores, incorporando a muchos que no había participado en el Congreso de Reestructuración (Capítulo III).

Sin embargo, contar con dicha teoría era un reto muy grande entonces como ahora pues -a mi criterio- no se cuenta con una teoría de la arquitectura suficiente, desde el punto de vista del socialismo científico, que de cuenta de su particularidad, pese a los esfuerzos hechos y a los innegables aportes existentes. Muchas de las propuestas existentes están dominadas por consideraciones de carácter general que hacen abstracción del fenómeno arquitectónico como hecho histórico específico, con lo que tampoco se avanza mucho en relación a las visiones idealistas existentes. Por ello, el propósito en esta parte es el de contribuir a ese esfuerzo al ordenar los principales elementos aportados al respecto por el Proceso de Reestructuración e intentar su traducción en términos académico-pedagógicos (1).

La arquitectura como trabajo (2)

En sentido general, la arquitectura se puede conceptualizar como trabajo, es decir, como actividad práctico-utilitaria destinada a la producción de soportes materiales de tipo inmobiliario necesarios para la vida social. La arquitectura se constituye como tal, es decir, como una especialidad dentro de las distintas actividades productivas, a partir de la división técnica del trabajo y, sobre todo, del surgimiento de las antiguas ciudades (Egipto y Mesopotamia) y se conserva como tal especialidad en tanto mantiene su contribución a la reproducción social. En el momento que ello no sea así, la posibilidad de su desaparición es cierta, por lo que no está demás considerar la dinámica reciente de la

arquitectura en que está perdiendo crecientemente su papel ideológico. Desarrollemos estos aspectos.

El hombre, como cualquier ser vivo, tiene diversas necesidades que satisfacer para reproducirse como especie y, a la vez, reproducir a la sociedad -que es obra suya-. Con ese objetivo y mediante el trabajo mantiene relaciones de intercambio material y de asimilación de elementos con el medio ambiente y establece relaciones con los demás hombres. La reproducción del hombre como totalidad humano-social, como sujeto práctico-cognoscente (3), necesita de diversas actividades que atañen a las esferas de lo económico, de lo político y de lo cultural. No obstante, al hombre le es imprescindible alimentarse, mitigar la sed, protegerse de otros animales y del propio hombre, es decir, proveerse como mínimo de alimento, vestido y vivienda. Por eso, la producción de bienes materiales es la actividad primordial del hombre y el punto de partida para efectuar el análisis de la sociedad.

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 puedan 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 necesarios tener en cuenta en el esfuerzo de conceptualización de la arquitectura que hay que hacer avanzar.

Desde esta óptica es importante el análisis de la producción arquitectónica en general y, sobre todo, el análisis de la producción arquitectónica en las sociedades capitalistas, caso particular, las sociedades latinoamericanas. Desde luego, el análisis de la arquitectura en Guatemala es fundamental, si bien es una cuestión que no llegamos a abordar en la Facultad más que de manera preliminar (4).

La producción arquitectónica en general

En la Facultad se partía de una idea básica: que la finalidad primordial de la arquitectura -en ello

radica su utilidad y la razón de su existencia- es la de proporcionar ciertos y determinados espacios (espacios habitables) que sean adecuados para la realización de las actividades que una sociedad dada lleva a cabo. Se les llamaba genéricamente espacios arquitectónicos, paso a los problemas conceptuales que el uso del término "espacio" conlleva (*).

A partir de esta idea básica se procuraba explorar la complejidad que la arquitectura presenta. Por ejemplo, desde el punto de vista de la arquitectura como trabajo, parecía claro que los espacios arquitectónicos se constituyen a partir de la materialización (construcción) de determinadas envolventes y delimitantes (muros, techos, vanos, pisos, terraplenes, etc.) para soportar tal actividad y que, en ese sentido, la arquitectura -en tanto trabajo- establece, mediante un proceso lógico de desarrollo, una nueva estructura física entre los elementos concurrentes (espacio natural o urbano, el terreno a utilizar, los materiales y elementos constructivos posibles, etc.). Una idea central dentro de este proceso es lograr la optimización de los resultados de acuerdo a los recursos y a las necesidades planteadas, que no sólo son de orden biológico sino también cultural e ideológico.

De esta manera, entonces, la arquitectura conlleva dos instantes cualitativamente diferentes: aquel de la gestación de las ideas en cuanto a cómo resolver la necesidad planteada de acuerdo a los factores anotados (prefiguración) y la puesta en práctica de las mismas (materialización), lo que supone un paso previo, el del la investigación (conocimiento) de dichas necesidades y sus condicionantes (*).

Desde el punto de vista de la prefiguración, la arquitectura supone el diseño, o sea, la traducción de las ideas en el lenguaje de los documentos de diseño y construcción (planos arquitectónicos, estructurales, de instalaciones, etc.) y de otros medios que permiten la adecuada transmisión de las mismas y del proceso a seguir para su materialización (hojaetas, perspectivas, programa de la obra, presupuestos, especificaciones, memoria de diseño, etc.) y el adecuado uso del objeto arquitectónico (manuales de uso y mantenimiento, por ejemplo). En cuanto a la materialización de lo diseñado, la arquitectura conlleva la puesta en práctica de los factores técnicos previstos para la construcción del objeto arquitectónico (soporte material) propuesto.

Así, en el diseño y la construcción del objeto arquitectónico, se necesita de la consideración de al menos tres elementos fundamentales:

1) El objeto de trabajo sobre el cual se ejerce la actividad transformadora: espacio natural y espacio urbano, materias primas y materiales de construcción, elementos y materiales constructivos, etc.;

2) Los instrumentos de trabajo necesarios a tal efecto; y

3) La actividad humana -el trabajo- que determina y permite el tipo de cambios que han de operarse sobre dicho objeto de trabajo.

Pero además y en tanto son resultado de un trabajo, los objetos arquitectónicos diseñados y construidos sólo cobran su verdadero valor al momento de su realización mediante el consumo. Una vivienda que fue diseñada y construida como tal pero que está vacía o es utilizada para otros fines (una oficina por ejemplo) no es tal vivienda sino que será una construcción vacía o una oficina, simplemente.

En consecuencia, y este fue un elemento importante que se incorporó con el tiempo -particularmente al considerar la condición pluricultural de la sociedad guatemalteca con una mayoría de población indígena-, el diseño y la construcción en arquitectura no constituyen un ciclo acabado; requieren de la sanción ulterior de los usuarios mediante la utilización que ellos hacen del objeto arquitectónico. En otras palabras, se hace necesaria la evaluación de los resultados alcanzados. De esa manera, lo diseñador-construido adquiere el carácter de una hipótesis, de una propuesta, que supone habrá de satisfacer las necesidades que motivaron la intervención del arquitecto. Como es fácil comprender, esta necesidad es todavía mayor en una sociedad en transformación, y de alguna manera, en la Facultad se pretendía prepararnos para ello (*).

No obstante, habían otras complejidades más, relacionadas con el hecho de que la arquitectura -como cualquier actividad humana- no puede ser considerada fuera de la historia. Por eso, la preocupación pronto se trasladó a la cuestión de la producción arquitectónica en las sociedades capitalistas, intentando las primeras aproximaciones al caso guatemalteco.

La arquitectura en la sociedad capitalista (*)

En general, en la Facultad había consenso en cuanto a que -en la sociedad clasista- la arquitectura no sólo se constituye en productora de bienes materiales que sirven al hombre, sino que, también y sobre todo, es un factor de la reproducción del orden establecido. Esto ocurre tanto desde el punto de vista del proceso

productivo que le es propio y de su contribución a la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo, por ejemplo, mediante la dotación de viviendas, como de las "emanaciones" de la ideología dominante que se dan a través de dicho proceso y de los productos arquitectónicos: edificios y espacios públicos, principalmente.

En las sociedades no capitalistas, por ejemplo, la arquitectura cumple -¿cumple?- estas funciones de diversas maneras, siendo muy importante la de carácter ideológico. Esta función ideológica es resultado del hecho de que el objeto arquitectónico - en tanto objeto sensible- tiene la propiedad de denotar y connotar maneras de concebir las relaciones sociales y entre el hombre y la naturaleza. Por ejemplo, es el caso de las concepciones religiosas y sus ritos y la traducción que de los mismos se hace en espacios arquitectónicos determinados (los templos).

En efecto, los objetos arquitectónicos llegan a ser -aún si que el arquitecto se lo proponga- un acto de comunicación: comunican la función a ejercer, promueven cierta manera de uso y significan esa manera de uso: pasar, entrar, salir, subir, estar, apoyarse, etc.; comunican incluso sin ser usados. De esta manera y sobre todo, la arquitectura denota y connota una manera de vivir, un consumo particular de sus espacios, además de mostrar el estatus social a través de la obra arquitectónica que se posee o que se habita. Por eso, la arquitectura cumple un papel ideológico y conlleva una valoración social del espacio arquitectónico.

Por ejemplo, los arquitectos puede traducir -y de hecho traducen- en la obra arquitectónica el concepto de habitabilidad que la clase dominante tiene y que busca transferir a la sociedad de manera "natural" como un pretendido "valor universal" que, de hecho, es buscado y simetizado por algunas capas sociales o fomentado y aceptado de diversas maneras, por ejemplo, en la actualidad, mediante la acción estatal al nivel de la obra civil (9).

Esto es muy marcado en nuestros países. Tomemos por ejemplo la llamada "vivienda de interés social". La misma, tipológicamente, reproduce las características básicas de la vivienda de la clase dominante, aunque reduciendo en número y tamaño sus elementos y relaciones, así como la pretensión de figuración social que le es inherente y que, a su vez, devienen de los efectos de demostración-articulación de dicha clase con las formas de vida de las clases dominantes de los países centrales. En otras palabras, la arquitectura deviene portadora de la ideología

dominante con toda la complejidad que la producción, difusión y penetración de la misma conlleva en el mundo moderno.

Este papel ideológico de la arquitectura, que era preponderante en las culturas antiguas, es ahora más profundo y por ello, a la vez, menos evidente -la ideología es en esencia "ocultamiento"- por lo que el esfuerzo de penetrar en la esencia del fenómeno arquitectónico actual es insoslayable (10).

Esta acentuación del papel ideológico de la arquitectura se dio de manera creciente conforme aumentó su inserción dentro de la producción capitalista, principalmente mediante el Movimiento Moderno, al apoyarse en lo esencial en una ideología de lo arquitectónico basada en el determinismo espacial como visión idealizada de la realidad. Según esta visión, el arquitecto, transformador del espacio natural puede transformar la realidad social mediante la organización del espacio físico en términos de espacios habitables (11).

Sin embargo, la realidad es otra y en la sociedad capitalista actual esto es muy visible si es que se quiere y se sabe ver por debajo de la superficie, de lo aparente: la autonomía del arquitecto como "creador" es muy relativa. En el capitalismo, la necesidad fundamental es la reproducción continua, rápida y creciente del capital y su apropiación individual por el inversionista, con lo que el arquitecto, simplemente, prefigura los objetos arquitectónicos que le son requeridos de acuerdo a tales necesidades y -cuando construye- ejerce a nombre del inversionista el control del proceso productivo, buscando maximizar la ganancia. El verdadero objeto de la práctica arquitectónica -como la de toda práctica que produce bienes para el mercado- es la producción de mercancías capaces de generar la más alta ganancia, en el tiempo más corto y con los costos y riesgos menores posibles para el capitalista. Esto es lo que se pretende ocultar y justificar bajo la pretensión de los arquitectos en cuanto a la "creación de espacios habitables", que responden a las necesidades sociales, cuando en la realidad dichas necesidades solo califican como tales si son "demanda solvente" (12).

Así, en la sociedad capitalista, la arquitectura resulta una práctica técnica que deviene trabajo especializado con una significación particular: lo habitable, y una función principal: la reproducción del capital. Así, su producto -la obra u objeto arquitectónico- deviene mercancía. En las sociedades latinoamericanas esta situación es todavía más compleja por la subordinación de las mismas a las

necesidades y exigencias del desarrollo capitalista internacional.

Un ejemplo: el Movimiento Moderno

En la gestación del Movimiento Moderno intervinieron los cambios sociales provocados por el acelerado proceso de industrialización y el crecimiento urbano consecuente. Estos cambios imponían nuevos programas constructivos, al tiempo que aparecían nuevas técnicas constructivas como las del concreto reforzado, el vidrio y el acero, resultado del impulso a la producción material que significó el progreso científico-tecnológico de los siglos precedentes, sobre todo a partir de la revolución industrial, a mediados del siglo XVIII. A esto se sumó la revolución estética en las artes plásticas a finales del siglo XIX debido, principalmente, al cubismo y el neoplasticismo.

En este proceso -muy complejo- aquí breve y esquemáticamente delineado, se conformó una "valoración sesiánica" de la arquitectura, al considerarla capaz de influir en la transformación de la sociedad mediante, por ejemplo, la producción de la "vivienda obrera" y la planificación del "crecimiento ordenado" de las ciudades.

Este fue el resultado no tanto de una capacidad acumulada por los arquitectos y la sociedad para tal fin o de las falsas apreciaciones de aquellos sobre sí mismos y las posibilidades de la arquitectura, sino que fue más bien la consecuencia del clima de exagerado optimismo que permea toda la época -no es fortuito que sea entonces cuando se acuña el vocablo "vanguardia" para referirse a quienes se encontraban a la cabeza del movimiento general de cambio-. La magnitud de los retos era tal y la voluntad por responder a ellos tanta que fue fácil obviar la consideración fundamental de cuáles eran las bases objetivas de la que se partía.

Por eso, la crisis en que entró el Movimiento Moderno a principios de los años 60 no fue más que el resultado de la fractura de esa utopía. Fue una vuelta más o menos brusca a la realidad, resultado de la acumulación de evidencias de los límites de la arquitectura, de las nuevas complejidades que el desarrollo capitalista imponen a la producción en general y de su carácter básicamente expoliador de la fuerza de trabajo y de la sociedad en su conjunto. Es claro que una situación tal resulta poco propicia para lograr el bienestar y el progreso social y -aún más- para la existencia de arquitectos "creadores", liberados de la férula que impone la lógica de la

ganancia; aunque, desde luego, existen excepciones que confirman la regla.

Por eso, la arquitectura moderna ha muerto, dice Charles Jencks:

"El Movimiento Moderno, capitalizado como todas las religiones mundiales, tuvo su período heroico en los años veinte y su época clásica, su diseminación y comercialización, en los años cincuenta. A finales de los sesenta ya había perdido gran parte de su fuerza ideológica y, con la muerte de Le Corbusier, en 1965, se vio privado de su dirección moral y espiritual. En cuanto movimiento utópico o, al menos, en cuanto intento vanguardista de influir en la sociedad, ejerció siempre un papel que en los últimos años ha disminuido, si no desaparecido por completo. (...) la esencia del Movimiento Moderno se ha convertido en un cascarón vacío en las academias y escuelas de arquitectura" (12).

La crisis del Movimiento Moderno está ligada al momento en que el desarrollo capitalista deternó la absorción de la ideología por la propia producción material; por ello, la tendencia a prescindir a este respecto de actividades que antes fueron útiles a tal fin, la arquitectura entre ellas.

"(...) 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 (...)" (13).

Por eso, la tendencia -quizá más acentuada en los países latinoamericanos- que difícilmente cambiará dentro del capitalismo y que, nos bien muestra una tendencia a su profundización, es el declive del ejercicio liberal de la arquitectura y su inserción, sin atenuantes, en la actividad reproductora del capital, sea ésta dentro del aparato estatal o de la empresa privada, es decir, lo que se marca es la tendencia a su conversión de los arquitectos en especialistas asalariados, productores indirectos de mercancías y no -como es su pretensión- de obras de arte llamadas a pasar a la posteridad.

Una perspectiva

El reconocimiento de esta realidad puede llevarnos a la evasión, a la búsqueda de "refugio" en, por ejemplo, una pretendida "alianza" entre técnicas de comunicación visual y utopías tecnológicas cuyo escenario es la ciudad, o en recuperaciones

humanísticas regresivas vía; por ejemplo, la incorporación a nuestros diseños de propuestas formales del pasado como ocurrió, por ejemplo, con el eclecticismo, el historicismo y neoclasicismo durante la gran sacudida que significó la Revolución industrial y sus efectos globales sobre la sociedad.

A sí criterio, el camino para recuperar el sentido de la arquitectura como práctica técnica productora de satisfactores materiales, lo que a la vez nos facultaría a pensarla y a pensarlos como parte de la realidad social, no pasa por esto. De lo que se trata es de convertir la práctica diaria en un elemento de confrontación ante la ficción ideológica mediante el análisis objetivo y profundo de la realidad y contribuir a la superación de la contradicción entre teoría y práctica, entre fuerzas productivas y relaciones de producción que bloquean sus posibilidades. La arquitectura sólo tendrá perspectiva como trabajo creador si se 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- para las necesidades humano-sociales. Pero, eso no es posible -ya los sabemos- en sociedades como la guatemalteca, por lo que se impone transformarla y esto es válido, en general, en lo que respecta a la arquitectura latinoamericana, en relación a la cual resulta fundamental comprender y darle solución a problemáticas como las que nos plantean, entre otras (12):

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 -vía la industria de la construcción, por ejemplo, pero también de la especulación inmobiliaria, el impulso al turismo, etc.- del capital transnacional que, como sabemos, 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; y sobre todo,

4) Las ingentes demandas de las mayorías populares en términos, por ejemplo, de vivienda y equipamiento social, asunto de gran complejidad -como es en el caso de Guatemala- debido a la presencia de una población mayoritariamente indígena con 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 del ambiente mientras prevalezcan las actuales relaciones sociales y con la naturaleza -fundadas en el capitalismo- y mientras existan países subordinados al gran capital internacional como los nuestros.

En lo inmediato, conviene considerar que uno de los aspectos fundamentales de la arquitectura como profesión es su inserción en el fenómeno urbano y que su problemática principal es aquella relacionada con la vivienda y el equipamiento social (escuelas, centros de salud, áreas recreativas, etc.), así como los problemas técnicos y conceptuales que se les corresponden, junto a 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 que 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. Además, tampoco hay que perder de vista que la Universidad -y el caso de las universidades latinoamericanas así lo muestra- tiene un papel importante que jugar en dichos procesos. Desde luego, la transformación social no se gesta desde la Universidad -aunque muchos hayamos incurrido alguna vez en esa ilusión-, pero, a la vez, la Universidad y quienes la integramos no podemos pretender ser ajenos a la dinámica social. Esto nos remite a la cuestión del cambio educacional y su relación con la transformación social.

SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU RELACION CON LA TRANSFORMACION SOCIAL

La orientación del sistema educacional y su papel dentro de la transformación social adquieren una

complejidad muy grande y son inseparables de dicha transformación. Por ello, en última instancia, el

cambio educacional deviene 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 profesional 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 guatemalteco

La enseñanza escolarizada es, por lo general, una de las diversas formas institucionales con que cuenta la sociedad para lograr su reproducción, si bien la escuela no queda circunscrita a esta única y exclusiva función y, muchas veces, llega a cumplir otras diametralmente opuestas al mantenimiento del sistema dominante (14).

En el caso de Guatemala, desde el punto de vista de dicha función reproductora de la sociedad, se trata de que la escuela contribuya a mantener las condiciones que le permiten a la clase dominante subsistir como tal. En última instancia, que la escuela contribuya a ganar la aceptación -y aún el concurso- de la mayoría de la población para mantener las condiciones de desigualdad interna y de subordinación externa, principalmente ante Estados Unidos, que dominan en Guatemala, cuestiones ambas que -como es comprensible- son motivo de conflictos y contradicciones.

Por eso, las fuerzas políticas emergente y los sectores que se identifican con sus intereses asumen una posición crítica ante un sistema educacional así planteado, en tanto forma parte de un aparato

político, jurídico-ideológico, que busca perpetuar la división interna de la sociedad, la separación del trabajo manual del intelectual, las exigencias de una producción destinada a reproducir al capital y a incrementar la ganancia antes que favorecer el bienestar de la población. En definitiva, porque se trata de un sistema educacional que contribuye a la permanencia de una sociedad que se caracteriza por la enorme concentración de la riqueza y la exclusión de las mayorías populares de la gestión social y de los beneficios que dicha riqueza permite; todo ello, pese a la importancia que dichas mayorías tienen en la producción material y la importancia política que las mismas vienen adquiriendo en el último tiempo. A esto se suma el que, dada la subordinación del país a los intereses extranjeros, sean estos intereses los que sobredeterminen la situación y la dinámica internas de nuestra sociedad e impongan, por ejemplo al nivel de la educación, objetivos y contenidos que no responden a los intereses nacionales y populares sino al cumplimiento del papel que se asigne al país dentro de la división internacional del trabajo.

Este papel que cumple la escuela guatemalteca y la resistencia que a su cumplimiento aparece, derivan -como polca contradictorios- de la necesidad fundamental de toda sociedad de reproducir las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce ya que, en caso contrario, "no podría durar ni un año" (15).

Sin embargo, la sociedad necesita, además de reproducir los medios de producción y las fuerzas productivas que la sostienen sino que necesita también reproducir las relaciones de producción que garantizan su existencia pese a que, en ese proceso, alinean nuevas contradicciones que amenazan con sepultarla (16).

La reproducción de los medios de producción se asegura por la actividad de los capitalistas que producen esos medios, en tanto que la reproducción de la fuerza de trabajo y de la diversa calificación de la misma pasa, a determinados niveles, por la educación (17).

La escuela tiene, además, en este contexto, la función -entre otras instituciones sociales- de inculcar la ideología, que es un elemento importante para la reproducción de las relaciones de producción. La dominación ideológica garantiza la cohesión social necesaria para la reproducción de la sociedad, así como de los mecanismos de control y coersión que las mismas requieren en las sociedades clasistas.

En tal sentido, las determinaciones más generales del sistema de educación, desde el punto de vista de

las necesidades de la reproducción social, provienen básicamente de (20):

- 1) Su papel económico, en tanto contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo;
- 2) Su papel político, como instrumento de dominación o de alianza de clase;
- 3) Su papel ideológico, en tanto proporciona bases para la comprensión y aceptación de la sociedad y su historia "tal como son" según las necesidades de la clase dominante; y
- 4) Su papel humano-social, como elemento que contribuye a la formación de la personalidad.

No obstante, como se viene señalando, no es una función que logre desarrollarse sin contradicciones, sin enfrentar la resistencia de importantes sectores aún al interior de la propia escuela (21).

Es en este marco complejo y contradictorio que hay que considerar toda propuesta de transformación del sistema educacional existente, entendiéndose que toda resistencia implica -como concepto- un "interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominación inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona (...). Se trata de un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la objetividad" (22).

Una alternativa

Sobre estas bases se plantea, entonces, la cuestión de la posibilidad o no de formular una alternativa que permita orientar el cambio educacional hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva no sólo el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino también, la función de la lucha dentro de la escuela con la lucha en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

Una posibilidad la podemos tener a partir de los criterios que sobre el problema de la educación nos ofrece el socialismo científico. Esto fue lo que de alguna manera, un poco a ciegas, se exploró dentro del Proceso de Reestructuración de la facultad y, en general, se ha intentado en otros procesos similares (baste recordar la experiencia de 1918 de la Universidad de Córdoba, Argentina). Ahora se trata -sin mayores pretensiones que despertar el interés por esta cuestión- de darle fundamentación teórica a dicho esfuerzo.

El materialismo científico aporta a la pedagogía al menos tres criterios fundamentales (23):

1) Las tareas educativas que son propias de las reivindicaciones que buscan la transformación social corresponden tanto al trabajo físico como al trabajo intelectual;

2) Se necesita lograr, además, la vinculación de la enseñanza con el trabajo, así como la vinculación de la teoría con la práctica y de la enseñanza con la producción; y

3) Es necesaria también la incorporación del principio de la enseñanza politécnica como enseñanza moderna en la que desaparece la oposición entre enseñanza general y enseñanza profesional.

Sin embargo, proponerse el cambio educacional en el marco de una sociedad como la guatemalteca no es un reto simple ni fácil. Tal propósito forma parte -aunque no se esté consciente de ello o se pretenda ignorarlo- de su 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 nuevas, emergentes (24).

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-, 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 y se concretó en buen grado con la experiencia de los Estudios Generales en la Universidad de San Carlos durante los años 60- sino, principalmente, al nivel de una comprensión de la sociedad que contribuye al desarrollo de la misma; a su vez, este desarrollo social favorecerá el propio desarrollo educacional. En este sentido, nos parece una idea enriquecedora, con múltiples posibilidades, la de la investigación como recurso pedagógico central de la educación superior, entendida dicha investigación como acción consciente que busca desentrañar la realidad y dar así bases para su transformación.

La idea de tomar la investigación como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje al nivel de la educación superior nos parece importante, sobre todo, en el caso de la formación de los arquitectos. Estos es así porque la investigación forma parte del proceso de producción arquitectónica en general y, en particular, de los dos ciclos entrelazados que se configuran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte, está la integración de conocimientos que requiere la producción arquitectónica, que deviene de la interrelación que se establece dentro del ciclo INVESTIGACION-DISEÑO-CONSTRUCCION-EVALUACION. El diseño y la construcción son las dos actividades esenciales para este proceso, pero el mayor desarrollo que ha tenido esta actividad conlleva su necesaria complementariedad con la investigación de los requerimientos y condicionantes del diseño y la construcción, así como con la evaluación de los resultados alcanzados con la obra arquitectónica y la evaluación del propio proceso de producción.

Por otra parte, está el ciclo INVESTIGACION-DOCENCIA-EXTENSION 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, puede verse que la INVESTIGACION resulta ser el eje articulador de ambos ciclos, siendo un recurso factible de aplicar y desarrollar a profundidad dentro de la educación superior, al tiempo que facilita la vinculación teoría-práctica que tanto se necesita. Desde luego, esto no significa ignorar que son fundamentales los trabajos de extensión universitaria y la satisfacción de los requerimientos que tanto la extensión como la investigación tienen en términos docentes, para que la investigación cumpla efectivamente su papel. Por eso, aunque de acuerdo a la propuesta que se hace en cuanto al predominio de la investigación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de un predominio dialéctico que no puede desligarse de la extensión ni de la docencia.

En el caso de la EXTENSION, su importancia radica en que es un elemento consustancial al esfuerzo de investigar la realidad en contacto directo con la población, de acuerdo a las necesidades y prioridades de la misma -aunque sin ignorar las necesidades académico-pedagógicas también presentes en dicha actividad-, y porque facilita la participación de dicha población en el proceso de investigación y la formulación y utilización de sus resultados.

Igual, en el caso de la DOCENCIA, por cuanto para investigar y trabajar con la población se necesitan determinados conocimientos, por ejemplo, sobre técnicas y procedimientos para la recolección de datos, para el trabajo en grupos, etc., y ante todo, porque se necesita de una sólida base teórico-metodológica que permita una adecuada y correcta interpretación de la realidad; de hecho, no es

posible pretender investigar sin contar con el conocimiento sistemático de determinado aparato teórico, el cual requiere de su transmisión ordenada y cuidadosa al tiempo que se favorece la obtención y utilización de las técnicas y procedimientos que permitan su puesta en práctica. Además, con la docencia se conservan y transmiten -ensanchando sus horizontes- los resultados alcanzados con la investigación y la extensión, contribuyendo a cerrar el ciclo de enseñanza-aprendizaje descrito. Con la docencia, también, se preserva y comunica de manera ordenada y sistemática la experiencia histórica, enriqueciendo la acción presente y futura.

Así, entonces, se propone conceptualizar el 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 conceptualización 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 (23).

Una posibilidad para aplicar este criterio en la Facultad de Arquitectura de Guatemala, el impulso -con esta orientación- del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) y de las Actividades Universitarias con la Colectividad (AUC) o la siempre soñada idea de impulsar el Taller Popular.

Se considera que de aplicarse el criterio expuesto, la Universidad en general y las facultades y escuelas de arquitectura en particular podrían cumplir mejor su papel institucional y, también, contribuir mejor y de manera más consciente a la transformación social. Se trataría de la formación de profesionales críticos, es decir, aquellos capaces de conocer científicamente la realidad, capaces de plantear los problemas que ésta confronta y, sobre esas bases, capaces de proponer opciones y medios para enfrentar dichos problemas dentro de los rangos de oportunidad y posibilidad existentes -o factibles de generar-, 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.

Es frente a una perspectiva como ésta que se explica y tiene sentido la lucha cotidiana en favor de procesos de enseñanza-aprendizaje liberadores que enfrenten a la educación tradicional, sostenedora del *status quo*, y la concreción de las medidas políticas que garanticen el sostenimiento y conducción de tal esfuerzo (24).

SOBRE LA CUESTION DEL AUTOGOBIERNO

Es desde la perspectiva que venimos esbozando que la necesidad del autogobierno adquiere relevancia. Pero, no como solución a una confrontación generacional -como algunas veces se ha visto- entre estudiantes y profesores (que de existir es irrelevante, pese a que los estudiantes la perciban en la inmediatez y con la urgencia de lo cotidiano), sino como necesidad de que quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes y profesores, sean los gestores -conjuntamente- de dicho proceso, de su orientación y de sus resultados y establezcan los correctivos y complementos necesarios para ello. For eso la necesidad e importancia del autogobierno.

Sin embargo, para impulsar el autogobierno hay que tomar en cuenta los retos que tal propósito plantea, tanto en términos de su concepción como de su puesta en práctica, particularmente en un marco político como el guatemalteco, cerrado y excluyente, y las dificultades que tiene su logro ante la ley, al menos en el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

No se hará aquí el análisis de los problemas que se tuvo en la Facultad para el impulso del autogobierno entre los años 1972-80, pese a ser un caso bastante ilustrativo de las dificultades y obstáculos que se presentan para su logro. Interesa más abordar las cuestiones relacionadas con su concepción (27).

Al respecto, conviene recordar que dentro de la sociedad guatemalteca, en tanto sociedad dividida en clases, la Universidad presenta una dicotomía, no necesariamente antagonica, entre la Universidad como institución-autónoma-de-educación-superior y la Universidad como lugar-de-encuentro-y-participación-de-diversos-sectores-sociales, en forma resumida, la Universidad-Institución y la Universidad-lugar. La Universidad-institución como parte del Estado y, por tanto, destinada a contribuir a la reproducción del sistema dominante; la Universidad-lugar como resultado de la dinámica contradictoria de la formación social guatemalteca y, por tanto, 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 -lo que la lleva a conocer y plantear los problemas nacionales y caminos para su solución-, mientras la segunda se encuentra inmersa en la dinámica social y comprometida -así ocurre en el caso de la Universidad Nacional guatemalteca- con las necesidades e intereses de las fuerzas políticas emergentes. Como la Universidad-lugar influye

directamente en la orientación y contenidos de la Universidad-institución, al tiempo que ésta le impone límites a su accionar, se trata de una unidad contradictoria muy dinámica y mudable (Capítulo I).

En nuestro caso, el Proceso de Reestructuración de la Facultad fue fiel reflejo de dicha realidad. En el curso del mismo se llegó a una confrontación política tal 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 y así se expresó en el curso de la confrontación, aunque adoptara las más de las veces la forma de problemas legales o académicos (Capítulo II).

Un primer momento fue durante el CRA, en 1972, cuando se propuso el autogobierno como parte del Proyecto de Reestructuración de la Facultad. Las tensiones que esto provocó y las dificultades que existieron para impulsar la idea original, que llevaba a la ruptura del régimen facultativo establecido, motivó la propuesta de un híbrido: el mantenimiento de la Junta Directiva de la Facultad, dedicada según la Ley Orgánica de la Universidad a los aspectos académico-administrativos, y la creación de un Consejo de Facultad paritario, dedicado a las cuestiones académico-pedagógicas (28).

Pero, la dualidad Junta Directiva-Consejo de Facultad resultó contraproducente, sobre todo por el fortalecimiento del Decano como dirección unipersonal concentrada, al presidir este ambos organismos. Así, una idea central del CRA, dirigida a evitar esto no se logró, lo que -a mi manera de ver- fue el motivo central de las pugnas de 1975, dirigidas contra el Decano y quienes en ese entonces apoyábamos su administración. Este fue un segundo momento.

Un tercer momento fue en 1976, cuando habiendo fracasado el primer Consejo de Facultad, y ante las exigencias que representó para los universitarios la participación en el proceso de reconstrucción derivado del terremoto del 4 de febrero de ese año, se integró una Comisión Paritaria de Docencia. La misma fue la responsable de formular y orientar el Plan de Integración Académica, elaborado para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la nueva situación y vincular así, más estrechamente, a la Facultad con la población. Aquí hubo un nuevo motivo de confrontación, en parte, porque el Decano se opuso

al proceso y, en parte porque sectores del Claustro y de la dirigencia de la Asociación de Estudiantes de Arquitectura (AEDA) también se opusieron al mismo, llevándolo al fracaso.

El problema de fondo eran las contradicciones que generaba la práctica de campo y sus implicaciones y repercusiones políticas -algunas del tipo "no caer en el colaboracionismo con el gobierno" o "no hacerle el juego a pretendida "centralización"-. Pero, también tenían su papel los efectos que conllevaba el Plan en términos de cambios más o menos importantes a nivel académico-pedagógico y académico-administrativo.

En el primer caso, el Plan de Integración Académica trastocaba los procesos de investigación-docencia-extensión hasta entonces vigentes, privilegiando la extensión y la investigación.

En el segundo caso, a lo largo de la aplicación del Plan se fue conformando un fenómeno nuevo mediante el cual la Comisión Paritaria de Docencia se mostraba cada vez más como una opción frente al poco eficiente y desintegrado Consejo de Facultad -bastante en entredicho por su anterior fracaso-. Con la Comisión Paritaria de Docencia se reducía claramente la centralización unipersonal de la dirección de la Facultad, pues el Decano no participaba en ella. En consecuencia, de seguirse por este derrotero, la perspectiva era presentar ante el Consejo Superior Universitario la propuesta de sustitución del Consejo de Facultad por la Comisión Paritaria de Docencia, las funciones del Decano quedarían reducidas a las de la Junta Directiva, básicamente de carácter administrativo, así como a las de representación de la Facultad y participación en la orientación general

de la Universidad.

Esta fue el punto central de la confrontación de 1976 en torno al autogobierno. Dicha pretensión chocaba con las aspiraciones del entonces Decano, el arquitecto Lionel Méndez Dávila, de participar con ventaja en la campaña electoral para Rector. A esto se sumaban las posiciones contrarias a la proyección "hacia afuera" asumidas dentro del Claustro y la AEDA, ambos elementos claves en los procesos electorales universitarios. La confrontación derivó en la ruptura final del "bloque de la reestructura" (Capítulo III).

De esas experiencias rescato como idea central que si se desea el autogobierno hay que impulsarlo sin mediaciones. A su manera de ver, la propuesta original del CRA, de integrar un Centro Universitario de Diseño y Arquitectura (CUEA), efectivamente paritario, sin el predominio unipersonal y centralizado del Decano, sigue siendo válida pese a las muchas dificultades que existen para impulsarla, sobre todo de orden legal-institucional. Pero, en tanto esas barreras no sean removidas, queda la posibilidad de transformar la actual composición del Consejo de Facultad, integrado por el Decano, dos profesores y tres estudiantes, en una instancia similar a la Comisión Paritaria de Docencia de 1976, integrada por los coordinadores de las distintas áreas y unidades académico-pedagógicas en que se organiza la Facultad e igual número de estudiantes. Desde luego, esta es una cuestión muy compleja que tienen que sopesar quienes actualmente participan en la actividad de la Facultad. Son consideraciones generales hechas a distancia.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En resumen, en lo que a la orientación de los estudios se refiere, se considera necesario tener como punto de partida la conceptualización de la arquitectura como trabajo, 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 que en términos de habitabilidad le plantea una sociedad dada. 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, por lo que se ve condicionado por los procesos y las condiciones que se generan en dicha sociedad en particular y su

contexto externo.

Así, por ejemplo, hay que tener en cuenta que en las sociedades capitalistas la arquitectura deviene mercancía, por lo que su objetivo principal -satisfacer las necesidades humano-sociales de habitabilidad) es trastocado por otro: la obtención de ganancia. Con ello, la arquitectura pierde su carácter esencial de satisfactor de necesidades y participa de los efectos negativos que la producción capitalista tiene para la sociedad y para la naturaleza, en general, para el ambiente.

En el caso latinoamericano, este criterio lleva, además, a la necesidad de comprender que el ejercicio de la arquitectura está condicionado por diversas determinaciones externas (imperialistas) impuestas a

través de los procesos de producción-reproducción del capital a escala planetaria y por las determinaciones resultantes de las peculiaridades sociales-urbanas y culturales principalmente- de las que forma parte. En otras palabras, se requiere como mínimo la consideración de:

1) La arquitectura como trabajo, es decir, como práctica técnica, y su relación con la importación o no de tecnologías constructivas y de diseño, así como en términos de la relación que se da entre ciencia y técnica y las teorías del diseño y la arquitectura;

2) La arquitectura como mercancía y su relación con la insatisfacción de las demandas de las mayorías 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, etc.- y, por tanto, su pertenencia al terreno de la ideología; y

5) Por último, sin agotar la lista, la arquitectura y el futuro de la humanidad en cuanto a su relación e importancia en cuanto 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 curricular exige, por otra parte, resolver la interrelación entre el ciclo investigación-diseño-construcción-evaluación, atinente al proceso productivo arquitectónico, y el ciclo investigación-docencia-extensión, correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de la educación superior, junto al logro de la integración de conocimientos y actividades que ambos ciclos exigen.

A mi criterio, dichos requerimientos (cumplimiento e interrelación de ambos ciclos e integración de conocimientos y actividades) tienen solución a 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 con los aspectos económicos, políticos y culturales, y también científicos, técnicos e ideológicos de la arquitectura, por lo que la ciudad -al constituirse en centro de interés del proceso formativo- permite un enriquecimiento importante del proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto a la comprensión del ciclo formativo y del ciclo productivo de la arquitectura. Al mismo tiempo, este enfoque favorece la integración de conocimientos y actividades.

Por último, con base en lo expuesto, considero 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 ejercicio del autogobierno. Para ello hay que tener en cuenta que dicha concepción debe garantizar la científicidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la integración de conocimientos y actividades, por lo que es necesario evitar extrapolaciones y equívocos derivados de una inadecuada diferenciación entre el nivel académico-pedagógico, básicamente de naturaleza científica, y el nivel académico-administrativo, principalmente de naturaleza política.

En tal sentido, se plantea -de manera general- que el autogobierno a nivel académico-administrativo descanse en procesos electorales que respondan a las distintas agrupaciones político-universitarias de profesores y estudiantes que participan en la Facultad, garantizando así 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 de trabajo conjunto profesores-estudiantes que respondan al régimen semestral de los estudios y a los intereses concretos que se dan en torno a dicho régimen. Para ello se pueda recurrir a la constitución de las instancias paritarias correspondientes mediante elecciones de acuerdo a cada promoción estudiantil, es decir, mediante mecanismos electorales que no privilegien por sí mismos la pertenencia o no de los representantes electos a una agrupación político-universitaria determinada, aunque sin ignorar la influencia que cualquiera de dichas agrupaciones tendría en dichas elecciones de acuerdo a su peso y

presencia dentro de estudiantes y profesores.

Sobre la base de estas consideraciones, y con la finalidad de ilustrar con mayor detalle las ideas expuestas, se desarrollan a continuación algunos aspectos relacionados con el currículum y las diálicas investigación-docencia-extensión e investigación-diseño-construcción-evaluación (véase además las propuestas que se hacen en el Anexo).

Estructura y contenidos curriculares

Si tratamos de aplicar las ideas anteriores a la estructura y contenidos curriculares, lo que primero aparece es la necesidad de modificar varias de las concepciones y enfoques que articulan el actual currículum de la Facultad. Por ejemplo, el actual enfoque se caracteriza por ir de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular a lo largo de tres niveles: Inicial, Medio y de Profundidad. Desde dicha óptica y si aceptamos la necesidad y conveniencia de la comprensión de la arquitectura como fenómeno urbano, el análisis de la relación arquitectura-ciudad y arquitectura-sociedad sólo sería posible en el Nivel de Profundidad o en los últimos semestres del Nivel Medio.

No obstante, existe otra opción. La relación arquitectura-ciudad y arquitectura-sociedad remite a la consideración de las relaciones múltiples y complejas que se establecen entre la arquitectura y los aspectos económicos, políticos y culturales que la determinan; como tal comprensión no puede lograrse de una sola vez sino es mediante aproximaciones sucesivas, resulta que no solo es importante sino que, además, es posible que los estudiantes inicien el estudio de dichas relaciones desde el primer semestre progresando, en efecto, de lo general a lo particular, pero no, forzosamente, de lo simple a lo complejo.

Por ejemplo, en el primer semestre sería posible recurrir a la realización de ejercicios de orden concreto-sensible en términos de la relación arquitectura-ciudad. Para ello existen, entre otras, técnicas como las que plantea Kevin Lynch en cuanto a captar y comprender "la imagen de la ciudad" o las que formula Aldo Rossi como complejo socio-histórico, complementadas con análisis político-económicos realizados por los profesores y con lecturas y elaboraciones conceptuales por parte de los estudiantes. Así, los estudiantes podrán adquirir los elementos teórico-metodológicos y técnico-operativos iniciales respecto al conocimiento de la arquitectura como fenómeno histórico-social.

En tal caso, teniendo la relación arquitectura-sociedad como eje fundamental del currículum, el Nivel Inicial podría dedicarse a la relación arquitectura y poder en general, teniendo como caso particular la relación arquitectura-ciudad. A partir de allí, el Nivel Medio se orientaría a la relación arquitectura y producción, es decir, a la relación arquitectura-diseño-construcción y el Nivel de Profundidad a la relación arquitectura y ambiente, es decir, a la relación arquitectura-sociedad-naturaleza. Para este último caso se contaría, principalmente, con el trabajo que se realiza dentro de instrumentos ya previstos en el Proyecto de Reestructuración de la Facultad, como es el caso del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) y los seminarios y cursos que son necesarios para el desarrollo del mismo; hay que recordar que el EPS está abocado principalmente al interior del país y a los barrios populares de la capital.

Se considera que la concepción del currículum con una estructura y contenidos de este tipo pueda generar bases más sólidas para la integración de conocimientos y actividades que requiere el ciclo investigación-diseño-construcción-evaluación y su articulación con el ciclo investigación-extensión-docencia, que las que se obtienen con formas organizativas integradoras tipo taller total o taller vertical, entre otros; además se evitarían varias de sus dificultades y problemas de aplicación. Desde luego, no deseamos la aplicación de dichas formas de integración de conocimientos en determinados momentos, tal como se verá más adelante.

Para cumplir con estos criterios es fundamental, como explicamos a continuación, la dinámica que se establezca al nivel del ciclo de investigación-docencia-extensión.

La dinámica investigación-docencia-extensión

Desde la óptica que venimos desarrollando, la dinámica investigación-docencia-extensión es la que conforma el ciclo fundamental para la integración de conocimientos y actividades. Dicho ciclo tiene como base la existencia y aplicación-consolidación de los nexos entre la Facultad y la población del interior del país y de los barrios populares de la capital, mediante la extensión.

El contacto con dicha población se hace con una doble finalidad. Por una parte, tener una vivencia - aunque parcial - que contribuya a conocer y poner en práctica algunas de las modalidades de desarrollo del futuro arquitecto y, por otra, prestar un servicio.

Para esto es fundamental la investigación de la realidad concreta de trabajo y tomar en cuenta las necesidades y prioridades de la población con la que se participa, involucrándola en el proceso: desde la formulación del proyecto de investigación (sobre todo en lo que a sus objetivos se refiere) hasta el conocimiento y discusión de los resultados alcanzados y la definición de las acciones que se necesitan impulsar. De esta manera, además, se alimenta la docencia con los nuevos conocimientos adquiridos, así como el proceso de investigación con las distintas interrogantes y cuestiones no resueltas.

A su vez, tanto la extensión como la investigación necesitan de la docencia como elemento fundamental para generar los criterios teórico-metodológicos y práctico-operativos necesarios para llevar a cabo ambas actividades.

Para que sea eficiente este ciclo, conviene que el trabajo de extensión se cumpla desde el inicio de la carrera, concibiendo en torno a áreas geográficas de concentración de la actividad total de la Facultad. Por ejemplo, los estudiantes pueden participar en diversas actividades conjuntas sin importar el semestre que cursen, siempre que exista una adecuada coordinación y programación entre los profesores de extensión, investigación y docencia.

Pongamos por caso una población del interior del país en la que se realiza el EPS y es necesario hacer una encuesta o apoyar la producción de materiales en el lugar o la construcción de determinadas obras, etc. En estas actividades pueden participar los estudiantes en diversas formas con el concurso de sus profesores: los de teoría, apoyando en los aspectos técnicos y metodológicos para la elaboración de las encuestas; los de investigación en cuanto a la aplicación-interpretación de las mismas o los de construcción, apoyando con los conocimientos y la organización del trabajo en cuanto a la producción de materiales y la construcción de obras determinadas.

Para garantizar el cumplimiento básico de estas interrelaciones de manera ordenada y periódica, adicional a las que se puedan establecer mediante la coordinación y la programación conjunta entre los profesores, se considera necesaria la realización al final del Nivel Inicial y del Nivel Medio, durante el período intersemestral correspondiente, de prácticas de campo preestablecidas, a realizarse bajo la forma de las Actividades Universitarias con la Colectividad (AUC) previstas en el Plan de Estudios 1972.

Finalmente, hay que considerar el impulso de la opción del Taller Popular. Este sería un recurso adicional que permitiría satisfacer a lo largo de la

carrera demandas específicas de sectores de población con los que no se realiza el EPS, a la vez que se cumpliría con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la práctica. En dicho Taller Popular los estudiantes de los distintos semestres podrían cumplir horas de trabajo asignadas a la extensión como parte de su carga académica.

A mi criterio, mediante estos procesos de interrelación investigación-docencia-extensión es posible lograr que las actividades académicas no resulten meros ejercicios rutinarios sino, además, aportes concretos a realidades concretas. Estas ventajas serían complementadas a través de la dinámica investigación-diseño-construcción-evaluación del proceso de producción arquitectónica.

La dinámica investigación-diseño-construcción-evaluación

El cumplimiento de este ciclo requiere, sobre la base de la dinámica de investigación-docencia-extensión ya descrita, de un desarrollo en "diagonal" del currículum, es decir, de un desarrollo que vaya, semestre a semestre, de los conocimientos teóricos de orden científico-sociales a los conocimientos de diseño y construcción, hasta finalizar con su aplicación mediante, sobre todo, las actividades de extensión.

Como ya se dijo, mediante los trabajos de extensión se detectan diversas demandas que en términos urbano-arquitectónicos tiene la población con la que se trabaja y mediante la investigación se diagnostican las mismas y se proponen caminos de solución. Aquellas demandas urgentes o para las que se tienen recursos suficientes para satisfacerlas de inmediato pueden ser atendidas con ese grado de prontitud mediante, por ejemplo, el EPS o el Taller Popular. Otras demandas que no son urgentes o para las que no se cuenta con los recursos necesarios, pueden ser objeto de un trabajo más lento (propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje) dentro de la docencia, por ejemplo a los niveles del diseño y la construcción. En este caso, los trabajos estarían destinados, por una parte, a la formación de los futuros arquitectos y, por la otra, a la elaboración de documentos de diseño y construcción que permitan a la población organizarse y demandar los recursos que necesita. Así, el paso de la extensión a la docencia se da mediado por la investigación de la situación que vive la población, realizada por los estudiantes del EPS, el Taller Popular, las AUC o las propias actividades de investigación para el diseño dentro

del Area de Teoría, en el Nivel Medio, ya explicado.

En este punto las ciencias sociales juegan un papel importante no sólo en término de los elementos teórico-metodológicos que le proporcionan a los estudiantes y la asesoría de los profesores en el trabajo de campo sino, también, en cuanto a los aspectos técnico-operativos para la obtención de la información y su análisis. Se incluyen en este esfuerzo aspectos sustanciales relacionados con la arquitectura propiamente tal; por ejemplo: el conocimiento de las formas de organización y consumo del espacio que realiza la población con la que se trabaja (se entiende que dicha forma obedece a condiciones materiales que determinan comportamientos que, además, son expresión cultural). Esto es particularmente importante en el caso de Guatemala donde más de la mitad de la población es indígena y conserva sus tradiciones y costumbres.

Describamos brevemente el PROCESO IDEAL a cumplir: A partir de los trabajos de extensión y, sobre todo, mediante las actividades de investigación que se realizan es posible contar -en el lapso de un trimestre- con información suficiente para que los estudiantes, al nivel de la docencia, puedan proponer el diseño arquitectónico que consideren conveniente para la satisfacción de las necesidades detectadas, trabajo que podría ocupar otro trimestre más. Al otro trimestre podría pasarse al diseño constructivo, es decir, a la elaboración de los documentos respectivos

(planos y detalles de construcción, especificaciones, presupuestos, programas, etc.) que más adelante podrían traducirse en la construcción del objeto diseñado un trimestre o más después; en este caso, bajo la responsabilidad del EPS o del Taller Popular correspondiente.

Para cerrar el ciclo, luego que haya pasado algún tiempo -una generación estudiantil por ejemplo-, se podría hacer la evaluación de lo que se diseñó y construyó de acuerdo a los documentos ya referidos, entre los cuales jugarían un papel principal las memorias de diseño y construcción, donde se exponen los objetivos previstos y la manera de lograrlos. Para ello sería fundamental establecer lo que en efecto se logró mediante la sanción del uso que de la obra arquitectónica hagan los usuarios. A partir de estas constataciones se podrían formular las interpretaciones del caso y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Así, entonces, se considera que mediante dicha estructura, contenidos y dinámicas curriculares sería posible avanzar en la puesta en práctica de las ideas planteadas en el presente capítulo, entendido, claro está, que todas estas son propuestas generadas más a título de ilustración que como planteamientos definitivos. Un mayor nivel de concreción -a título de ejercicio y de soporte para una discusión más profunda de estos planteamientos dentro de la Facultad- se encontrará en el anexo adjunto.

NOTAS

1. Desde una visión idealista hay quienes afirman que la arquitectura es "música congelada" a partir de la constatación de que la producción arquitectónica -en tanto fenómeno sensible- conlleva consideraciones estéticas y, por tanto, la posibilidad de constituirse en expresión artística. También están aquellos que consideran a la arquitectura como "ciencia del habitar", cuestión que se por ahora es un mero propósito que realidad. Ambas ideas, que comportan rasgos de la realidad arquitectónica -en un caso desde el punto de vista de sus resultados tangibles y en el otro desde su actividad como práctica técnica- no explican, sin embargo, lo que en esencia es la arquitectura. Pero, tampoco se logra avanzar un paso cuando se reduce -de ahí el socialismo científico- la explicación de la arquitectura a sus productos vistos como mercancías. Posee a la gran verdad que este análisis encierra y a la revelación de cuestiones fundamentales que proporcione, es necesario profundizar en lo que es específico a la arquitectura y que la diferencia de otras actividades productivas.
2. Para un desarrollo mayor de estas ideas, véase entre otros a Federico Engels: El papel del trabajo en la transformación del ser humano; diversas ediciones.
3. Karel Kosík: Dialéctica de lo Concreto. Editorial Orizaba, México, 1962.
4. Al respecto, cuento con un original mecanográfico de un texto de 1974 titulado: "El medio construido en Guatemala", que fue una de las primeras aproximaciones al problema, intentando hacer acopio de lo que hasta entonces se había producido al respecto.
5. En efecto, estaba claro que si bien la arquitectura tiene como objeto propio el llamado aspecto arquitectónico y éste es la base de su especificidad, la definición a nivel teórico de dicho espacio arquitectónico se encuentra dominada por el problema de dicho objeto. El espacio arquitectónico posee existencia de hecho 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 todavía y de manera suficiente en el dominio teórico-concreto. De más, se encuentra atravesado por un debate que atañe al problema de su manejo ideológico como parte del ocultamiento que se hace de las funciones específicas que cumplen los arquitectos en la sociedad capitalista: producir mercancías. El arquitecto "crea" espacios -se dice-

al tiempo que se vigila la contabilidad para garantizar la ganancia. (Véase a Hugo García y Carlos Jiménez Del espacio arquitectónico a la arquitectura como una práctica tesis de grado, Licenciatura en Arquitectura) Cali, Colombia, 1971, Universidad del Valle.

8. En los cursos de teoría del diseño, por ejemplo, llegamos a desarrollar más o menos detenidamente estos aspectos que, por lo general, son ignorados dentro de la práctica arquitectónica habitual. Por ejemplo "a manera de un curso general", planeábamos que la práctica arquitectónica, como proceso lógico, demandó de una adecuada información previa sobre el objeto arquitectónico a producir y poder así determinar las necesidades que lo motivan y el efecto dichas necesidades requieren de una respuesta arquitectónica o no. La falta de abstracción, por ejemplo, se puede resolver muchas veces con una educación de horarios u otras modalidades no arquitectónicas.
7. Frente a una sociedad muy dinámica, el relativo estatismo de los objetos arquitectónicos hacen indispensable que las ideas de diseño que en consecuencia se surten como propuestas o como hitos de solución sean rectificadas constantemente para ir enriqueciendo la experiencia de los arquitectos y, también, la teoría de la arquitectura en general. De manera adicional, esta postura resulta conveniente pues permite a la sanción del uso que los destinatarios hacen del objeto arquitectónico, con lo que se favorece la posibilidad de medir una trampa que introduce la ideología dominante a partir de finales del siglo XIX: la de la "intelectualidad". De acuerdo con ella -como corrección clave de la conducta social-, la sanción del uso ya no se otorgaría mediante la práctica sino mediante, sobre todo, 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, adquiere marcadamente ideología (ideología técnica (la forma útil), ideología estética (la forma pura), ideología económica (la eficiencia, la renovación constante de la forma para suscitar el consumo, motor de la reproducción del capital)). Véase a Claude Lévi-Strauss "Arquitectura y diseño: crímenes de lesa sociedad", en Acta Total, México, Ediciones Era, 1971.
8. Hago abstracción aquí de la discusión del caso de la arquitectura en los países socialistas -el caso de los países de Europa del este, por ejemplo-, dado que el mismo sucede a los alcances que llegaron a tener las elaboraciones que realizamos en la Facultad durante el período que se analiza adicional a que no se trata de una cuestión principal desde el punto de vista de las consideraciones que aquí se hacen.
9. Para una discusión más amplia de esto, véanse entre otros, los trabajos de Renato de Fusco, Umberto Eco, Tomás Maldonado y Claude Parante.
10. Desde luego, la ideología no solo es "ocultamiento". También es un elemento importante para la cohesión política de las fuerzas emergentes al proporcionarles una idea, una perspectiva deseable y posible del futuro por el que se organizan y luchan.
11. Véase a Miguel Alvez Pereira: "La arquitectura y la problemática específica de América Latina", Ponencia Oficial ante la VII Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectos (ICERFA), Quito, Ecuador, marzo de 1975. Revista Universitaria No. 56.
12. Véase, entre otros, a Emilio Perrella y Carlos Jiménez Arquitectura, urbanismo y dependencia colonialista Ediciones BIAF, México, 1973.
13. Charles Jencks: Arquitectura contemporánea y otros ensayos, Gustavo Gili, Barcelona, 1962.
14. Herbert Marcuse: El hombre unidimensional, Joaquín Mortiz, México, 1973.
15. Alvez Pereira, Op. Cit.
16. Me refiero aquí a la resistencia que, de muchas maneras, llevan a cabo diversos sectores frente a esta función reproductora que la escuela está llamada a realizar. La experiencia de la Reestructuración de la Facultad a que voy haciendo referencia es un buen ejemplo de esto.
Esta resistencia es tal y la importancia que ha alcanzado tanto que existen ya elaboraciones sobre la misma con la perspectiva de devenir teoría. Así lo replica, por ejemplo, H. Giroux ("Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico") Revista Cuadernos, Ediciones, No. 44, México, julio-diciembre 1976 (Editorial Fra):
" (...) las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos cumplen 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. 30). Claro está, las escuelas operan dentro de los límites impuestos por la sociedad pero funcionan, 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 (p. 39)".
17. Véase la carta de Marx a Kugelmann (1850). Citado por J. P. Falcet La revolución social, pp. 431 y 432.
18. Véase: G. Leharce, Economía política de la Educación, México, 1964, Grijalbo.

19. Esto hay que relativizarlo en el caso de Guatemala pues para su 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 y por regla general, la burguesía guatemalteca considera inútil la educación para las mayorías populares, 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.
20. U. Lebarca Op. Cit.; p. 18.
21. Véase al respecto los capítulos I y III, principalmente, en los que se analizan los casos de las universidades latinoamericanas y de la Universidad de San Carlos de Guatemala en particular, así como el Proceso de Reestructuración de la Facultad de Arquitectura. Los casos constituyen, a mi criterio, ejemplos claros de esta resistencia interna.
22. Diroux, Op. Cit., pp. 61 y 62.
23. Buchdhalaki: Técnicas marxistas de la educación, México, 1960, Orizaba pp. 55 y 56.
24. Lo que se busca es que, mediante dicha transformación cultural, esas fuerzas emergentes adquieran la capacidad de asumir la gestión de la sociedad y, a través de la transformación de la misma, se conviertan en clase dirigente. Desde luego, para lograr este objetivo no hay que esperar a que se de la transformación social sino que, de hecho, hay que empezar desde ya a forjar la transformación cultural que se le corresponde, contribuyendo con ello y a la vez a la transformación social que se busca (véase: María-Antoniette Maccocchi, Gramsci y la Revolución de Occidente, México, 1960, Siglo XXI).
25. Véase al respecto la rica obra de Adolfo Sánchez Vázquez; entre otras: Elementos de la Praxis, editorial Orizaba, varias ediciones; México, 1967, Orizaba.
26. La realidad le impone determinados límites -lo dado- a nuestros propósitos, pero no es una realidad estática. Por eso, en su dinámica -lo dado débil- y principalmente mediante la acción política consciente de los individuos organizados, existe la posibilidad de crear lo nuevo, la posibilidad de hacer la historia. (Véase a Hugo Zemlin: Unificación de la teoría, El Colegio de México, México, 1967).
27. Para conocer dichas cuestiones véase el Capítulo III.
28. La propuesta original contemplaba la transformación de la Facultad en un Centro Universitario de Diseño y Arquitectura (CUDDA) y, con ello, la desaparición de la Junta Directiva y la constitución de una instancia de dirección paritaria, integrada por tres estudiantes, dos profesores y un profesional no-catedrático. La coordinación de dicha instancia recaería, mediante designación interna, en uno de los profesores o del profesional no-catedrático por periodos bianuales. El profesional no-catedrático y uno de los estudiantes serían electos directamente por sus respectivos colegios electorales, mientras que los restantes dos estudiantes y los dos profesores serían electos de manera paritaria entre profesores y estudiantes. De esta manera, la eliminación de la dirección unipersonal de la Facultad -centralizada en el Decano- y el ejercicio paritario de tal dirección quedaban asegurados.

ANEXO

TRADUCCION IDEAL Y ESQUEMATICA DE LAS CONSIDERACIONES ACADEMICO-PEDAGOGICAS A manera de ejercicio

Sobre la base de las consideraciones hechas en los capítulos anteriores y con la idea de aportar al debate interno de la Facultad y, a la vez, ilustrar la traducción práctica que podrían tener las consideraciones académico-pedagógicas y académico-administrativas hechas en el Capítulo IV, se presentan a continuación algunas propuestas de estructuración curricular, aunque a un nivel de desarrollo ideal y esquemático.

A NIVEL ACADEMICO-PEDAGOGICO

A este nivel interesa de manera particular la traducción de las consideraciones hechas en cuanto al currículum, tanto en términos de su estructura, como de sus contenidos y dinámica. Para ello, proponemos un currículum dividido en diez semestres (esto significaría reducir en tres semestres el actual currículum de la Facultad cuya duración resulta excesiva a la luz de otras experiencias). Los primeros cuatro semestres corresponderían al Nivel Inicial (arquitectura y sociedad); los siguientes tres semestres al Nivel Medio (arquitectura y producción); y, finalmente, los últimos tres semestres al Nivel de Profundidad (arquitectura y ambiente).

Semestralmente, de acuerdo a la dinámica de los ciclos de investigación-docencia-extensión y de investigación-diseño-construcción-evaluación ya descrita, los tres niveles estarían atravesados a lo largo de su desarrollo por los contenidos y actividades correspondientes a la obtención de conocimientos sobre la arquitectura como realidad histórico-social en general y en relación a las poblaciones con las que se trabaja en particular,

para luego presentar propuestas de diseño y de construcción, buscara su realización práctica y, finalmente, llegar a evaluación de los resultados alcanzados. En consecuencia el currículum se desdoblaría, semestre a semestre, en aspectos relacionados con la teoría social en general y su aplicación a la arquitectura y los procesos de diseño y construcción correspondientes a la producción arquitectónica, en todos los casos dentro de su contexto histórico, económico, político y cultural, dando lugar a la formación de tres áreas específicas: Área de Teoría, Área de Diseño y Área de Construcción con distintos pesos a lo largo del currículum (Gráfica 1).

Desagregando por niveles esta idea tendríamos (Gráfica 2):

1) NIVEL INICIAL: Dedicado a la comprensión de la relación arquitectura y sociedad, teniendo como caso particular la relación arquitectura-ciudad.

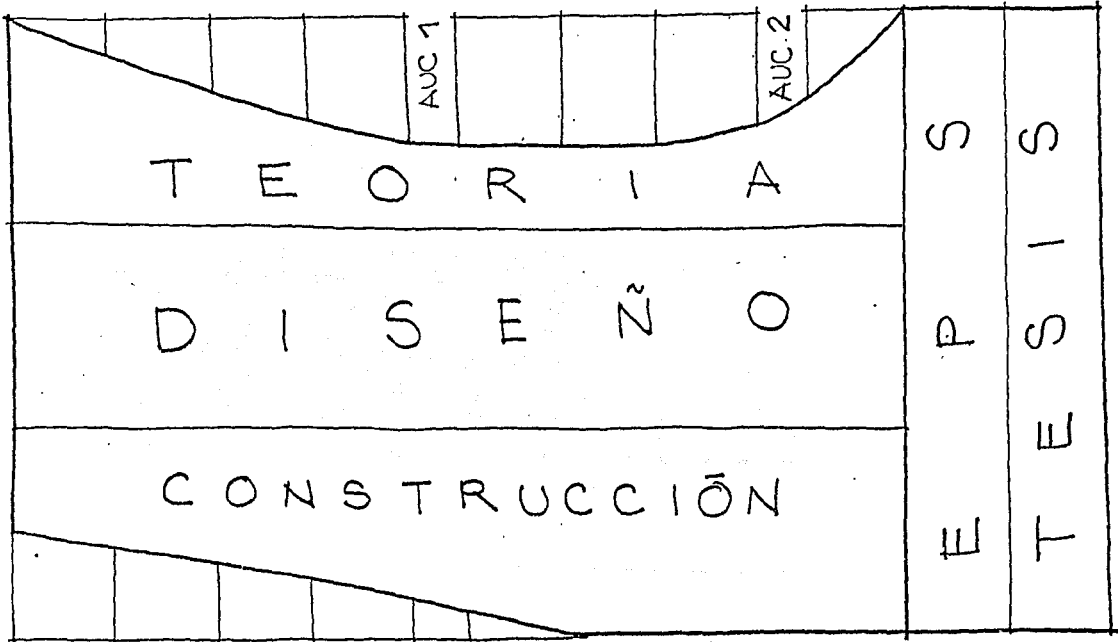
Dentro del Área de Teoría se daría el desarrollo de conceptos generales relacionados con la arquitectura como trabajo, los objetos arquitectónicos como

◁ NIVEL INICIAL
(Arquitectura y sociedad)

⊗ NIVEL MEDIO
(Arquitectura y producción)

⊗ NIVEL DE PROFUNDIDAD
(Arquitectura y ambiente) ▷

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



GRÁFICA 1

NIVEL	INICIAL (Arquitectura y sociedad)				MEDIO (Arquitectura y producción)			DE PROFUNDIDAD (Arquitectura y ambiente)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TEORÍA	TEORÍA DE LA ARQUITECTURA 1 Como trabajo, mercancía y realidad urbana y cultural.	2 Método e Ideología	3 Economía Política y Teoría del Estado.	4 Resarcimiento y Teoría del Estado. INVESTIGACIÓN PARA EL DISEÑO	2	3	4	5	6	ARQ., SOCIEDAD Y NATURALEZA
DISEÑO	ARQUITECTURA Y CIUDAD	TEORÍA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO (Método y temáticas arquitectónicas + ejercicios de diseño)	2	3	AUC 1 DISEÑO ARQUITECTÓNICO 1	2	3	4	5	6
CONSTRUCCIÓN	MATEMAT 1	2	③	INSTALACIONES 1	2	3	4	5	6	7
	FISICA 1	2	2	DISEÑO ESTRUCTURAL 1	2	3	4	5	6	7
CONSTRUCCIÓN	SISTEMAS Y MÉT. CONSTR 1	2	2	SUPER CON. 1	2	3	4	5	6	7
	DIBUJO ARQ.	TALLER POPULAR 1	2	3	4	5	6	7	8	9
CONSTRUCCIÓN	PRESENTAC 1 DIBUJO A M. NO LIBRE	②	(Diseño arquitectónico)	DIPLOMADO TÉCNICO 1	(Diseño constructivo)	DIPLOMADO TÉCNICO 2	SEMINARIO PREPARATORIO DEL EPS	SEMINARIO DE LA TEORÍA DE LA ARQUITECTURA	EPS	TESIS

GRÁFICA 2

NOTA: Flecha horizontal = prerrequisito obligatorio.
Flecha diagonal = prerrequisito opcional-necesario.
Círculo = optativo.

mercancías y la arquitectura como fenómeno urbano y cultural (primer semestre), dando paso después al análisis de la relación entre ideología y método en arquitectura (segundo semestre); entre arquitectura, economía política y teoría del Estado (tercer semestre); entre arquitectura y políticas estatales en relación con la arquitectura -vivienda popular, industria de la construcción, planificación urbana y regional, protección del ambiente, etc.- (primera mitad del cuarto semestre); la segunda mitad de dicho semestre se utilizaría para iniciar el proceso de investigación para el diseño mediante trabajo de campo; el desarrollo principal de este proceso se dará en el Nivel Medio.

Dentro del Área de Diseño se propone el análisis de la ciudad de Guatemala, caracterizando los objetos arquitectónicos existentes, sus relaciones y funciones y las formas de organización y de consumo del espacio que se dan en ellos, incluyendo las valoraciones de orden económico, político y cultural pertinentes (primer semestre). Sobre estas bases y a partir del segundo semestre, abarcando el tercero y cuarto semestres, se abordan, por una parte, la teoría del diseño arquitectónico (en su articulación histórica y técnico-metodológica) y, por otra, la aplicación de los criterios generados a este respecto en torno a temáticas básicas de la arquitectura, por ejemplo, en cuanto a vivienda, salud, educación, recreación -el turismo incluido-, producción, distribución, etc.), procurando desarrollarla en sus diversas posibilidades, aunque no exista demanda real de un sector de población dado. No obstante y en lo posible, será conveniente la utilización de los resultados alcanzados con la investigación para el diseño ya mencionada (Área de Teoría). Lo que interesa en este nivel es el ejercicio de diseño en sí mismo, para llegar a la comprensión de las complejidades que dichas temáticas plantean, así como a la adquisición de las habilidades básicas para el diseño arquitectónico. Se le dará particular importancia, por tanto, a los aspectos compositivos y de funcionamiento de la obra arquitectónica, es decir, a los elementos formales de organización y relación espacial de la misma.

Finalmente, en cuanto al Área de Construcción se propone iniciarla con aspectos básicos como el dibujo técnico y a mano libre; así también, la presentación arquitectónica y la matemática básica (primer semestre), para continuar con los conocimientos matemáticos y los conocimientos esenciales de la física aplicados a la construcción (estática, resistencia de materiales, etc.) durante el segundo

semestre; se completarían estos conocimientos con la continuación de las técnicas de presentación y dibujo a mano libre, que luego continuarán en los siguientes semestres mediante su aplicación, por ejemplo, en el Taller Popular y las prácticas de diseño y desarrollo de planos arquitectónicos y constructivos que se realizarán a lo largo del Nivel Medio. Además se cubrirían conocimientos en relación al diseño estructural, sistemas y métodos constructivos, instalaciones en los edificios, administración y supervisión de obras y control ambiental (tercer y cuarto semestres).

El Taller Popular estaría dedicado, a partir del segundo semestre, al diseño arquitectónico y a la elaboración de los planos correspondientes bajo la supervisión de los profesores; los estudiantes del Nivel Inicial estarían integrados en equipos de trabajo "verticales" con estudiantes del Nivel Medio que también participarían en los mismos proyectos llevándolos al nivel de su desarrollo técnico-constructivo.

Al finalizar el Nivel Inicial se llevarían a cabo las primeras Actividades Universitarias con la Colectividad (AUC-1), de acuerdo a los planes y programas elaborados por los profesores de docencia e investigación en coordinación con los profesores de extensión. Sus objetivos serían: propiciar que los estudiantes tengan contacto directo con la realidad guatemalteca y puedan establecer en una primera aproximación sus demandas en cuanto al diseño arquitectónico se refiere; además, se busca reforzar los conocimientos adquiridos en la docencia e investigación mediante su puesta en práctica y apoyar la realización del EPS.

2) NIVEL MEDIO: Dedicado a la comprensión de la relación arquitectura y producción, es decir, a la relación que se da entre la prefiguración de los objetos arquitectónicos (diseño) que se necesitan y su materialización (construcción) en un contexto social determinado.

En el Área de Teoría, este nivel estaría dedicado a la realización de investigaciones de campo en áreas preestablecidas como prioritarias por los profesores de extensión. El objetivo es profundizar en el conocimiento de la relación que se da entre la arquitectura como realidad social y el proceso productivo que le es esencial: el diseño y la construcción. A la vez, se buscaría apoyar al Taller Popular y al EPS -así como a la docencia y la investigación- al detectar realidades sociales y demandas de diseño y de construcción concretas

derivadas de las mismas. El último trimestre de este Nivel se ocuparía en la realización de un seminario síntesis de estas actividades y, a la vez, preparatorio del EFS, dedicado a la relación arquitectura-sociedad-naturaleza.

En el Área de Diseño se propone la realización de, por lo menos, un diseño trimestral con caso en los resultados de las investigaciones de campo realizadas por los estudiantes en el Área de Teoría el trimestre anterior. Dicha actividad se daría solo a nivel del diseño arquitectónico, incluidos criterios y propuestas a nivel constructivo, estructural y de instalaciones y la memoria de diseño correspondiente, sin llegar a los cálculos, especificaciones y cuantificaciones del caso, actividades que se realizarían -incluidos los ajustes de diseño que necesarios- en el trimestre subsiguiente dentro del Área de Construcción.

En el Área de construcción se propone una dinámica similar a partir del diseño realizado por el estudiante el trimestre anterior. Se trataría del desarrollo de diversos diseños constructivos, llevándolos al nivel de los documentos de proyecto correspondientes (planos de detalles constructivos, estructurales y de instalación, de mobiliario y equipo, etc.; presupuesto, especificaciones y programación de obra; así como el manual de mantenimiento y utilización de la misma, etc.), junto con los cálculos y memorias respectivas.

De manera adicional y como parte de su carga académica, los estudiantes tendrían en este nivel un número determinado de horas dedicadas al Taller Popular, tanto en términos del desarrollo de diseños y documentos de proyecto como en relación a la participación en aquellos procesos constructivos que sea factible impulsar.

Al finalizar el Nivel Medio se darían las AUC-2. Las mismas buscarían la síntesis -mediante la práctica- de los conocimientos adquiridos en las Áreas de Teoría y Diseño, en la comprensión de que la síntesis final, incluidos los conocimientos adquiridos en el Área de Construcción, se daría a lo largo del Taller Popular, culminando con el EFS y el trabajo de tesis.

3) NIVEL DE PROFUNDIDAD: Dedicado a la relación arquitectura y ambiente, es decir, a la relación entre arquitectura-sociedad-naturaleza, para favorecer la síntesis final que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido a la fecha.

En el Área de Teoría se dedicaría el octavo semestre al conocimiento -lo más profundo posible- de las localidades a las que han sido asignados los estudiantes para realizar el EFS, así como al desarrollo de los aspectos teórico-metodológicos y técnico-operativos relacionados con el trabajo que habrán de realizar en ellas.

En el Área de Diseño, el esfuerzo principal se dirigiría a la realización de un seminario sobre teoría de la arquitectura que sintetice y proyecte los conocimientos adquiridos en cuanto a la teoría de la arquitectura en general y la teoría del diseño y la construcción en particular.

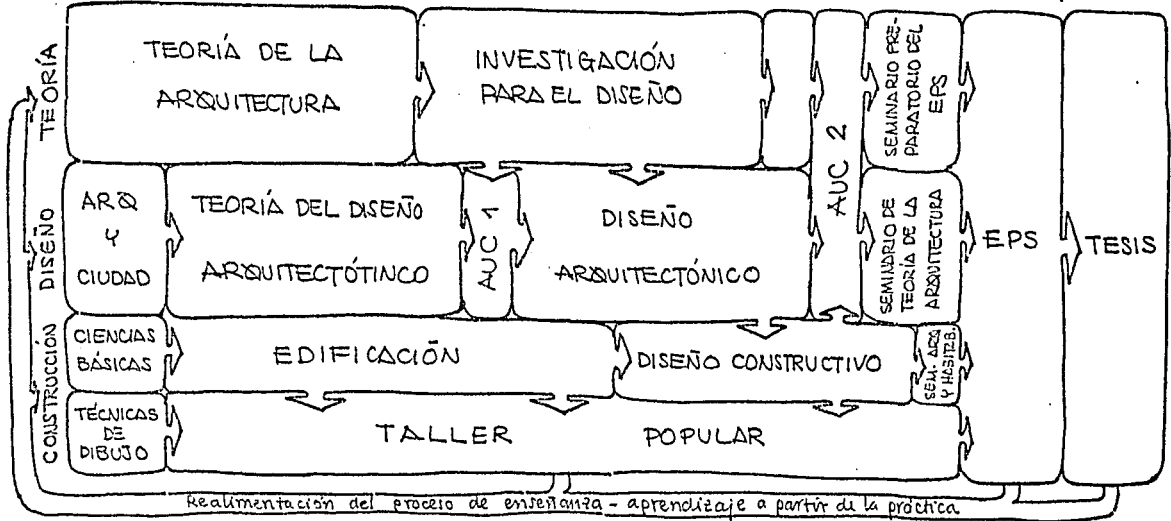
En el Área de Construcción se contempla la finalización del Taller Popular (octavo semestre), orientándolo hacia el diseño urbano-regional, y el fin de las prácticas de diseño constructivo durante la primera mitad de dicho semestre, dedicando la segunda mitad del mismo a la realización de un seminario sobre arquitectura y habitabilidad que sintetice los conocimientos adquiridos en esta área. Este seminario permitiría hacer proyecciones a futuro de lo que a ni criterio es una tendencia a explorar en términos del desarrollo necesario y posible de la arquitectura a partir de concebirla como trabajo, es decir, como práctica técnica destinada a la satisfacción de las necesidades de habitabilidad humano-sociales.

Los restantes semestres (noveno y décimo) se concentrarían en la práctica de campo mediante el Ejercicio Profesional Supervisado (EPS), y el trabajo de gabinete mediante la elaboración de distintos materiales como la monografía del lugar (o sus actualizaciones); el diagnóstico de las necesidades existentes, su jerarquización y propuestas de solución arquitectónicas, incluida su construcción cuando así correspondiera; los informes de trabajo, etc.; y sobre todo, el desarrollo de la tesis de grado resultante de dicho trabajo, contando con la asesoría de los profesores de investigación. Se cerraría así el ciclo que liga la teoría y la práctica a lo largo del currículum.

Pienso que de esta manera se lograría, en efecto, la reproducción académico-pedagógica del concepto de praxis tal como lo planteamos en el Capítulo IV, es decir, como reflexión consciente e intencionada sobre la práctica y la teoría que alimentan y enriquecen las nuevas prácticas y las teorías que las orientan, repitiéndose de nueva cuenta este ciclo en espiral constante y ascendente (Gráfica 3).

◀ NIVEL INICIAL (Arquitectura y sociedad) ▶ AUC 1 ◀ NIVEL MEDIO (Arquitectura y producción) ▶ AUC 2 ◀ NIVEL DE PROFUNDIDAD (Arquitectura y ambiente) ▶

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



GRÁFICA 3

NIVEL ACADEMICO-ADMINISTRATIVO

Finalmente, conforme a estas ideas y buscando lograr el adecuado funcionamiento de la Facultad, se propone la subdivisión de la misma en cuatro departamentos: de Investigación, de Docencia, de Extensión y de Administración. Los primeros tres estarían divididos en áreas de trabajo afines (los despreocupamos aquí de la manera en que se subdividiría el Departamento Administrativo). Tales divisiones serían como sigue:

1) Departamento de Investigación: Social, Arquitectónica y Técnico-Construcciona.

2) Departamento de Docencia: Teoría, Diseño y Construcción.

3) Departamento de Extensión: Taller Popular, Actividades Universitarias con la Comunidad (AUC 1 y 2) y Ejercicio Profesional Supervisado (EPS).

En el caso del Departamento de Docencia, dada su mayor complejidad y necesidades de desagregación en términos de la organización docente, se propone que cada área se subdivida en unidades docentes como sigue:

a) Área de Teoría: Ciencias Sociales; Metodología y Técnicas de Investigación; Urbanismo.

b) Área de Diseño: Teoría del Diseño; Metodología del Diseño y Técnicas Proyectuales; Historia y Teoría de la Arquitectura.

c) Área de Construcción: Ciencias Básicas (Matemáticas y Física, principalmente); Técnicas de Dibujo y Presentación Arquitectónicas; Tecnología y Administración de la Construcción; Diseño Estructural; Diseño de Instalaciones; y Diseño Ambiental.

En cuanto al autogobierno, con base en los criterios planteados, se propone lo siguiente:

Por cada departamento -excepto el Departamento de Administración que se rige por otros criterios y mecanismos- habría una Coordinación Paritaria Departamental, integrada por el Coordinador del Departamento respectivo, los Coordinadores de cada área del mismo e igual número de estudiantes electos por sus respectivas promociones. Los coordinadores de departamento y de área serán nombrados entre los profesores por oposición mediante jurados paritarios electos por la Asamblea General de la Facultad, los que además, podrán remover a cualquier o a todos los integrantes de dichas coordinaciones. Las funciones

de esas coordinaciones serían, en lo esencial, las de orientar, supervisar, evaluar y aprobar a su nivel los planes semestrales de trabajo; proponer el nombramiento de profesores interinos y calificar los concursos por oposición respectivos; así también, evaluar a los profesores, proponer ascensos y estímulos, etc.; en general, velar por la adecuada marcha del departamento y resolver los problemas académico-administrativos y académico-pedagógicos que se presenten.

Por encima de estas coordinaciones estaría la Coordinación Académica, integrada por los tres Coordinadores de Departamento, el Coordinador Académico e igual número de estudiantes electos por la Asamblea General de la Asociación de Estudiantes de Arquitectura (AEDA). El Coordinador Académico sería nombrado por un procedimiento similar al de los coordinadores de departamento y de área y la relación de cualquier integrante o la totalidad de integrantes de la Coordinación Académica se haría de la misma forma que con las coordinaciones departamentales. Las funciones de la Coordinación Académica serían similares a las ya anotadas, sumándose las funciones de garantizar la coordinación de la dinámica investigación-docencia-extensión y las de orientar, supervisar, evaluar y aprobar a su nivel los planes de estudio.

Finalmente, sobre la base de poder superar los obstáculos legales que existen, estaría el Consejo Directivo, integrado en los términos previstos para el Centro Universitario de Diseño y Arquitectura -CUDSA- (Capítulo III). De no ser posible esto, será conveniente considerar el modelo actual (Consejo de Facultad-Junta Directiva) pero a partir de que la Coordinación Académica pudiese asumir el papel de Consejo de Facultad. La idea es evitar duplicidades innecesarias y que la presencia del Decano se de en los puntos claves de la dirección facultativa, con los efectos negativos que en términos del enfoque propuesto tendría la centralización unipersonal de dicha dirección.

La máxima autoridad de la Facultad sería la Asamblea General, integrada por los profesores, estudiantes y personal administrativo de la misma.

Desde luego, todo esto que planteamos constituye una traducción ideal y esquemática hecha no solo a distancia sino en relación a una realidad que ha cambiado en estos últimos diez años y que, por tanto, ya no se conoce como es necesario para sostener e

impulsar propuestas de este tipo; corresponde a los actores directos de este momento decidir al respecto. Quizás la única importancia que pudiera tener este ejercicio es la de despertar inquietudes y generar discusión, así como, tal vez, contribuir al arribo a

nuevas conclusiones para la transformación de la Facultad y la recuperación del objetivo central del Proceso de Reestructuración: lograr la formación de arquitectos comprometidos con las necesidades e intereses de su pueblo.

FUENTES DE CONSULTA

1. GENERAL

AGUILERA, Gabriel y otros: Dialéctica del terror en Guatemala; Costa Rica, 1981, EDUCA.

AMINISTIA INTERNACIONAL: Guatemala, programa gubernamental de asesinatos políticos; Londres, 1981, Amnistía Internacional.

ASOCIACION DE ESTUDIANTES "EL DERECHO": Estados Unidos, el promotor de la contrarrevolución en Guatemala; Guatemala, 1975, Universidad de San Carlos de Guatemala.

CASTAÑEDA, Gilberto: Guatemala: crisis social, política exterior y relaciones con México 1978-1984; México, 1987, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

CACERES, Carlos: Aproximación a Guatemala; México, 1980, Universidad Autónoma de Sinaloa.

CASSIGOLI, Armando y Carlos Villagrán (compiladores): La ideología en sus textos; 3 tomos; México, 1982, Marcha Editores.

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD GUATEMALTECA (CERG) -perspectiva centroamericana-: Contrainsurgencia y régimen constitucional; Colección TEMAS, No. 1; México, diciembre de 1985.

CENTRO DE ESTUDIOS INTEGRADOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD (CEIDEC): Guatemala: Polos de Desarrollo; México, 1988, Praxis.

COHEN, Isaac y Gert Rosenthal: "Las dimensiones del espacio de la política económica en Centroamérica"; en Centroamérica: futuro y opciones, selección de Olga Pellicer y Richard R. Fagen; México, 1981, Fondo de Cultura Económica.

CUEVA, Agustín: El desarrollo del capitalismo en Latinoamérica; México, 1981, Siglo XXI.

ENGELS, Federico: El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre; Moscú, 1978, Progreso.

JONAS, Susan y David Tobis: Guatemala, una historia inmediata; México, 1976, Siglo XXI.

KOSIK, Karel: Dialéctica de lo concreto; México, 1982, Grijalbo.

MACCIOCCHI, María-Antonietta: Guanacá y la revolución de occidente; México, 1980, Siglo XXI.

MARCUSE, Herbert: El hombre unidimensional; México, 1973, Joaquín Mortiz.

MARX, Carlos: El estado de la economía política; México, 1971, Colección 70, Grijalbo.

- MAYORGA QUIROZ, Román: El crecimiento desigual en Centroamérica 1950-2000; México, 1983, El Colegio de México.
- SELSER, Gregorio: "Cronología Imperial. Ahí vienen los marines"; en el Anuario 1986-1987 de Cuadernos del Tercer Mundo; México, 1987.
- TORIELLO BARRIDO, Guillermo: Guatemala, más de 20 años de traición; La Habana, 1981, Editorial de Ciencias Sociales.
- SILVA, Ludovico: Teoría y práctica de la ideología; México, 1985, Nuestro Tiempo.
- ZEMELMAN, Hugo: Una crítica de la teoría. En torno a las funciones analítica de la totalidad; México, 1987, El Colegio de México.

2. PARTICULAR

- ALVARADO, Luis: "El desarrollo capitalista de Guatemala y la cuestión urbana"; en Emilio Pradilla (compilador): Ensayos sobre el problema de la vivienda en América Latina; México, 1982, Universidad Autónoma Metropolitana (UNAM)-Xochimilco.
- BEDEVOLD, Leonardo: Historia de la arquitectura moderna; Madrid, 1963, Taurus.
- BONITA, Juan Pablo y otros: El Simposio de Portofino; Buenos Aires, 1969, EUDEBA.
- BROADBENT, Geoffrey: Metodología del diseño arquitectónico; Barcelona, 1971, Gustavo Gili.
- CIAM: Carta de Atenas; Buenos Aires, 1954, Contempora.
- COHN BENDIT y otros: La rebelión estudiantil; México, 1969, Era, Serie Popular.
- DE FUSCO, Renato: Arquitectura como casa media; España, 1970, Anagrama.
- ECO, Umberto: La estructura ausente; España, 1972, Lumen.
- ENGELS, Federico: Contribución al problema de la vivienda; Moscú, 1976, Progreso.
- IDEM: El papel del trabajo en la transformación del homo en hombre; México, 1980, Era, Serie Popular.
- GARCIA, Hugo y Carlos Jiménez: Del espacio arquitectónico a la arquitectura como una mercancía tesis de grado, licenciatura en Arquitectura; Cali, Colombia, 1971, Universidad del Valle.
- GIEDION, Siegfried: Espacio, tiempo y arquitectura; Barcelona, 1966, Hoepli.
- GLUKSMAN, Andre: Hacia la subversión del trabajo intelectual; México, 1976, Era, Serie Popular.
- JENCKS, Charles: Arquitectura tardomoderna y otros ensayos; Barcelona, 1982, Gustavo Gili.
- LEMUS, Luis Arturo y otros: Plan de Transformación Universitaria; Guatemala, 1975, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- LUJAN MUÑOZ, Luis: Síntesis de la arquitectura en Guatemala; Guatemala, 1968, Editorial Universitaria,

Universidad de San Carlos de Guatemala.

LYNCH, Kevyn: La imagen de la ciudad; Buenos Aires, 1966, Infinito.

MALDONADO, Tomás: Ambiente humano e ideología; Buenos Aires, 1974, Nueva Visión.

MARSISSE, Renate: Algunos antecedentes latinoamericanos del movimiento de autonomía universitaria en México, 1929; Colección Deslinde No. 129, cuadernos de cultura política universitaria; México, diciembre de 1979, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

MENDEZ DAVILA, Lienel: 55 autores. Visión idealista y visión crítica; antología de textos sobre teoría de la arquitectura; Guatemala, 1972, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.

MOLINA Y VEDIA, Mario: Problemas y estrategias del diseño arquitectónico; Buenos Aires, 1974, Nueva Visión.

PARENÍ, Claude: "Arquitectura y diseño: crímenes de lesa sociedad", en Arte Total; México, 1971, Era.

PRADILLA, Emilio y Carlos Jiménez: Arquitectura, urbanismo y dependencia neocolonial; México, 1973, SIAP.

RODRIGUEZ DE MAGIS, Ma. Elena: La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918; Colección Deslinde No. 23; cuadernos de cultura política universitaria; México, septiembre de 1972, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

SAMPER, Germán: "Responsabilidad social del arquitecto"; en Roberto Segré (compilador), Op. Cit.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo: Filosofía de la previsión; México, 1967, Grijalbo.

SERT, José Luis: El corazón de la ciudad, Grupo CIAM; Barcelona, 1962, Hoepli.

SEGRE, Roberto: Latinoamérica en su arquitectura; México, 1981, Siglo XXI - UNESCO.

SINGER, Paul: Economía política de la urbanización; México, 1987, Siglo XXI.

STUDERN, Raymond: "La dinámica de los sistemas físicos", en Geoffrey Broadbent, Op. Cit.

SUCHODOLSKI, Bogdan: Teoría marxista de la educación; México, 1965, Grijalbo.

VARGAS SALGUERO, Ramón y Rafael López Rangel: "La crisis actual de la arquitectura latinoamericana"; en Roberto Segré (compilador), op. cit.

3. DOCUMENTAL

ASOCIACION DE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA: 1er. Seminario: El Estudiante de Arquitectura. Su medio, su problema, su necesidad, memoria; Guatemala, 1966, mimeo.

IDEN.: Memoria del 1er. Congreso Centroamericano de Estudiantes de Arquitectura "Rogelia Cruz"; Guatemala, 1968, offset.

IDEN.: 2o. Seminario: El Estudiante de Arquitectura. Reestructuración de la Asociación; Guatemala, 1970, notas.

IDEN.: 3er. Seminario: El Estudiante de Arquitectura. El Plan de Estudios, documentos; Guatemala, 1971, mimeo.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

IDEM.: Carta a la Comunidad Universitaria; Guatemala, 14 de marzo de 1972, mimeo.

IDEM.: Plan de Reestructuración de la Facultad de Arquitectura; Guatemala, 19 de abril de 1972, mimeo.

IDEM.: 4o. Seminario: El Estudiante de Arquitectura. Evaluación total de la Facultad, documentos; Guatemala, 1974, mimeo.

CASAS ARMENGO, Miguel y otros: Argumentos en la selección del temario para la VI Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectur (CLEFA); Universidad de Zulia, Venezuela, 1970, mimeo.

CASTAÑEDA, Gilberto: Investigación de la situación de la docencia, la investigación y el servicio en la Facultad de Arquitectura al 31 de septiembre de 1974; Guatemala, 1975, mimeo.

IDEM. (y otros): Proyecto de modificación del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS); Guatemala, 1975, mimeo.

IDEM. (y Víctor Vasauri): Algunas reflexiones en torno a una revisión de la práctica educativa de la Facultad de Arquitectura. Antecedentes para una discusión; Guatemala, 1978, mimeo.

IDEM.: El medio construido en Guatemala; Guatemala, 1979, original mecanográfico.

IDEM.: Plan de Trabajo 1979-1983; Guatemala, 1979, mimeo.

IDEM.: La búsqueda de una base teórica que sustente la práctica educativa en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala; Guatemala, 1980, mimeo.

COLECTIVO DE PROFESIONALES EN SOLIDARIDAD CON EL PUEBLO DE GUATEMALA: Universidad de San Carlos de Guatemala. Breve relación de su historia y la represión que ha soportado en los últimos años; México, junio de 1983, mimeo.

CONGRESO DE REESTRUCTURACION DE ARQUITECTURA (CRA): Documentos sobre la realidad nacional, la práctica profesional de la arquitectura, los campos del diseño y la Facultad de Arquitectura; Guatemala, 1972, mimeo.

DIRECTORIO DEL CONGRESO DE REESTRUCTURACION DE ARQUITECTURA (CRA): Informe del Congreso de Reestructuración de Arquitectura -CRA-; Guatemala, septiembre de 1972, mimeo.

FACULTAD DE ARQUITECTURA: Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura; Guatemala, noviembre de 1972, mimeo.

IDEM.: Bases teóricas de la integración; Guatemala, 1973, mimeo.

IDEM.: La arquitectura como fenómeno constructivo. Marco teórico; documento final del Taller-Síntesis Nivel Medio; Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1975, mimeo.

IDEM.: 1er. Coneval, documentos; Guatemala, 1975, mimeo.

IDEM.: Plan de Integración Académica; Guatemala, 1976, mimeo.

IDEM.: Estudio de la arquitectura -como profesión- en Guatemala; varios documentos, Guatemala, 1979, mimeo.

IDEM.: Estrategia para orientar el Plan de Trabajo 1979-1983; Guatemala, 1979, offset.

FACULTAD DE ARQUITECTURA-MUTOGOBIERNO: Plan de Estudios 1976; México.

GRUPO TECNICO DEL CRA: Proyecto de Reestructuración; Guatemala, julio de 1972, offset.

GUEVARA, Ernesto (Che): Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes de arquitectura, celebrado en La Habana en septiembre de 1963; publicado en la Colección Textos de la Facultad de Arquitectura-Autogobierno; México, 1980, Universidad Nacional Autónoma de México.

MORALES JUAREZ, Roberto: El arquitecto y la práctica profesional en Guatemala; Guatemala, 1970, mimeo.

PASSEREN, Jean Claude: Los problemas y los falsos problemas de la 'desoctrinación' del sistema escolar; Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1972, mimeo.

PRADILLA, Emilio: Notas sobre la formación del arquitecto; Bogotá, 1975, Universidad Nacional, mimeo.

RODRIGUEZ URRUTIA, Fernando: Fundamentos teóricos para el análisis de la formación del arquitecto en Guatemala; tesis de grado para la licenciatura en arquitectura; Guatemala, 1980, Universidad de San Carlos de Guatemala.

SEMINARIO NACIONAL DE ARQUITECTURA: Plan de Reestructuración; Guatemala, agosto de 1972, mimeo.

4. HEMEROGRAFICA

ALVEZ PEREIRA, Miguel: "La arquitectura y la problemática específica de Latinoamérica"; ponencia oficial al Tercer Simposio de la VII Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA), Quito, marzo de 1979; publicada por la Revista Universitas, No. 58, México, 1979.

CASTAÑEDA, Gilberto: Universidad y contrainsurgencia; en el semanario Le Monde Diplomatique en español, México, en agosto de 1981.

IDEM.: ¿Qué es la arquitectura?; en la Revista Bibliográfica Trillas, México, Agosto de 1987.

FALS BORDA, Orlando: Reflexiones sobre la aplicación del método estudio-acción en Colombia; en la Revista Cuadernos de Sociología, México, 1974, Universidad Nacional Autónoma de México.

LAPIOUS, Luis; Roberto Segré y Mario Coyla: Introducción a la historia de la arquitectura y el urbanismo contemporáneos; en la Revista Arquitectura-Autogobierno, No. 11, agosto de 1980; Universidad Nacional Autónoma de México, México.

PEREZ PLAJA, Germain: El Autogobierno: breve cronología e interpretación; en la Revista Arquitectura-Autogobierno, No. 2, México, noviembre 1976; pp. 1 a la 3.

REVISTA ESTUDIOS CENTROAMERICANOS (ECA): Guatemala, drama y conciencia social; No. especial 356-357, San Salvador, 1978.

REVISTA OBRAS: La enseñanza de la arquitectura en México, informe especial; México, 1974, copia fotostática.