

00181

2

24

**LA ORGANIZACION DEL ESPACIO PUBLICO E INDIVIDUAL:
UNA DIDACTICA Y TEORIA DEL DISEÑO PARTICIPATIVO EN
ARQUITECTURA**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Arquitectura presenta:
ADOLFO BENITO NARVAEZ TIJERINA

**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION
FACULTAD DE ARQUITECTURA. UNAM.**

1997.

**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 esta 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.

Resumen:

El trabajo se divide en tres partes. La primera trata acerca de tres enfoques sobre la manera en que se entiende la ciudad, como un sistema-objeto, como un sistema de conocimiento ambiental y como el reflejo de la vida emocional de quienes la habitan. A esta primera parte se suma un capítulo que define la metodología utilizada en el trabajo de campo, discutiendo sus medios, fines, alcances y limitaciones. De esta primera parte se ha concluido que el medio ambiente en que habitan las personas puede visualizarse de los modos descritos, pero que es más importante en tanto se lo entienda como un órgano de la psique, como el retrato del estado psicosocial de la comunidad. La segunda parte son ocho etnografías en las que se estudian las relaciones del objeto-medio ambiente con los sujetos que lo habitan, las relaciones de conocimiento entre ambos, que son profundamente emocionales; se señalan con ello las relaciones que existen entre la práctica de la arquitectura y la pedagogía. En la tercera parte, dedicada a las conclusiones, se diseña una didáctica de cuatro fases que está encaminada a fomentar una relación de conocimiento-acción del habitante con el medio ambiente en el que vive por la vía de una relación emocional explícita del medio-acciones-comunidad. Esta didáctica se compone de conocer el medio, comprender sus relaciones significativas, fantasear con el medio y actuar concretamente sobre él. Se añaden al final de la tesis tres apéndices: uno que describe los instrumentos de trabajo, otro que integra una transcripción literal de una entrevista y otro que analiza las relaciones internas del marco teórico y el marco metodológico de este trabajo.

Abstract:

The study is divided in three parts. The first one is about three focuses on the way that the city is understood: as an object-system, as an environmental knowledge system and as a reflection of the inhabitants' emotive life. This first part includes a chapter that defines the used methods in case study, arguing its tools, its objectives, its ranges and its limits. From this first part it has been concluded that the environment in which the people live can be seen as it has been described, but it becomes more important when it is understood as a psyche organ, as a picture of the communities' psychosocial status. The second part is composed by eight ethnographies in which the relations from the object-environment and the inhabitants are studied, the knowledge relations between both of them are deeply emotional, it points out the relations between the architectural practices and the education. In the third part, the conclusions, a four phases didactic is designed, which is in the way to increase a knowledge-action relation from the inhabitants with the environment in which they live, by the way of an explicit emotional relation: community-actions-objects. This didactic is composed by the next four elements to know the environment, to understand its significant relations, to dream about the environment and concretely act over it. At the end of the thesis three appendixes are added: the first one describes the work tools, the second one is about a literal transcription of an interview and the last one analyses the internal relations between the theory and methodology of this study.

DIRECTOR DE TESIS: DR. ALVARO SANCHEZ GONZALEZ

SINODALES: DR. JESUS AGUIRRE CARDENAS

DR. LUIS ARNAL SIMON

DRA. DULCE MARIA BARRIOS

DR. MANUEL AGUIRRE OSETE

DR. ANTONIO TURATTI VILLARAN

M. en ARQ. RAMON VARGAS SALGUERO

Para Ana, Alejandra y María.

Tres mujeres de mi delirio.

*La hierba
lleva la lluvia sobre millones de lomos,
retiene el suelo con millones de dedos.*

...responde a cada amenaza creciendo.

*La hierba ama al mundo tanto como a si misma,
La hierba es feliz, sean los tiempos duros o no,
La hierba pasa enraizada, la hierba camina*

de pie.

Arthur Lundkvist.

INDICE.

PROLOGO	7
INTRODUCCION	9
PRIMERA PARTE, MARCO TEORICO.	
Capitulo I. Teorías sobre la forma de la arquitectura y la ciudad.	13
1.1. La forma del hábitat como un modelo sistematizable, 13	
1.2. Interacción de la forma física y la estructura social en la organización del hábitat, 19	
1.3. La forma del hábitat como una historia de "tipos" edificados, 24	
1.4. El concepto de pattern y de sistema, 29	
1.5. La comprensión del hábitat: percepción, cognición y evaluación del ambiente, 34	
Capitulo II. El origen de la imagen del hábitat desde las ciencias de la cultura y el desarrollo de lo cognoscitivo	45
2.1. Aspectos determinantes y modificantes de la forma física del hábitat: el imperio de lo cultural, 45	
2.2. Consideraciones para comprender el territorio, el asentamiento y la arquitectura como niveles interrelacionados, 51	
2.3. El desarrollo histórico de la imagen del hábitat como un desarrollo de la conciencia social, 55	
2.4. La imagen del hábitat como el resultado de una "dialéctica triangular del ambiente-medio social-individuo: posibilidad de una didáctica medioambiental, 60	
Capitulo III. El lugar habitado: Símbolos y resonancias.	66
3.1. Una topología del poder administrativo frente a una topología de lo cotidiano-sensible, 67	
3.2. La organización del hábitat. Objetos que centran atributos creando una estructura, 68	
3.3. Resonancias de lo humano en la estructura simbólica de la casa, 72	
Capitulo IV. Consideraciones metodológicas para el trabajo de campo en el aula y en comunidades	76
4.1. Problemática teórica de las metodologías etnográficas aplicadas a la investigación educativa, 76	
4.2. La aplicación de la etnografía a la investigación educativa. Casos de estudio en la UAM, 82	
4.3. Planificación metodológica de una investigación etnográfica, 86.	
SEGUNDA PARTE. ETNOGRAFIAS.	
Capitulo V. Trabajos antecedentes. Cuatro etnografías	95
5.1. La forma del lugar de vida: problemas de interrelación de estructuras físicas y de creencias de los habitantes, 95	
5.2. Problemas de método para este estudio, 97	
5.3. Cuatro etnografías, 99	
Capitulo VI. El Realito: crónica de la construcción colectiva de un derredor.	115
6.1. Las primeras imágenes. De centros, límites, ejes, rituales y hechos cotidianos, 115	
6.2. Imágenes del lugar. El barrio imaginado, el barrio y la casa. Imagen y experiencia vivencial, 123	
Capitulo VII. Un taller de proyectos en participación como una experiencia educativa.	130
7.1. Primera etapa, se conoce la tarea. Primeras resistencias, 131	
7.2. La tarea empieza a interesar. Se comprende "vivencialmente" el trabajo escolar, el grupo asume el control, 137	
7.3. La tarea se ha aceptado. El grupo trabaja muy unido, 144	
7.4. Una crisis en el grupo. Se reclaman líderes y justicia, 147	
7.5. Los talleres de diseño participativo, 149	
7.6. La difícil autoevaluación colectiva de la experiencia, 153	
7.7. La vuelta al Realito, 165	
Capitulo VIII. El interior de un taller de diseño urbano: La perspectiva de los alumnos.	167
8.1. El inicio del curso. La entrada a un grupo homogéneo, 168	
8.2. Entusiasmo inicial por el trabajo. Lo concreto vivencial y la elaboración de hipótesis, 173	
8.3. La planificación de la tarea. El desconcierto y la aventura del trabajo de campo, 177	
8.4. El entusiasmo inicial ha pasado. La tarea como una "dura" obligación 183	

8.5. Se necesita dar orden a la información recabada.

Un crisis en el grupo y una reivindicación, 187

8.6. Revisando la realidad desde la perspectiva del maestro, 194

8.7. Se empieza a interiorizar lo que se ha "leído" del entorno, 197

8.8 Problemas en las relaciones del grupo.

La concreción del producto y las decisiones "definitivas", 201

Capítulo IX. Un taller de diseño participativo para la regeneración de un área del campus universitario. 209

9.1. El inicio del curso. Planteamiento de las expectativas mas generales, 209

9.2 Las primeras hipótesis a partir de "vivencias" relacionadas con la teoría, 213

9.3. Se empiezan a sistematizar las hipótesis inferidas de las observaciones de campo, 217

9.4. Primeras resistencias al trabajo.

Quien controla la información controla el proceso y al grupo, 221

9.5. Una crisis por el poder en el grupo, 226

9.6. Los talleres de diseño participativo, 227

9.7. El final del curso. Evaluación de la experiencia de los talleres, 233

TERCERA PARTE. CONCLUSIONES.

Capítulo X. Análisis de los casos. Diseño participativo y método etnográfico. 239

10.1. La interiorización del lugar en que uno vive.

Una historia depende de uno, del barrio, de la casa y de los otros, 239

10.2. Los problemas que plantea una pedagogía del diseño participativo.

Medios y posibilidades, 245

10.3. Lo grupal como eje de una didáctica medioambiental centrada en el diseño participativo, 252

10.4. El diseño participativo en los talleres de trabajo. Instrumentos, manejo de la información y posibilidades, 262

APENDICE.

Apéndice 1 al capítulo V. Transcripciones literales de las entrevistas a las ocupantes de una vivienda para la elaboración del caso 3. 273

Apéndice 2 al capítulo VI. Metodología del trabajo: Propuesta de aplicación de la teoría del diseño participativo en los casos de estudio. 281

Apéndice 3 al capítulo VII. Cuadro de análisis ca01. 286

BIBLIOGRAFIA.

288

PROLOGO.

Hay dos cosas que dan origen a esta investigación: Como una continuación de "síntesis y transformación de la imagen en arquitectura" (Narváez, 1994), que en su tiempo pretendía entender de qué modos los arquitectos construimos y transformamos la imagen de nuestros proyectos arquitectónicos; qué procesos cognoscitivos y afectivos suceden en *la persona* cuando construye el lugar en el que vive, esta investigación partió del tratar de comprender cómo operan estos fenómenos como una realidad grupal, qué *procesos psicosociales* subyacen a la construcción del hábitat, qué significa entonces su organización para el grupo humano que lo habita y cómo podría esto formar parte del conocimiento necesario para la integración de los habitantes y los arquitectos en un *diseño participativo*, donde la comunicación y la cooperación son piezas claves del trabajo.

La perspectiva que se empezó a abrir desde las primeras etapas de este trabajo, empezaron a mostrar que este problema era más amplio y más complejo que la perspectiva de la investigación antecedente. Ello hizo necesario hacer uso de metodologías que tomaran en cuenta esta complejidad, que no renunciaran a ella, pues supusimos que las respuestas que buscábamos estaban precisamente allí, en los hechos que se interrelacionan y apoyan mutuamente: en la "ecología" de la situación concreta.

Desde que se decidió trabajar, en la investigación antecedente, sobre las implicaciones que tenía lo que habíamos descubierto en la educación de los estudiantes de arquitectura, tuvimos contacto con la "perspectiva cualitativa", que algunos autores llaman "modo naturalista" de investigar y que más correctamente se le conoce en pedagogía como "método etnográfico". A través de la asesoría de Martha Cassarini y María Garrido, del Colegio de Pedagogía de la UANL es que nos sumergimos en este universo fascinante, donde lo probabilístico y lo intuitivo han tomado carta de naturalización, donde lo *no cuantificable*, como la emoción y el afecto, tienen cabida como hechos concretos que fundamentan y dan validez a las construcciones teóricas.

Este antecedente nos dio las herramientas para planificar esta investigación, desde la elección de los casos de estudio hasta el control de la

información que se estaba produciendo. Luego pudimos afinar los instrumentos metodológicos ampliando y profundizando el conocimiento de sus implicaciones filosóficas, lo que atrajo nuevas maneras de captar la información en el estudio, de interpretarla y de evaluar su pertinencia a la luz de las respuestas concretas de los habitantes sobre la naturaleza, organización y significado del sitio en el que ellos habitaban.

Ello abrió nuevas perspectivas sobre la capacidad de actuar sobre el lugar en que se vive y cómo este *trabajo* desencadena procesos de aprendizaje medioambiental en los participantes de la experiencia, lo que pudo finalmente indicarnos que la práctica de la investigación-acción que promueve la utilización de estos métodos y herramientas de trabajo atrae *la relación estrecha de la práctica de la arquitectura y la práctica de la pedagogía como una sola cosa*.

Pero esto es sólo la mitad de la fuerza que dio origen a este trabajo. Al tiempo que era necesario seguir respondiendo a estas cuestiones que nos preocupaban sobre el modo en que producimos la imagen de nuestro mundo, en la ciudad seguían haciéndose proyectos de intervención a zonas urbanas sin que se tomara en cuenta lo que los habitantes pensaran y sintieran de ello. Lo que ocasionaba protestas airadas en las calles y el sentimiento de que se estaba atropellando el derecho de autodeterminarse de las personas.

Esto nos hizo suponer que existía un problema de comunicación básico que impedía el que las autoridades y los habitantes pidieran decidir en conjunto cómo debía intervenir un lugar de vida, que existía una falta de conocimiento en nosotros los arquitectos sobre lo que representaba para el habitante el sitio en que este vive, lo que nos llevó a cuestionarnos sobre la validez de nuestras maneras de aproximarnos a este tipo de problemas, sobre la falta de conocimiento que los habitantes tienen de estos procesos y de la importancia que tiene cualquier acción en el equilibrio del medio ambiente en que se desarrolla la vida de uno.

Esta problemática llevó al centro de esta investigación el hecho de considerar a la pedagogía como una vía privilegiada para acercarse a los habitantes y a los estudiantes de arquitectura con el

objeto de que tomaran conciencia del valor del medio para el desarrollo de su vida.

De modo que se integró en una sola perspectiva la necesidad de entender los procesos grupales que subyacen a la manera en que los habitantes construyen su mundo, la perspectiva etnográfica como instrumento para aprender esta complejidad y que de ello se derivaran herramientas de trabajo que permitieran una comunicación y una cooperación más eficiente entre los habitantes y los arquitectos durante el diseño participativo de su lugar de vida. Todo ello visto desde la perspectiva globalizadora de una aproximación esencialmente pedagógica a esta problemática.

El desarrollo de estos instrumentos de trabajo y la aplicación de los enfoques que pretendíamos que eran los más válidos dada la naturaleza del problema se dio a la par que nos sumergíamos en el análisis de las fuentes bibliográficas y documentales a las que se hace referencia a lo largo de esta investigación y con el desarrollo de experiencias de trabajo en comunidades y en las aulas de la universidad.

Ello hizo que las suposiciones iniciales sufrieran una profunda transformación. La integración de toda la experiencia en el documento final de este trabajo nos hizo revalorar -desde el contexto más amplio- la unidad del enfoque que planteábamos. Ello nos llevó a replantear el papel que tienen los procesos emocionales, al interior del grupo, en el desarrollo de las experiencias estudiadas. Lo que al final abrió una perspectiva enriquecedora para el entendimiento de los procesos mediante los cuales las personas construimos el mundo: como un profundo acto de conciencia y amor.

Este trabajo guarda una deuda profunda con muchas personas, que desinteresadamente apoyaron su desarrollo. En particular quiero agradecer a mis tutores del Doctorado en Arquitectura de la UNAM, Dr. Alvaro Sánchez González y Dr. Jesús Aguirre Cárdenas, a mis alumnos de los cursos de taller de proyectos en la maestría, Irma, Margarita, Héctor, Constantino, Carlos, Esthela, Patricia y Marisol, ya que sin su ayuda este trabajo habría carecido de una buena parte de su base empírica. A Lorenzo Román, El Güero, El Koreano, Eloy, el Padre Abramo, el Padre Homero y los demás habitantes del Realito, por permitirnos trabajar junto con ellos y brindarnos toda su hospitalidad y confianza; a mi amigo

Armando Flores por permitirme ser un observador en un curso de Licenciatura que imparte en la UANL, a Andrei, Milton, Jacobo, Pancho y El Rojo, por haberme aceptado como un compañero de trabajo y enseñarme lo que significa el aprendizaje siendo un estudiante; Finalmente a Ana Laura Tijerina, que desde el principio de este trabajo se dio a la tarea de interpretar el manuscrito que le presenté y que se enfascó más de una vez conmigo en discusiones sobre lo que implicaba profundamente lo que estábamos descubriendo.

A todos ellos mi agradecimiento y cariño.

Cerro del Obispado, Otoño de 1996

INTRODUCCION

Este trabajo trata de cuatro problemas fundamentalmente:

-Comprender cómo es que las personas imaginan el mundo que habitan.

-Cómo se comunica esta idea de habitar en una comunidad.

-Cómo es que el conocimiento de esto es esencial para informar y hacer posible el diseño en participación.

-Cómo toda esta problemática es correcto encuadrarla en una perspectiva pedagógica.

A lo largo de este trabajo se tratará de demostrar que:

-El diseño participativo es más eficiente si se le considera como una herramienta de una didáctica medioambiental.

-Que los fines generales que animen esta didáctica sean el llevar a los habitantes y a los arquitectos a una conciencia más plena de lo que significa el medio ambiente en el que se vive.

-Que es necesario hacerse cargo del medio en que se habita cuidando cada acción que emprendamos para su reconstrucción o su conservación, pues de nosotros depende en gran medida su equilibrio.

Ello implica el estudiar tres conjuntos de trabajos antecedentes:

-Sobre las maneras en que se organiza el hábitat en el que viven las personas.

-Sobre lo que esto significa en el contexto de la vida del grupo que habita el sitio de su residencia.

-Sobre las respuestas emocionales que el individuo construye con respecto a la organización de su hábitat.

Esta revisión abre la perspectiva a una reconsideración de la noción comúnmente aceptada de arquitectura y ciudad, cuando se considere para la construcción de esta definición a la riqueza que implica el revisarlas como el nodo en el que se interrelaciona la complejidad de la "ecología cultural" que es su origen y que en última instancia es su traductor más fiel.

Pero en esta búsqueda se hace necesario el contar con un referente empírico que nos de datos para interpretar los problemas que trata de resolver esta investigación, que nos permita experimentar por propia cuenta la evidencia a la que se hace referencia en los estudios antecedentes a esta investigación.

Este trabajo se apoya fundamentalmente en este referente empírico. Se ha utilizado para el trabajo de campo una aproximación etnográfica, ya que se ha pensado como un hecho fundamental el contar con un método que considere la naturaleza orgánica de las respuestas que construyen los habitantes con respecto al sitio en el que viven, en el proceso de trabajar participativamente sobre el medio ambiente en el que habitan, sin renunciar a esta organicidad esencial de estos hechos.

La aproximación etnográfica privilegia esto al constituirse como un conjunto de herramientas que facilitan la construcción de una interpretación holística de los escenarios que se investigan, los actores de los hechos que ahí ocurren y los procesos que sucedan en la situación de estudio.

Por otro lado cabe mencionar que una buena parte de la más avanzada investigación pedagógica de este momento se auxilia de este conjunto de medios instrumentales para el trabajo de campo, lo que puede ayudar a otorgar credibilidad a los resultados construidos mediante este conjunto de herramientas cuando, como es el caso del presente trabajo, el enfoque de la investigación se ha centrado en la pedagogía.

Para la claridad en la exposición de los resultados de esta investigación, el trabajo se divide en general en tres partes.

La primera parte tiene por objeto el mostrar algunos enfoques previos sobre la problemática de esta investigación dividiéndolos según su "cercanía" con las ideas y marco axiológico en que se apoya este trabajo. El primer capítulo hace referencia a las teorías que explican la forma de la arquitectura y la ciudad como el resultado de la interacción de "variables de sistema"; la forma se explica desde la propia forma; en las últimas dos partes de este capítulo se hace un análisis crítico de estas posturas y se revisa lo que implicaría el empezar a comprender que la forma de la arquitectura puede entenderse a partir de las maneras en que los habitantes reconstruyen -mediante operaciones como la mapiificación mental o el relato- la realidad para ellos, abre el camino de la relatividad en la cognición, percepción, y evaluación del medio ambiente, cuando se considera que el centro de la respuesta no se halla en el objeto solamente, sino en

la compleja relación que se establece entre el habitante y el lugar en el que vive.

Esto abre la puerta del segundo capítulo que se concentra en explicar la organización del sitio habitado como un hecho que se relaciona con el modo de vida del grupo que lo habita, su marco cultural, lo específico de las relaciones sociales que se den en la situación concreta, entendiendo que la arquitectura, la ciudad y el territorio son niveles de escala estrechamente interrelacionados por las acciones que sus habitantes emprendan sobre ellos, que se trata esencialmente de *una sola cosa* y que es urgente emprender el camino de una unificación de los medios instrumentales del trabajo de arquitectura en lugar de seguir "fragmentando" inconscientemente nuestra disciplina. Esto prepara a pensar en la posibilidad de una "didáctica medioambiental" que se apoye en los procesos de aprehensión del medio ambiente que experimentan los individuos al interactuar activa y conscientemente con él.

El tercer capítulo, a partir de esta perspectiva abierta al final del segundo capítulo, trata sobre el significado -profundo y centrado en la existencia- del lugar que habitamos; de la extensión -antropomorfismo esencial de la morada- de uno en la representación imaginaria de las cosas; del hábitat como un órgano de la psique, que puede apoyar su desarrollo o ponerle límites. Al final del capítulo se abre la posibilidad de revisar las respuestas emocionales del individuo con respecto al lugar en que vive, como una parte *fundamental* de su "construcción del mundo".

El cuarto capítulo, que cierra la primera parte, trata sobre los instrumentos para el trabajo de campo y su planificación que es el material de la segunda parte.

El quinto capítulo es una revisión a trabajos hechos antes de la planificación formal de esta investigación, dentro de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL. A partir de estos se estudian los instrumentos de trabajo que se usarían en los casos hechos durante el desarrollo de la tesis Doctoral.

Los capítulos sexto, séptimo, octavo y noveno, refieren en forma pormenorizada las experiencias acumuladas de las etnografías construidas durante el proceso de la elaboración de este trabajo. Dentro de los textos, que se muestran

tal y como fue recopilada la información; respetando la secuencia cronológica en que se fue captando, se hacen interpretaciones a los hechos observados y otras -más abarcadoras- que tratan de comprender el "funcionamiento interno" y la evolución de estas interpretaciones; este material es el apoyo fundamental de toda la tercera parte, en cuyo capítulo único -el décimo- se trazan las conclusiones a las que se ha llegado después de la revisión de las fuentes bibliográficas, documentales y con el trabajo de campo.

Este capítulo se divide en cuatro partes, que se refieren a cada uno de los objetivos que dan origen a este trabajo. Se traza una explicación sobre las maneras en que es posible que los habitantes construyan la imagen de su mundo y cómo este es un hecho crítico para comprender la organización de su hábitat; lo que da elementos para plantear los medios y posibilidades de una pedagogía del medio ambiente cuyos apoyos sean la aproximación etnográfica a la complejidad del lugar de vida y el diseño participativo como medio por el que el lugar se interiorice emocional y cognoscitivamente. Se revisa el papel de lo grupal² en este proceso educativo y las implicaciones que tiene lo afectivo en el destino de los esfuerzos del diseño. Por último se ofrecen algunas recomendaciones para el trabajo de diseño en participación y para la puesta en marcha de programas de una didáctica medioambiental dirigidos a los estudiantes de nuestras escuelas y a los habitantes de nuestras ciudades.

Notas.

¹ Para una definición más exacta de lo que implica la utilización de este conjunto de herramientas y métodos para el trabajo de campo, sus fines alcances, limitaciones; el tipo de diseño de investigación que permiten y la naturaleza de los resultados que se producen es conveniente leer el cuarto capítulo de este trabajo, en el que se aclara lo que implica el asirse a estas herramientas (que fundamentalmente implican el aceptar una especial visión de la naturaleza de la realidad). Estas cuestiones han sido tratadas por muchos autores a los que se hace referencia en la bibliografía de este trabajo; no obstante el que parece tener un manejo más completo de lo que implica la utilización de la etnografía en la investigación social es: GOETZ, J.P., Le Compte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid, 1988.

² La revisión del comportamiento de los grupos durante el trabajo es una parte fundamental de esta investigación. Cuando se hace referencia a "lo

grupal" estamos aceptando la distinción que establece Angel Díaz Barriga en su trabajo "Tarea docente" (UNAM, México, 1993): "Grupo se refiere a un objeto empírico y *grupal* a la conformación conceptual de un problema" (p. 15)

**Primera parte.
Marco teórico.**

CAPITULO I. TEORIAS SOBRE LA FORMA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD.

El marco teórico de este trabajo tiene como propósito fundamental el mostrar de una manera sistemática y ordenada las lecturas que apoyaron el proceso de investigación y que condicionaron el desarrollo de las etnografías. Conviene entender que este material tiene el carácter de una "herramienta teórica" y su exposición estará condicionada a las necesidades de este trabajo; el significado de su organización interna ha de entenderse en primera instancia como la problemática en la que se inscribe esta investigación: comprender cómo el conocer el lugar en que se vive, entender la naturaleza de su organización en el contexto de la vida de quienes lo habitan, fantasear sobre lo que sería idealmente y actuar para conservarlo y transformarlo son actividades esenciales de la puesta en práctica del diseño participativo y son a la vez parte de una didáctica medioambiental que acerca al habitante a una comprensión profunda del medio ambiente en el que vive.

La información para construir el marco teórico es fundamentalmente de origen bibliográfico. Esta se ha elegido a partir de una búsqueda sistemática de los trabajos antecedentes, teniendo como marco de organización a la propia estructura de la primera parte de esta investigación¹.

Se ha dividido este material en cuatro grandes grupos:

-El primero de ellos trata sobre cinco interpretaciones de la teoría de la arquitectura acerca de la naturaleza de la forma del lugar habitado. El enfoque de esta primera perspectiva se centra en la explicación la forma de la arquitectura y el asentamiento a partir de la forma misma.

-El segundo grupo trata acerca de la producción de la imagen del hábitat a partir de cuatro explicaciones relacionadas con las ciencias de la cultura y la psicología del desarrollo; aborda el problema explicando los medios de producción de la imagen del hábitat a partir de sus implicaciones antropológicas y psicosociales.

-El tercer grupo se ocupa de la dimensión simbólica del lugar habitado a partir de tres aproximaciones para su lectura: la posibilidad de una "topología sensible" contra una "topología política", como evidencia de la importancia que tiene lo cotidiano en la lectura del lugar en que se vive; la manera en que los habitantes organizan su hábitat a través de unos

"objetos dotados de vida propia", y cómo en función de éstos se puede interpretar el grado de intimidad del lugar; y por último las "resonancias" de lo humano en la estructura simbólica de la casa, como una avanzada para la interpretación profunda de lo que implica la morada para el habitante.

-Por último, el cuarto capítulo del marco teórico hace un análisis de las metodologías más apropiadas para la investigación etnográfica.

1.1. La forma del hábitat como un modelo sistematizable.

Un grupo de investigaciones sobre la estructura del asentamiento se han enfocado en comprender aspectos del rendimiento de la forma urbana como un reflejo de su organización espacial. En esta primera aproximación, tomada de los trabajos de Martin, March y Echenique (1975), este objetivo es llevado desde la elaboración y el análisis de modelos teóricos de unas estructuras urbanas ideales, hasta la evaluación de la eficacia de diversos tipos de organización de lugares habitables en el contexto de la experiencia anglosajona de los años setenta.

Se utilizan extensamente para ello metodologías cuantitativas, lo que reduce el tipo de problemas de estudio a aquellos que sean susceptibles de tratamiento numérico en forma directa. Lo cual, a mi juicio, afecta la comprensión de los aspectos no cuantificables del rendimiento de una forma urbana.

Aunque Echenique (1975) intenta construir un índice de rendimiento que incluye aspectos de la "preferencia sociológica" que los habitantes tienen de sus ciudades, me ha parecido un tanto "forzada" la cuantificación de estos aspectos y puede revelar una valoración subyacente y previa al acto interpretativo que afecta el proceso mismo de evaluación, llevando a privilegiar ciertos tipos de organización sobre otros. No obstante, es interesante y enriquecedor el planteamiento de que la estructura del lugar habitable puede ser "leída" como un sistema, formalizado y susceptible de tratarse matemáticamente.

El trabajo que ha servido de base para el desarrollo de esta parte del capítulo es un conjunto de ensayos teóricos sobre la forma urbana más óptima privilegiando los criterios del capital para la planeación de los asentamientos. Trata en principio acerca de investigaciones teóricas sobre el rendimiento del suelo urbano y plantea la posibilidad de usar modelos matemáticos para la resolución de los complejos problemas de la forma urbana.

Esta idea se desarrolla en el análisis de unidades urbanas pequeñas y en el estudio de caso de cuatro ciudades comparando su rendimiento mediante un modelo matemático complejo que simula el crecimiento urbano y la distribución de las actividades en el suelo de la ciudad.

El trabajo parte del supuesto fundamental de que "existen en cualquier situación urbana interrelaciones simples entre la trama de las calles, el tamaño de las parcelas, la forma de la edificación y las formas de vida que las producen"². Enfrenta la posición de Sitte (1889) y su concepción de la forma urbana como una obra de arte hecha por una persona, con la posición de Jacobs (1961) sobre el diseño del asentamiento que en ningún momento "puede ser una obra de arte total ni puede existir nunca una ciudad ordenada estadísticamente"³, el crecimiento de la ciudad es un hecho natural y el planeamiento se opone a ello por ser artificial. Como una reflexión que se ubica en el justo medio de estas dos posturas aparentemente irreconciliables, Martin (1975) propone la idea de que pueden existir estructuras físicas de organización que permitan un amplio grado de flexibilidad al desarrollo de esquemas de uso.

Una trama abstracta puede ser un marco de desarrollo adecuado y lo suficientemente flexible para alojar una multitud de formas de vida diferentes. Un ejemplo de ello puede ser el caso de la trama que generó Manhattan, Savannah y el planeamiento territorial de Jefferson para la tierra al Norte y Oeste del río Ohio (1785), que consistía en cuadrados de 36 millas de lado divididos a su vez en condados de 6 millas que contenían secciones de 1 milla que se dividía en 160, 80, 40, 20, 10 o 5 acres. La subdivisión más pequeña se podía dividir en manzanas no muy diferentes a la trama de Manhattan.

A pesar de esta planeación, tanto el territorio como las ciudades han podido adaptarse a

cambios muy fuertes sin que esto afectara mucho la trama.

Esta primera evidencia lleva plantear la posibilidad de estudiar ciertos tipos de tramas organizadoras (que para Martin (1975) corresponden con diversos tipos de edificación) en relación con su rendimiento de uso-ocupación del suelo urbano. Un análisis matemático de diversas formas prismáticas rectangulares puede revelar que la forma actual de edificación no es tan adecuada a la óptima ocupación del suelo de la ciudad. Uno de los análisis que lleva a Martin (1975) a pensar en esta correlación es el del rendimiento de la vivienda multifamiliar hecha en forma de "pabellón" contra la hecha en forma de "bandas" continuas de vivienda⁴.

Basándose en un principio de eficiencia ambiental que se funda en la necesidad de solemamiento de los edificios construidos en altura desarrollada por Gropius en 1956 llamado "regla empírica de Heiligenthal" que encontró que la distancia entre bloques de habitación paralelos debe de ser de una vez y media la altura del bloque en el caso de la orientación norte-sur y dos veces y media la altura en el caso oriente-poniente, deduce que la eficiencia en la ocupación del suelo urbano es diferente para cada geometría prismática-rectangular que se utilice en la edificación.

Así, existe una disminución de la eficiencia del uso-ocupación del suelo que hace que hace inviable el construir más allá de 1333 alojamientos por hectárea de tierra, lo que hace que el máximo de eficiencia en multifamiliares se calcule entre uno y seis plantas con un crecimiento en la eficiencia de orden marcadamente ascendente en este rango y casi nulo de seis plantas en adelante. La siguiente tabla tomada del trabajo de Martin (1975), puede ilustrar este fenómeno:

	No. de plantas			
proporción de la densidad límite	1 33%	2 50%	4 67%	6 75%
densidad de habitaciones por hectárea	444	667	888	1000

Pero la demostración de Martin (1975) apunta a considerar que la eficiencia de la forma en la ocupación del suelo es dependiente de la forma misma, un bloque de vivienda en forma de "patio" desarrollado en un terreno estandarizado en cuatro plantas ocuparía en el mismo terreno si fuera una "torre" treintaidos plantas para lograr la misma eficiencia, lo que en términos matemáticos equivale a decir que una forma de "patio" que tiene un índice límite de crecimiento igual a f/h , donde f es la anchura de la forma de edificación, y h es la tangente del ángulo de obstrucción y h es la altura de una planta de alojamientos; es por lo menos cuatro veces más eficiente que el equivalente de alojamientos que se pueden lograr con una forma de "torre".

Es claro cómo el esquema de "torre" es menos eficiente que un modelo de "patio", que elevan notablemente el porcentaje de uso/ocupación del terreno. De aquí que Martin (1975) recomiende cambiar la forma en que se concibe la ciudad y sus edificios como zonas discriminadas por corredores de tránsito, y los edificios como bloques aislados de la trama que los soporta. Propone junto con Buchanan la consideración de la ciudad dividida en "áreas ambientales".

Es interesante la manera en que se llega a esta conclusión. La imagen de una ciudad compuesta por "bandas de edificación" ha sido desde las primeras décadas de nuestro siglo un ideal del urbanismo utópico que intenta conciliar la actividad del diseño urbano con un compromiso social de igualdad de clases. Desde la *Rue Future* de Henard (1910), la *Ville Radieuse* de Le Corbusier (1930). Hasta los planteamientos megaestructurales de Friedman, esta "superestructura" preparada para contener cualquier actividad posible de los habitantes de la ciudad se ha imaginado como libre de las cargas ideológicas (molestas) de la arquitectura histórica y como el resultado lógico de un planeamiento racional. Tal vez podría interpretarse como un compromiso con la isotropía, la homogeneidad y la unidad de la obra de arte. Pero vale preguntarse si el espacio que construye una colectividad para su vida es un lugar cartesiano, isótropo, o, si por el contrario, *se organiza merced a unos sitios significativos para el grupo que habita el lugar concreto y que por lo tanto alteran con su "peso" la estructura del espacio de sus alrededores.*

El ensayo "Teorías" de Martin, March (1975) y otros describe las tendencias teóricas del urbanismo desde los años 20. La evolución de la

disciplina se ha movido en torno a tres ideas que han afectado el planteo de los fines que persigue el diseño urbano: una que reclama un cambio completo de la arquitectura a partir del examen de las actividades del hombre, la que propone este cambio por la vía de la tecnología y la que sugiere que cada problema es irrepetible y por tanto, siempre hay que partir de cero.

Durante los años 30 los arquitectos del movimiento internacional llegaron al consenso de que la vivienda se debía de solucionar en líneas paralelas de bloques lineales, con lo que la inventiva formal se detuvo casi por completo.

Este cambio partía del supuesto de una reacción ante todo lo que se pudiera relacionar con un diseño basado en el ajuste a unos tipos históricos, planteando la necesidad de un cambio radical de los métodos de la arquitectura académica, por otros - racionales preferentemente- que garantizaran un mínimo de "inocencia" en la elaboración de la forma. Desde mi punto de vista, esta necesidad implicaba el abandono de unos métodos basados en la "construcción" del objeto a partir de piezas previamente codificadas, y su substitución por la "deducción" como la garantía de que el edificio estaría libre de molestas cargas ideológicas. Sin embargo, con el tiempo, operó mas bien una substitución de "piezas de construcción". La antigua carga reaccionaria era transformada por unas imágenes solamente más modernas.

Martin y March (1975) elaboran 11 teorías que tienden a afirmar la relación de la forma de la edificación con su rendimiento en el uso del suelo, hacen un análisis de tres formas básicas: "pabellón", "calle" y "patio"; en relación a este rendimiento y a su efectividad con respecto al soleamiento; concluyendo que entre "pabellón" y "patio" hay un diferencial de rendimiento de 3 a 1 aproximadamente.

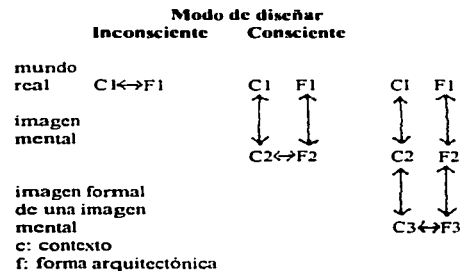
Mencionan el trabajo de Alexander (1974) y su idea de "Pattern de contenido" como interdependiente de "pattern de forma". Señalan la necesidad de trabajar sobre este último para estudiar el acoplamiento de ambos. Hacen investigación de rendimiento sobre algunos esquemas utópicos y concluyen que considerando un pattern continuo e isótropo sólo puede haber tres disposiciones geométricas: triangular, rectangular y hexagonal. Cabría preguntarse qué validez tienen estas hipótesis si se considera que la ciudad no es isotrópica. De este

análisis de la forma de la edificación sugieren que "el único sentido que tienen los edificios altos... es en términos de especulación inmobiliaria".

Un análisis de las teorías del diseño contemporáneas (racionalistas, funcionalistas) puede indicarnos que un modelo que explique la forma urbana sólo puede ser probabilístico. Tras analizar la teoría de Alexander (1974) (ajuste gradual forma-contexto) se puede deducir la importancia de explorar sobre límites standard para poder determinar cuando existe un ajuste (1) o un desajuste (0) entre forma y contexto.

Aunque la idea de Alexander (1974) sobre los desajustes de la forma se refiere al tipo de adaptación del problema (después de haberlo descompuesto hasta sus componentes más simples) con el medio ambiente en que se encuentra, los autores substituyen este criterio con el de Lowry (1967) de considerar el dinero como parámetro de ajuste; es decir, la posibilidad de evaluar el "ajuste" de una solución cuando los recursos económicos disponibles garantizan su viabilidad, y su "desajuste" cuando se trate de una solución inviable económicamente. Aunque esta postura violenta la esencia de la teoría de Alexander (1974), los autores tratan de utilizar un criterio más "objetivo", en este caso la base monetaria del proceso de decisión, para garantizar un mínimo de generalidad de los métodos de trabajo que proponen.

la aproximación de Alexander (1974), que se toma como base de trabajo puede entenderse mediante el siguiente diagrama:



De allí su urgencia de dividir el problema en subproblemas para trabajar, nivel por nivel, en cada uno por separado hasta solucionar la totalidad.

Esta evidencia sugiere que el uso de la modelación matemática es privilegiada para el análisis y la planificación de la ciudad, dado que los productos que se obtienen de estos medios son verificables y de formulación clara. Esto observa otra ventaja; el uso de la cibernética como herramienta para la simulación y modelación de los problemas del diseño puede ser ventajosa para el análisis de situaciones de diseño complejas en tiempos cortos.

Es posible elaborar estudios sistemáticos de la forma del lugar habitado desde tres escalas:

- desde el edificio individual;
- desde el subsistema urbano (barrio);
- desde el sistema total.

Las alternativas teóricas de este tipo de análisis se pueden dividir en dos fases complementarias:

- el análisis matemático de las actividades
- el análisis del rendimiento y formas de edificación.

Este esquema parte de la idea de que "el comportamiento de localización... depende de la variedad de servicios y de las relaciones físicas que se dan en una situación particular" y que los horarios de actividad realmente son independientes del marco físico.

Los supuestos principales del modelo descansan en la descripción de unos "patterns de actividad" y "patterns de movimiento entre espacios". Esta descripción sirve para interpretar la interrelación de ambos en la localización y deducir un "patrón del asentamiento" que puede ayudar a una solución eficiente de proyecto.

El método que se utiliza para la deducción de los patterns de actividad y los de movimiento es la observación y el registro de los patterns (actividad y movimiento) así como la revisión del diario personal de cada habitante donde se pide que describa sus actividades (con horario) durante la semana. Los autores notan cómo el análisis de estos documentos revela regularidades significativas de horario, actividad y desplazamiento. También notan, a partir del análisis comparativo de casos de estudio, que los tres patterns que se derivan de ello (movimiento,

actividad y horario) parecen no tener relación con el contexto físico; salvo en lo referente a la cercanía del servicio o a su "masividad": parece haber una correlación entre "masa" del servicio y personas atraídas a él.

Un análisis de los momentos-actividad-desplazamiento mediante el uso de este modelo puede aportar dos clases de información:

a) flujos peatonales y de vehículos.
 b) grado de uso de los edificios a lo largo del día.
 este modelo puede ser útil para situar un nuevo edificio, capacidad requerida de éste, simulación de los efectos de un aumento de población o de área edificada, etc.

Un análisis de este tipo en diferentes tipologías urbanas puede ayudar para evaluar comparativamente su rendimiento en relación a tiempos y movimientos.

Esto lleva inevitablemente a una de las consideraciones esenciales de este grupo de trabajos: "la estructura espacial de una ciudad es un sistema"⁸. El hecho de que el asentamiento se considere como compuesto de patterns dinámicos que son los componentes de uno de mayor complejidad que los reuna a todos con coherencia, lleva hacia la posibilidad de entender a ese sistema como un pattern *dinámico, complejo, interactivo y cambiante*. Ya en este punto es necesario abandonar la definición del lugar habitado como un objeto estático que puede representarse adecuadamente a partir de los usos del suelo o de un "plano de la ciudad".

El interés de ello es definir al lugar habitado "ecológicamente": entenderlo como un complejo sistema definido por un gran pattern que pueda ser evaluado para transferirlo a una forma de edificación viable.

Existen trabajos antecedentes dentro de las ciencias sociales (Webber, 1965) que intentan llegar a determinar una explicación holística y dinámica como la que se plantea y algunos modelos matemáticos (Lowry, 1965; Harris, 1965) que explican las características de esta ecología dinámica de la forma urbana.

Esta modelación matemática es trabajada por Echenique (1975) en dos aspectos:

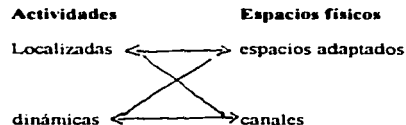
- a. la definición de actividades
- b. la definición de localizaciones.

El modelo parte de la idea de que "se puede considerar a la ciudad como un sistema complejo de elementos interrelacionados de tal forma que un cambio único puede producir repercusiones en toda la ciudad"⁹; esta interrelación de elementos tiene mucha relación con los espacios que la soportan.

Supone que todo sistema urbano esta compuesto por actividades y locales.

Las actividades pueden ser localizadas o dinámicas. Las actividades localizadas pueden ser empleo, residencia o servicios. Las dinámicas se pueden separar en vehicular, telecomunicaciones, agua, luz, etc.

Los espacios físicos correspondientes son espacios adaptados y canales (edificaciones y calles; espacios servidos y pasillos). De este modo, el modelo de Echenique (1975) puede entenderse como en el siguiente diagrama:



El determinante físico actúa poderosamente sobre las actividades cambiando más lentamente y siendo más rígido. "La distribución de recursos físicos en una ciudad no solamente limita la localización de las actividades sino que en cierto modo la dicta"¹⁰.

La precisión del modelo está dictada por lo que se analice, ya que a mayor escala, menor nivel de detalle necesario para operar el modelo.

A partir del modelo de Lowry (1967), que establece como paso inicial para la planificación, la localización del empleo, Echenique (1975) deduce que éste define la localización de lo demás en función de su masa y la distancia que lo separe de la habitación (como la ley de gravedad) sugiere que la elección de la vivienda es una función aproximadamente así:



esto hace que la actividad se analice muchas veces desde el transporte.

De este análisis Echenique (1975) propone que ha de pensarse en varias funciones matemáticas que definan cada una la localización relativa de los subsistemas de servicios, residenciales y de empleo en un modelo estático simple.

Ello implica que el proceso de construcción de la ciudad es dependiente de la localización del empleo y como un "proceso por el cual los servicios desplazan a los residentes en el centro de la ciudad"¹¹.

Si bien el modelo de Echenique (1975) puede simular las relaciones de los usos del suelo en la forma urbana (nivel estático), es pobre para determinar la forma misma y su tipología. Es necesario contar más bien con un modelo dinámico que defina la evolución de la ciudad.

El modelo es aplicado al caso de cuatro ciudades inglesas, lo cual lleva a determinar el rendimiento de cada forma urbana.

Sin embargo, este rendimiento no toma en cuenta la riqueza situacional de los aspectos sociológicos implicados en el funcionamiento dinámico del asentamiento. El análisis se elabora a partir de 48 índices de rendimiento que se integran en un índice general. Este toma en cuenta que la ciudad se halla sujeta a la contradicción de una necesidad de espacio de los habitantes y una necesidad de acceso cercano a servicios. En general de esto se desprende que *un lugar más habitable es más pequeño y heterogéneo*.

A pesar de las dos tendencias teóricas que Martin (1975) observaba como contrapuestas en el diseño urbano y que son imperantes en la actualidad (Sitte, 1889 y Jacobs, 1961) hay una común meta de producir análisis más racionales, descriptivos y elaborados que hagan la forma urbana inteligible.

Desde la sociología se han trazado cuatro paradigmas para el análisis de los grupos humanos que pueden ser interesantes para elaborar un modelo dinámico:

- a) demográficos (descriptivo)
- b) ecológicos (interpretativo)
- c) estructural
- d) comportamental.

De ellos, el paradigma ecológico es el que resulta más prometedor, ya que implica el estudio de las interrelaciones del grupo humano con el medio físico en que vive. Estas interrelaciones, sin embargo, habría que analizarlas detenidamente, ya que por el momento no estamos seguros de su naturaleza ni de la posibilidad de cuantificar sus valores relativos, lo que afecta a la posibilidad de elaborar una modelación matemática simple que sea válida para interpretar la imagen del hábitat.

Es dudoso, además, el hecho de que las interrelaciones del sistema-hábitat sean simples. Alexander (1980), en un trabajo posterior al Ensayo sobre la síntesis de la forma, sugiere que la relación de la forma y la actividad no se da de un modo sencillo, que en muchas ocasiones varias actividades se traslapan en una sola localización, o que una actividad tiene funciones simbólicas que reclaman un cambio de localización mientras se lleva a efecto.

Si fuera posible definir el tipo de relaciones que existen entre la forma del asentamiento y la estructura social del grupo que lo habita, y nos percatáramos de que hay una función de dependencia entre ambas, la pregunta que habría que contestar es cómo se transmite la coherencia del ajuste forma física-estructura de la colectividad, cuales son los procesos de esa transmisión. A lo largo de este trabajo trataremos de demostrar que *la comunicación de unas maneras de imaginar el lugar en que se vive depende del grado de relación de la estructura de creencias mítico-simbólicas del grupo humano que lo habita con la forma física del asentamiento; donde la participación colectiva en su construcción es un desencadenante del aprendizaje de unas maneras de imaginar el hábitat*.

Una crítica general a este primer grupo de posturas se halla en el hecho de la excesiva simplificación a la que llegan, tal vez por una necesidad de ajustarse a unos métodos bastante comprometidos con la posibilidad de cuantificar todas las variables que intervienen en el problema.

Ello tal vez haga que los aspectos no cuantificables no sean tomados en cuenta en una explicación global, o sean manejados inadecuadamente.

Los análisis de las formas de edificación, que se derivan de este tipo de estudios (ahora clásicos en el ámbito anglosajón) parecen tomar muy livianamente las implicaciones sociológicas de dichas formas. Atienden la mayoría de las veces únicamente a variables cuantificables numéricamente como la eficiencia térmica y económica. Esto lleva a Echenique (1975) a sugerir como modelo matemático universal que explique la distribución de usos del suelo en el asentamiento una ecuación que implica la concentración de servicios en el centro urbano tomando el lugar de la vivienda; sin duda este patrón de organización puede sólo ser válido para algunas culturas o en determinados contextos de producción económica. Su modelo puede resultar inapropiado para parte de Latinoamérica, parte de Asia, África y parte de Europa. Hace falta investigación más profunda sobre aspectos tipológicos de la forma del hábitat para elaborar modelos más ajustados a cada realidad que éstos. En general, creo que estos modelos ni siquiera rozan los problemas sustantivos del diseño, los que le dan sentido al trabajo de una comunidad que construye su hábitat. Los análisis de escala media tomando en cuenta la variación horaria, pueden ser un buen punto de partida para un modelo más elaborado.

1.2. Interacción de la forma física y la estructura social en la organización del hábitat.

El problema de las maneras en que interactúan la forma del asentamiento y la estructura social del grupo que lo habita plantea, como se apuntaba en la primera sección de este capítulo, cuestiones acerca de la naturaleza de estas interrelaciones. Un grupo de teorías que abordan esta problemática han propuesto la idea de que los elementos del asentamiento son interpretados como una organización no isotrópica por los habitantes; que existen en la estructura del espacio habitado "indicios de lectura" que comunican una cierta idea sobre la organización social que subyace a las formas físicas y que estas, a fin de cuentas, son las encargadas de transmitir unos valores del marco cultural del grupo humano que ha construido el hábitat.

Uno de los pensadores que han trabajado sobre este problema de forma extensa es sin duda Kevin Lynch (1985). En su último trabajo, publicado póstumamente, hace un recuento de sus investigaciones anteriores sobre la imagen de la ciudad y cómo esta es entendida por sus habitantes, para elaborar una teoría normativa que sea útil para el diseño de los asentamientos, considerando que la construcción del lugar que se habita es un fenómeno muy complejo y que la ciudad es uno de los objetos producidos por el hombre que lo pueden traducir más exactamente.

Este trabajo se divide en tres partes. La primera trata sobre cómo los valores de una sociedad definen la imagen de un asentamiento; cómo la utopía puede explicar (como el mito) el estado de la sociedad en un momento histórico determinado y por extensión la forma de la ciudad. Describe tres teorías normativas para el diseño urbano y discute la posibilidad de una generalización teórica válida para el diseño de cualquier asentamiento.

Esto prepara una segunda parte, donde describe lo que denomina "dimensiones de rendimiento", que son una serie de variables que sirven para evaluar la adecuación de la forma física del lugar habitado a la vida de las personas, considerando una amplia complejidad que va de los soportes fisiológicos a los soportes simbólicos y las interrelaciones que esto guarda con el derecho individual y colectivo. Las dimensiones se agrupan en siete apartados: vitalidad, sentido, adecuación, acceso, control eficacia y justicia. Con ellas confecciona un modelo teórico aplicable al diseño de la ciudad.

La tercera parte describe algunas aplicaciones de la teoría como la revisión de criterios usualmente aceptados en la práctica del diseño, la puesta en práctica de una revisión de las ciudades a partir de criterios como "grano" y textura, la revisión de prototipos urbanos y por último la confección de una utopía.

Hace una crítica general del modelo que ha propuesto centrada sobre el criterio de homogeneidad de las hipótesis para hacer un sistema coherente. Apunta que el estado del arte es aun inmaduro por lo que debe haber revisiones exhaustivas de estos temas. Hace una defensa de la teoría y expone sus puntos de vista del porque de partir de juicios de valor explícitos y de la posibilidad de pensar en un modelo universalmente válido sólo a partir de la

observación de situaciones reales o la simulación de modelos para evaluar sus efectos en la gente.

Lynch (1985) supone que el origen histórico de la ciudad debe buscarse en el centro religioso y no en la necesidad de almacenaje, defensa o comercio (que mas bien surge a consecuencia de la ciudad). Supone que ello se debió al gran poder psicoterapeutico que ofrecia la doctrina religiosa y lo impresionante del elemento ceremonial, que ofreció al peregrino un alivio de su ansiedad. El poder militar y el religioso se debieron de haber aliado con posterioridad construyendo un centro de acumulación que dependería de los alrededores, lo que le lleva a pensar que la ciudad no halló su origen histórico en una economía de excedentes, como han opinado algunos historiadores. La ciudad "En primer lugar, sin embargo, es un lugar sagrado"¹².

Presenta algunos ejemplos como Babilonia (600 AC) o Teotihuacan (450 dC) que apoyan su hipótesis.

Este primer momento en el que la ciudad representaba un "centro" mítico-mágico y que tenía la vocación de un santuario no se repite en la misma región y las motivaciones para construir las ciudades cambiarían mucho en las fundaciones posteriores.

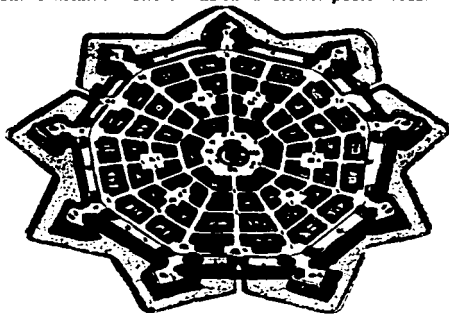


Fig. 1. Palmanova. Trazo atribuido a Scamozzi.

La ciudad colonial, por ejemplo, al instalarse en un espacio impersonal y ajeno con la intención principal de extraer intensivamente los recursos, elabora respuestas urbanas que apuntarán hacia la "seguridad...la clara distribución del espacio y de los bienes, para que pueda instalarse en él lo

más rápidamente posible una sociedad en funcionamiento"¹³, hay un sentimiento de transitoriedad por la nostalgia de la tierra nata. De allí que sus características físicas serán "un diseño programado, una construcción rápida...(que)... tienden a contrastar marcadamente con su entorno; poseen un orden mas bien simple y están llenos de los símbolos convencionales del hogar"¹⁴.

Las fundaciones Españolas en la Nueva España y la abolición de la propiedad indígena pueden ejemplificar la manera en que este tipo de asentamiento fue interpretado en la organización del espacio físico. La convivencia de diferentes tipos de propiedad de la tierra, que pueden encubrir en el fondo diferentes visiones del mundo, en algunas de estas ciudades evidencia que el modo de organización de los elementos físicos del hábitat son utilizados como indicios de la identidad del grupo que habita el lugar. Algunas ciudades como Saltillo tienen fundaciones Tlaxcaltecas paralelas a las Novohispanas.

Hay convivencia de formas de tenencia de la tierra, comunal y con huertos familiares en el corazón del asentamiento en el caso Tlaxcalteca; privada y con haciendas de producción ganadera en los alrededores de la ciudad en el área Novohispana, que generan cambios importantes en la forma de sectores de la traza. Esta convivencia, que a partir de la primera mitad del siglo XIX la separaba solamente el espacio de una calle y que fue respetuosa del tipo de organización que eligieron los Tlaxcaltecas para organizarse, se asocia al hecho de que el poder virreinal tenía compromisos políticos con el pueblo tlaxcalteca. Representa una forma de fundación común en el noreste de México (Cd. Guadalupe, en Monterrey, Bustamante, N.L.etc).

Algunos recursos visuales que son utilizados en el diseño de la ciudad colonial enfatizan su carácter de transitoriedad y dominio violento: separaciones espaciales, puertas y barreras, perspectivas abiertas (para ampliar el área controlada por la milicia), ejes simétricos, formalidad, limpieza, piezas normalizadas, alineamientos, jerarquía de formas identificada con centros de poder, nombrar marcar y fijar las cosas al sitio, lujo ritual y lugares de retiro para los colonos.

Lynch (1985) supone que el modelo utilizado para diseñar el asentamiento ofrecería una respuesta más positiva si, al contrario del ejemplo de la ciudad colonial, donde las decisiones de diseño

son tomadas por una minoría autoritaria, contemplará una aproximación que considerará al usuario como uno de los principales participantes en la toma de decisiones del proceso de diseño. Sin embargo admite que esto implica dificultades ya que la ciudad está hecha de intereses que se traslapan y es difícil ajustarla a grupos desfavorecidos como niños, inválidos, ancianos o los que aun no nacen. Es importante considerar que este tipo de acciones supondrían un cambio paralelo de la relación del usuario con su hábitat, lo que implica una responsabilización colectiva sobre el destino del lugar que se habita, una comprensión profunda de la naturaleza del sitio como un sistema de elementos interrelacionados, lo cual implicaría el asumir que existe una profunda relación del diseño con la enseñanza.

El rol del diseñador cambia con respecto al cliente que se sirva, esto afecta directamente a la posibilidad de participación de la colectividad en la planificación del sitio. Lynch (1985) supone que el planificador puede ser abogado, cuando defiende a los desfavorecidos (¿diseño participativo?) puede ser informador tomando un puesto de neutralidad científica, un planificador público cuando está en la silla del gobierno o un diseñador, contratado por un inversionista.

Al intervenir un asentamiento en el que hay preexistencias importantes para la memoria de la comunidad que lo habita, es importante interpretar la manera en que están organizadas estas "señales" y que significan en el contexto de la realidad de los habitantes; qué es lo que se interviene. La forma de un asentamiento es "la disposición espacial de las personas que hacen cosas, el flujo espacial resultante de las personas, los bienes y la información, y los rasgos físicos que modifican el espacio en forma significativa para esas acciones"¹⁵. El proceso de cambio y la idea que la persona se forma del lugar en que vive representan dos aspectos que intervienen de manera significativa en la definición de la imagen física del lugar que se habita y representan "índices" para su lectura.

Desde esta perspectiva, se podría suponer que la relación entre estructura social y espacial es sólo parcial, ya que esta mediatizada por la actuación humana individual. No obstante es posible ver una clara relación entre el marco cultural del grupo que habita el lugar, las instituciones que lo homogeneizan y estructuran, en las imágenes que construyen las personas de el lugar en el que viven y

en la organización física de los elementos del asentamiento.

Una teoría que explique la forma urbana Lynch (1985) la concibe como nacida de la observación de "la conducta humana intencionada y (de) las imágenes y los sentimientos que la acompañan...deberá tratar directamente sobre la forma del asentamiento y sus cualidades, y no ser una aplicación ecléctica de conceptos procedentes de otros campos... una teoría que subraye los fines activos de los participantes y su capacidad de aprendizaje"¹⁶.

Esta teoría parte según Lynch (1985) de una base de valores que clasifica en tres categorías: valores fuertes, ilusorios y ocultos. Los primeros los liga al mantenimiento de un mínimo standard de habitabilidad, los segundos a la demagogia y buenas intenciones y los terceros a intereses solapados de grupos (regularmente los beneficiados que tienen interés en que se apruebe un plan). Hay un grupo de valores relegados entre los que incluye ajustes a las necesidades simbólicas y aspectos mítico-mágicos en la forma urbana.¹⁷

Es posible desde el conocimiento de los valores que encubren un planteamiento de diseño, según Lynch (1985), la construcción de una teoría general que norme la forma del asentamiento. En la base de esta teoría está la correspondencia entre la forma física del lugar y la forma social de la comunidad que lo habita; "la mayoría de las pautas sociales tampoco tienen una influencia independiente significativa, aparte de los casos extremos. Para comprender el efecto que alguna institución social - digamos la familia nuclear- tiene en una persona, debemos tener una noción de su entorno espacial típico"¹⁸.

Las "dimensiones de rendimiento" que utiliza Lynch (1985) para evaluar el ajuste de la estructura social del grupo que habita el asentamiento y la forma física del lugar habitado se deducen de la "naturaleza de la realidad". La "naturaleza física del universo, las constantes de la biología y la cultura humanas"¹⁹ constituyen tres clases de variables (universales y generalizables) sobre las que se puede edificar una teoría basada en la consideración de unas dimensiones de rendimiento.

La ligazón de esos niveles en la ciudad está dada más que nada por señales. Un método de

estudio adecuado para este problema puede derivarse del análisis ecológico²⁰: "Cada parte tiene una historia y un contexto, y esa historia y ese contexto se desplazan si nos trasladamos de parte a parte. en una forma peculiar, cada parte contiene información sobre su contexto local y así por extensión del todo"²¹.

De ello Lynch (1985) opina que es posible deducir que los valores en tensión fundamentales reflejados en el asentamiento son la *continuidad* y el *desarrollo*, lo que le lleva a pensar en que hay culturas que al tratar adecuadamente esa tensión son más deseables.²²

El desarrollo se ritualiza con ceremonias de cambio como procesiones axiales, ritos de iniciación (el gran viaje), etc. y encuentra su correlativo espacial en el "lugar itinerante"; mientras que la permanencia se hace explícita en hitos simbólicos fijos. Esto lleva a Lynch (1985) a recomendar que sería mejor situar los sectores de la ciudad "en torno a puntos focales típicos más que dividirlos mediante límites fijos"²³.

Como un requisito fundamental para entender el asentamiento desde esta perspectiva está un conocimiento íntimo de la cultura utilizando la empatía y una sensibilidad aguda como métodos para lograrlo.

Pero qué es lo que hace que estos elementos de cambio y permanencia adquieran sentido para los habitantes. Lynch (1985) parte de considerar que el *sentido* está definido por el sentido de ocasión y el sentido de lugar, que apoyan el comportamiento de la persona y definen la noción de identidad.

Los experimentos de Appleyard (1976) que se basan en el reconocimiento de fotografías, el dibujo o la descripción del lugar por la persona, han dado indicios sobre cómo se construye la imagen del lugar en que se vive, lo que puede ayudar a entender el proceso de reconocimiento que lleva al habitante a *entender el sitio en el que vive*. Lynch (1985) sugiere cuantificar la intensidad y rapidez del reconocimiento así como la frecuencia de ciertas respuestas para definir los elementos de identidad en el lugar.

En general la estructura cognoscitiva relativa a la percepción de un lugar varía según el tamaño, y así en un lugar pequeño tiende a entenderse el acoplamiento de las partes y en uno

grande un sentido de orientación. De las investigaciones de Lynch (1966) es posible deducir que el "mapa mental" o esquema con el que una persona se orienta en un lugar (el *sentido de lugar*) puede presentarse como:

- un recuerdo inarticulado del acto de navegación (sígueme)
- una vaga red topológica
- una representación a escala
- una serie de imágenes recordadas en secuencia
- una serie de conceptos verbales
- alguna combinación de esas formas.

Algunas "claves que utiliza la gente para orientaren en el lugar son:

- reconocimiento de alguna forma o actividad de una zona
- conexiones secuenciales
- relaciones direccionales
- tiempo y distancia
- hitos
- continuidad de las sendas o los límites
- gradientes y panoramas, etc.

Lynch (1985) apunta que se han hecho muchas pruebas de ello en diferentes culturas que dan una idea clara de la relación entre forma y la estructura de la imagen. Pero que se sabe poco de como se desarrolla la imagen del entorno (la dimensión didáctica que busco relacionar).

Por otra parte, la orientación temporal (el *sentido de ocasión*) estará dada por

- los ritmos de las actividades
- los signos
- las luces
- la conservación histórica
- las celebraciones
- los rituales,etc.

La correlación entre la estructura espacial y las actividades será la *congruencia* general del asentamiento (que es un aspecto de la posibilidad de lectura) de lo que se deduce que una norma de evaluación de un "buen lugar" será la de un ajuste perfecto entre las actividades y las formas físicas que les sirven de soporte (¿Alexander?).

El significado en el lugar estará dado por:

- congruencia (ajuste)
- transparencia (ajuste explícito)
- legibilidad (ajuste compartido culturalmente)
- significado simbólico (reflejo de la idea del mundo para el habitante).

Lynch (1985) recomienda el uso de métodos etnográficos para investigar estos problemas.

Me ha llamado la atención una técnica de análisis que denomina "grano". Lynch (1985) dice que esta técnica se deriva de la observación de la textura urbana, la cual puede ser:

Grano	Característica	Valor
-agudo	cambios abruptos	
-difuso	cambios graduales	
y puede presentarse		
-fino difuso	textura homogénea	++
-áspero difuso	textura media	+
-fino agudo	textura pareja	++
-áspero agudo	textura llena de cambios	-

Según este criterio habría granos de la textura general que se aprecia del asentamiento desde lo alto que denuncian un buen asentamiento y otras uno malo. El criterio general que subyace a este juicio de valor habla de lo que se considera un lugar fomentador de la vida: aquel en el que las dimensiones de rendimiento y sus valores asociados operan en armonía. Un análisis de la textura urbana de una ciudad occidental moderna revela que la exclusión de clases y la producción capitalista produce texturas que tienden a lo áspero agudo.

Este tipo de lectura puede ayudar a formarse una idea general de las relaciones de producción que imperan en un asentamiento y podrían indicar el grado de deseabilidad de un lugar de vida para sus habitantes; no obstante, la medida del "deseo" que provoca el vivir en una localización determinada puede en realidad ser un aspecto de validez relativa. Este hecho es, por otro lado uno de los puntos más discutidos de las teorías de Lynch (1985), ya que basándose casi por entero en la experiencia estadounidense del siglo XX, ha pretendido confeccionar unas hipótesis de validez generalizable.

Por otro lado discutiría la sola consideración de una adecuación entre forma y actividad para definir el asentamiento, sin considerar en paralelo el bajaje cultural y los procesos cognoscitivos que median e integran al habitante y su ambiente.

La consideración fundamental de unos valores "eternos" que están en la base de su discurso y que le llevan a asumir que hay culturas y lugares-deseables pueden implicar, como ya apuntábamos páginas atrás, el que se elabore un análisis desde el "centro". Una teorización válida sobre el desarrollo

del ajuste de las estructuras sociales y las formas físicas que las soportan, que daría alguna luz sobre el problema de la comunicabilidad de la posibilidad de un "buen ajuste", pienso que no debería situarse al margen de las condiciones concretas de la comunidad que se estudia, del momento histórico en que se halla y del tipo de procesos educativos que utilizan para comunicarse unas maneras de imaginar el lugar.

Aunque esto afectaría, evidentemente, el grado de generalización de los resultados así construidos, el hecho de partir de una base concreta e históricamente determinada cambia lo que esencialmente podríamos considerar como la realidad; una suma de pequeños fragmentos de sistema que se van entretejiendo pero que son cada uno de ellos parcialmente independientes y autodeterminados. Esto lleva a una consideración de fondo sobre la naturaleza de las respuestas arquitectónicas y de su carácter de indicios significativos para el habitante; Si la respuesta arquitectónica está en buena medida condicionada por el momento histórico, las condiciones de la comunidad que habita el asentamiento y los procesos educativos implicados en la comunicación de unas imágenes deseables, El "ajuste" de las formas físicas del hábitat y de la estructura social del grupo que vive en él estará sujeto a la evolución de unos "tipos" de edificación parcialmente independientes del contexto en el que se utilizan o, por el contrario, es imposible una generalización válida de los tipos de organización espacial?

El primer aspecto del problema lleva de forma inevitable a la consideración de una autonomía relativa de la forma del asentamiento con respecto a la estructura del grupo, pero el segundo aspecto del problema afecta parcialmente la capacidad de comunicación de las experiencias de edificación del hábitat generadas en un contexto cultural determinado. Si suponemos que hay una interdependencia entre las formas físicas del asentamiento, la estructura social del grupo que lo habita y la capacidad de comunicación entre ambos, la respuesta a esta cuestión podría hallarse en un punto intermedio; es decir, que podrían existir patrones de configuración física del hábitat que sean parcialmente independientes del entorno pero que solamente puedan ser interpretados en un contexto histórico, en unas condiciones de producción, en un marco cultural determinado.

Lo que nos conduce a la consideración de que es posible revisar la evolución de unos "tipos" de

organización del hábitat, para entender los procesos de comunicación que utilizan los habitantes en la construcción de su medio ambiente.

1.3. La forma del hábitat como una historia de "tipos" edificados.

Un tercer grupo de explicaciones sobre la naturaleza de los tipos utilizados como patrones de organización del espacio que se habita, ha llamado la atención sobre el hecho de que es posible establecer un análisis estructural de los sistemas de organización espacial independientemente del contexto situacional en que sean utilizados y que a partir de éste se puede trazar un esquema general de su desarrollo histórico atendiendo a la naturaleza del sistema de producción económica que utiliza el grupo humano para subsistir.

Esta hipótesis sugiere que cabe la posibilidad de definir una "lingüística" de los sistemas de organización de los elementos físicos del hábitat, entender con ella la evolución de los sistemas de organización espacial y rastrear su distribución geográfica en el mundo. De los trabajos producidos desde esta óptica sobresale por su interés enciclopédico la historia de la organización espacial del hábitat escrita por Shoenauer (1984) para un curso universitario de historia de la vivienda.

Aunque el interés principal de este trabajo no radica en la elaboración de una teoría sistemática sobre la lectura de los espacios en los que se vive, las ideas generales que subyacen a la extensa recopilación de tipos de habitación y de asentamientos pueden resultar de interés para plantear una teorización más amplia sobre la manera en que las colectividades participan en la organización de los espacios que habitan.

El trabajo de Shoenauer (1984) es una historia de la forma de la vivienda principalmente y del asentamiento en forma secundaria. Cubre el espacio de tiempo que se considera tienen de existir las formas urbanas, partiendo de las civilizaciones más antiguas y de la vivienda primitiva actual hasta la habitación en el periodo de la revolución industrial en occidente.

El espacio geográfico que cubre va del Medio Oriente y Africa, la India y China, a los asentamientos actuales e históricos japoneses, tungus, esquimales, aridoamericanos, pigmeos,

bosquimanos, habitantes de las selvas lluviosas de América, etc. Se concentra luego en la Europa mediterránea y en la casa oriental moderna, para terminar en un análisis desde el medioevo europeo a la revolución industrial en Europa y los Estados Unidos.

La perspectiva general de clasificación de la forma del hábitat la obtiene de un trabajo de Gabrielle Shwartz; se basa en la idea de que las sociedades, con su particular sistema económico y social necesariamente, están sujetas a un camino evolutivo que se concentra en 6 estadios generales que corresponden a formas específicas del hábitat y la vivienda:

1. Viviendas efímeras o transitorias.

Viviendas de familias nómadas pertenecientes a un grupo social cuya existencia está basada en una economía simple de caza y recolección.

2. Viviendas transitorias o temporalmente irregulares.

Viviendas de un grupo social cuya existencia está basada en prácticas avanzadas de pastoreo y formas primitivas de cultivo.

3. Viviendas periódicas o temporalmente regulares.

Viviendas pertenecientes a sociedades tribales de vida cuya existencia está basada en el pastoreo.

4. Viviendas estacionales.

Viviendas pertenecientes a sociedades tribales de vida seminómada basadas tanto en el pastoreo como en cultivos marginales.

5. Viviendas semipermanentes.

Viviendas habitadas por comunidades sedentarias o campesinos de azadón que practican el cultivo de subsistencia.

6. Unidades habitacionales permanentes.

Viviendas pertenecientes a sociedades agrícolas que poseen una organización social y política como la de una nación y una economía agrícola de excedentes."²⁴

La forma de la vivienda por ser determinada por fuerzas políticas, sociales, económicas, religiosas y físicas en interacción, variará en complejidad con la variación y multiplicación de las fuerzas determinantes. Pero existe una continuidad perceptible de los modelos tipológicos utilizados aun por sociedades modernas (como la "casa-patio").

La evolución de la vivienda desde esta perspectiva estará atada a la interacción de esta serie de "fuerzas" formativas, pero su organización física específica podría entenderse como parcialmente

independiente de estas fuerzas, estar sujeta a aspectos estructurales del pensamiento simbolizador del hombre. Una visión panorámica de la evolución de la forma de la vivienda en las culturas "primitivas" le ha permitido plantear que la "vivienda circular es primordial y predecesora de la forma rectangular"²⁵.

El lugar se estructura primeramente por la migración entre territorios de bandas de caza en busca de comida. Habría que añadir a esta hipótesis los aspectos relacionados con el significado de la ruta que organiza el territorio, ya que podrían revelar especificidades locales que hacen que la organización del territorio sea leída de una manera especialmente distinta por los grupos de habitantes que comparten un mismo sitio de vida.

Muntañola (1974) se refiere a una distinción estructural en el espacio habitado que se refiere a su "estaticidad" relativa a la forma de vida de los habitantes, que denomina "lugar radiante" y aquel que se estructura merced al movimiento y reconocimiento inmediato del paisaje en migraciones territoriales que configuran lo que llama "espacio itinerante". A pesar de que el hecho de moverse en un territorio sea, como sostiene Shoener (1984), el factor que desencadena las primeras formas de organización del hábitat, es conveniente entender que existen diversos grados de "radiancia" e "itinerancia" en la manera de organización del lugar migratorio que pueden afectar el tipo de elementos que son tomados en cuenta por el grupo que habita el lugar para entender su organización.

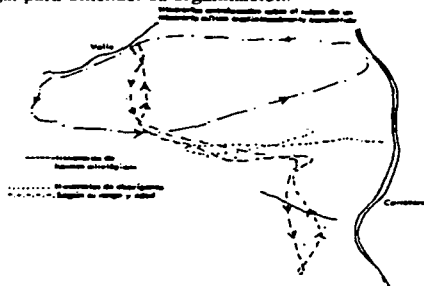


Fig. 2. Mapa mental de los Walbiri de Australia sobre su situación con respecto a las demás tribus y las rutas que dan sentido a su espacio de vida.

Guidoni (1989) menciona que muchas culturas de cazadores-cosecheros suelen substituir el territorio o alguna de sus partes por la figura del creador heroico, del antepasado o del creador cósmico que une el cielo y la tierra; así, es posible que asimile las salientes o los accidentes significativos del paisaje al cuerpo del ser mítico originario o heroico.

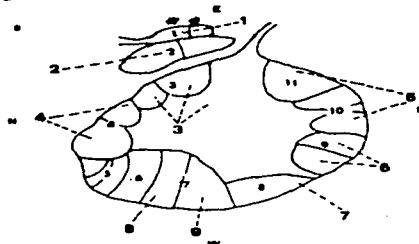


Fig. 3. Oasis de Gfasa (Túnez) que se identifica con el ente femenino Mnaga. Las partes del sitio son asimiladas como partes de la deidad. (números grandes): 1. cabeza; 2. pecho; 3. vientre; 4. mano derecha; 5. mano izquierda; 6. muslo derecho; 7. muslo izquierdo; 8. pierna derecha; 9. pierna izquierda.

Los Modoc, habitantes del lago Klamath, en las rocallosas estadounidenses imaginaban organizado su paisaje a partir de cinco montañas sagradas cuyo centro es el monte Shasta (el corazón del Héroe mítico Tütats- el corazón del territorio) Al parecer a partir del "mito del desanizador de pájaros"²⁶, mientras que los Walbiri, habitantes del desierto australiano, que ven en los accidentes del paisaje y en las dunas restos del paso de animales míticos formadores del mundo o del paso de sus héroes, según ha podido interpretar Rapoport (1971), estructuran su territorio de vida a partir de tres tipos de rutas simbólicas, de héroes mitológicos y según dos tipos de rutas aborígenes relacionadas con su rango y edad.

La forma de producción del espacio edificado podría pensarse que es determinante de la organización del hábitat, pero según sostiene Shoener (1984) existe evidencia que probaría que es parcialmente independiente esta relación, lo cual apoyaría la tesis de que la organización de los

elementos físicos del hábitat obedece a factores de naturaleza estructural del comportamiento espacial del hombre que se reúne en forma cooperativa.

Un ejemplo de ello puede observarse a partir de las dos formas generales de producción de la casa-patio:

1. Por crecimiento concéntrico; que corresponde a sociedades comunales y que regularmente es de planta circular u ovalada, la vivienda crece del núcleo del asentamiento formando círculos de esteras y ampliando la cubierta cónica. Una sugerencia interesante relaciona el aumento de densidad en la comunidad como un cambio de la planta circular, a la ovalada y a la rectangular.

2. Por agregación. Que corresponde a las viviendas de sociedades jerárquicas de familia nuclear y que se genera disponiendo habitaciones especializadas hasta que cercan el espacio central (patio).

Estos dos refugios sin embargo establecen claros "círculos concéntricos" de privacidad muy similares.

El esquema de las tiendas de los beduinos que se ubican en torno a un *duar* o lugar central comunal, puede ejemplificar un crecimiento por agregación aún y cuando se trate de un refugio transitorio. Estos refugios también tienen bandas de privacidad como en el esquema de casa-patio.

El sentido de propiedad del suelo según Shoenuer (1984) se empieza a desarrollar con las viviendas estacionales, aunque este todavía sea comunitario, afectando el tipo de relación del grupo humano con su medio y, tal vez, mediatizando sus respuestas arquitectónicas.

En estas sociedades, a pesar de un cambio en el sistema de producción principal que utilizan para la subsistencia conservan tradiciones constructivas y las transmiten: las palizadas cubiertas de lodo de los masai se reproducen en áreas de Puebla y Nuevo León. Probablemente importados por los esclavos africanos de las minas Novohispanas. El mismo sistema navajo (pero hecho en seco, no con lodo) es posible observarlo en Icamole, Nuevo León. Tal vez una supervivencia chichimeca. Shoenuer (1984) menciona una vivienda china prehistórica tipo Hogan Navajo, que puede emparentarse con el Kiva Anasasi o pueblo y con las viviendas semienterradas chichimecas. Este tipo de vivienda está muy difundido en muchas partes del mundo.

Las sociedades jerárquicas basadas en la riqueza se empiezan a dar con organizaciones de viviendas semipermanentes. Es posible observar en las viviendas africanas del área Masai, Dogón o del territorio de los Falis una organización de patio hecha por agregación. Sin embargo, en pocas ocasiones son recintos cuadrangulares. Se trata de agrupaciones de cabañas circulares que se unen por medio de una tapia. Todos los elementos miran al patio, que puede ser la cocina.

Estas organizaciones se extienden a la estructura del asentamiento, que adopta a veces una forma circular como en los Gurunsi o los Dogon que eligen su asentamiento por el sitio del árbol Baobab. Pero un análisis más profundo que el de Shoenuer (1984) podría revelar esquemas de organización basados en modelos simbólicos de base mítica mucho más complejos y que marcarían un primer punto de controversia a la consideración de que la forma de organizar físicamente el hábitat es independiente de lo situacional del sitio en que se halla.

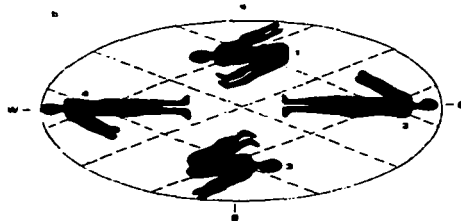


Fig. 4. Falis (Camerún). Esquema de organización territorial y relación recíproca y complementaria de los cuatro grupos principales.

A nivel de la estructura del territorio, los Falis, habitantes de las montañas de Camerún Septentrional establecen una división basada en las cuatro orientaciones del ciclo, lo que identifica los cuatro grupos principales de habitantes en la región. En las aldeas, los diversos barrios están dispuestos según cuatro posiciones antropomórficas y de acuerdo a iguales posiciones simétricas y complementarias. Existe una relación entre el mito de la creación del mundo, a partir de un huevo de tortuga y uno de sapo y la idea del par simétrico y complementario relacionado con la pareja originaria. Aparentemente, los Falis han utilizado esta idea de

los dos elementos en oposición que hay que armonizar en la construcción del territorio, aldea, barrio y casa para fabricar la imagen física de los elementos de su hábitat.

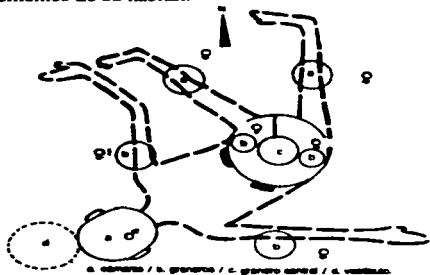


Fig. 5. Falis (Camerún) Antropomorfismo de la vivienda.

"Cada elemento arquitectónico posee uno de estos movimientos (rotaciones) virtualmente complementarios... la parte cilíndrica en mampostería (femenina) y la cubierta cónica de vigas y paja (masculina) son rotatorias en sentido inverso recíprocamente"²⁷

Según sus creencias, el orden del cosmos está subdividido en esas cuatro partes: la cabeza, el tronco, los miembros superiores y los miembros inferiores. El centro está ocupado por el sexo, y este orden corresponde con las diversas posiciones que adopta el hombre en el acto de procreación (correspondencia del macrocosmos y el microcosmos).

Este tipo de relaciones siempre partirán y terminarán en el modelo antropomorfo, desde el territorio al elemento decorativo; pero lejos de ser este un ideal puramente estético, se presenta como una necesidad de armonía de los elementos del cosmos. Lo que hará que el hecho de organizar el hábitat sea algo vital para este pueblo. El sistema de medidas (de base antropomorfa) hace que la dimensión de los espacios se armonice más perfectamente.

La imagen del hombre yacente que es simétrico y ordenado es tratado de forma diferente por los Falis; dándose "representaciones antropomorfas en las que la figura aparece

comprimida, los miembros entrelazados y las articulaciones principales (como los hombros) separadas."²⁸

Entre los Dogones, habitantes de la cuenca del alto Níger en Mali, la aldea es idealmente de forma antropomorfa. La casa para las reuniones y la fragua del herrero ocupa la "cabeza" del ginna (aldea) las viviendas familiares el pecho, los altares ocupan el sexo del hombre y de la mujer o los pies, y la casa para las menstruantes las manos. La casa observa el mismo tipo de organización. En planta se distinguen la cabeza; cocina redonda orientada hacia el norte, el espacio central descubierto como el cuerpo, los brazos laterales correspondiendo a las despensas y la entrada correspondiendo a los pies o el sexo.

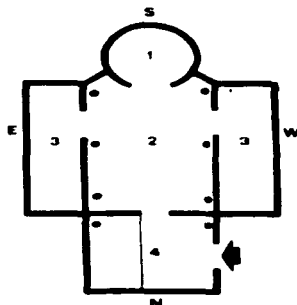


Fig. 6. Dogones (Cuenca del alto Níger, Mali) Antropomorfismo de la morada. 1. cocina-cabeza; 2. estancia principal-tronco; 3. despensa-miembros; 4. entrada-sexo.

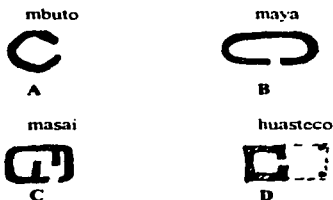
La imagen antropomorfa, base del modelo de organización del hábitat de estos pueblos, es tratado como un sistema general de organización, ya que representa, en el caso de los Falis, por ejemplo, una visión del mundo que es reproducida en todas las escalas, desde la organización del territorio, la aldea, la casa y su decoración.

A pesar de que el trabajo de facto que implica la elaboración de cada segmento del lugar de vida es diferente por sí mismo y por el número de personas que involucra en cada nivel desde lo que se hace individualmente a lo que tiene por necesidad que involucrar al grupo, hasta lo que se hace

solamente en el tránsito de generaciones; el modelo aparece presente y como un índice que comunica un *sentido global* del hábitat ligándolo a las creencias y modo de vida del grupo.

Esto sugiere que la organización física del lugar habitado está relacionada con la estructura de creencias del grupo que lo habita, lo que implicaría que *la posibilidad de aprendizaje de unas maneras de imaginar el hábitat es una función dependiente del grado de correlación de la organización de éste y el sistema de creencias de sus habitantes.*

Una secuencia de las organizaciones socioespaciales, lleva al autor a proponer un esquema de desarrollo histórico de la forma en planta como el siguiente:



Deduca una evolución simbólica paralela que va gradualmente de los símbolos maternos y uterinos (que denomina forma "intuitiva") a la utilización de símbolos más racionales y abstractos.

Pero ante la controversia sobre la dependencia estrecha de la forma edificada con lo situacional-local se presenta la evidencia de unos "tipos" espaciales que se repiten con similitudes estructurales sorprendentes en periodos de la historia muy extensos y en contextos geográficos muy distintos.

La casa urbana oriental (desde Egipto a China) se relaciona por entero con el esquema casapatio, su precedente más remoto son las aldeas agrupadas de forma circular o semicircular (como la chichimeca). Es interesante cómo el patio se convierte en el centro simbólico del lugar.

El esquema según Shoemaker (1984) tiene dos elementos importantes: el patio que es constante hasta nuestros días y que tiene su más reciente

expresión en la casa latinoamericana y en el "muro de privacidad" o "pantalla de espíritus", que se dispone al frente del acceso y que resguarda la vista del interior de la vivienda (posee en algunos lugares connotaciones religiosas) y obliga a hacer dos giros de 90° para entrar. Este modelo sobrevivió sin alteraciones hasta la casa griega clásica; los romanos la modificaron quitándole la pantalla y haciendo un orden axial simétrico. Al parecer, esta "pantalla de espíritus" fue substituida por la puerta donde se labraba comúnmente la imagen del Dios Jano (origen-dualidad).

El asentamiento medio oriental se caracteriza por un crecimiento orgánico, una división precisa en Mahallahs (cofrades gremiales o de gente del mismo origen) con uno o dos accesos solamente (tal vez un antecedente del barrio cerrado). Otro aspecto es la división tajante entre interior y exterior de la vivienda y la ubicación de las habitaciones de la familia en el punto más alejado del acceso, el más privado.

Las casas se disponen en el Mahallahs sin observar distinciones del nivel económico de las familias. El centro del asentamiento es la mezquita, centro religioso político y educativo. En muchos casos se substituyó el ágora de ciudades griegas conquistadas por los musulmanes por la mezquita.

Un aspecto que llama la atención sobre la relativa independencia de la organización espacial con el destino utilitario del edificio en este contexto cultural es el hecho de que la mezquita, Kahn y gaysaytrah (así como la mayoría de los edificios públicos musulmanes) aparentemente se derivan del modelo de organización de la casa oriental.

La vivienda se dividía en dos secciones salamlík y haramlík. La primera era pública; donde se recibían las visitas y la segunda era privada; reservada para la familia. En las casas pequeñas la separación era vertical. Toda la casa está diseñada considerando la máxima privacidad. Interior y exterior contrastan con la riqueza de su decoración; así el exterior se mantenía austero por razones religiosas.

La azotea de la casa es utilizada para dormir durante las noches calurosas; las habitaciones no tienen un destino específico, son usadas según la hora del día o época del año.

En algunos casos la división de la vivienda en *salamlik* y *haramlik* forma dos casas separadas organizadas cada una alrededor de un patio.

La calle en la ciudad islámica es propiedad (hasta el eje) del dueño de la vivienda. El Koran establece que lo único que debe hacer el individuo es permitir el paso al vecino y no despreciar su propiedad. En la ciudad occidental la propiedad de la calle ha pasado del señorío al gobierno municipal. Es interesante notar cómo en los barrios populares mexicanos, la calle tiene un sentido de propiedad comunitaria emparentada con el modo occidental y el islámico a la vez.

Los griegos no modificaron el concepto de casa oriental sustancialmente. Incluso las casas griegas se organizaban en *andronitis* y *gynaconitis*. La primera pública para los hombres, más exterior, y la segunda para las mujeres y niños, más interior.

Shoener (1984) sostiene que la diferencia fundamental entre la vivienda oriental y la occidental es en su "orientación" con respecto al espacio público exterior; mientras que la primera es introvertida, sin mucha relación con el exterior, lo que "fragmenta" excesivamente el espacio urbano público y privado, la segunda es extrovertida; el patio de la vivienda urbana occidental no es el "centro", como en la oriental, mas bien juega un papel accesorio como una dependencia de servicios. Esto tiene efectos importantes en la privacidad, y quita al patio su puesto como organizador simbólico de la vivienda. Sin embargo, la arquitectura monástica ha continuado la tradición oriental en occidente. España por la invasión de los moros conservaría el tipo de casa y asentamiento musulmán. Por esta vía, latinoamericana se hace heredera de la tipología.

Es posible discutir la noción de un esquema evolutivo que atraviesa 6 etapas como el que utiliza Shoener (1984), ya que los aspectos que relacionan a la vivienda con el territorio pueden ser más complejos y no denunciar necesariamente que tal o cual cultura atraviese un periodo "inferior" de desarrollo. Si bien, con justicia sólo puede hablarse de diferencias. Sin embargo, la riqueza de estos enfoques teóricos está en encontrar una relación del modo de vida con la forma de la arquitectura y el asentamiento.

El punto que parece ser el centro de la controversia que plantea el trabajo de Shoener (1984) está en la consideración de la independencia

o interdependencia de la forma física del hábitat con las características situacionales de lo concreto-local. Ya que, a mi juicio, afecta directamente la posibilidad de transferir los resultados de investigación realizados en un contexto histórico-cultural a otro y la consideración de que el aprendizaje y la participación en la construcción del hábitat sean correlativos a la interdependencia de la estructura del grupo que habita un lugar y los soportes físicos representados por la forma de la arquitectura y el asentamiento.

La consideración de que pueden existir unos "tipos" de organización espacial que se pueden utilizar como una "lingüística" de los espacios concretos del medio edificado, supone el problema, entonces, de considerar a estos "tipos" como piezas de un sistema organizado. Lo interesante de ello es deducir la naturaleza del modo de enlace de estas "piezas constructoras del entorno", lo cual nos daría una idea de la posibilidad de comunicar este "modo" de trabajo, es decir, ayudaría a comprender la *comunicabilidad* de unas imágenes del hábitat entre los habitantes del lugar en que viven.

1.4. El concepto de pattern y de sistema.

Este problema ha sido extensamente tratado por Christopher Alexander (1973, 1974, 1980, 1981) y ha sido el motivo focal de toda su investigación. Desde la idea central que subyace al *Ensayo sobre la síntesis de la forma*, indudablemente uno de los trabajos teóricos más influyentes de los últimos 30 años, que apunta hacia la posibilidad de reducir un problema arquitectónico-urbano a sus componentes mínimos -lo que más tarde llamaría *átomos del entorno-* hasta su famoso trabajo realizado en Berkeley *A pattern language*, el enfoque que se lee tras estos trabajos es la necesidad de definir los componentes del entorno edificado y la manera en que estos cobran sentido, se enlazan y pueden ser interpretados como un todo coherente: como un *sistema*.

Las ideas que dieron origen al Ensayo sobre la síntesis de la forma son fundamentalmente dos. La primera es la de que existen dos formas históricas de producción de la arquitectura, a las que denominó "inconsciente de sí misma" y "consciente de sí misma", estas formas de producción, que realmente son formas de acercarse al proceso de diseño, según Alexander (1974) son el resultado del uso de la diagramación como paso intermedio para la

producción de los espacios edificados. El uso de diagramas o dibujos de proyecto según esta idea produce un cambio cualitativo en el proceso de construcción del espacio que vuelve más "consciente" el modo de acercarse a la producción de la arquitectura, lo que en términos generales produce una excesiva diferenciación de los componentes del problema, generando lo que denomina "desajustes", que no son más que fallas de adaptación de la forma con respecto al uso.

Esta idea presupone una serie de problemas que provocaron una transformación sustancial de las hipótesis iniciales en sus trabajos posteriores. Uno de los más evidentes, que fundamentó la crítica general de Janet Daley al Ensayo es el de la dificultad de definir, en los términos de precisión que la modelación matemática de Alexander (1974) exige, hasta dónde la producción de la arquitectura es consciente, y hasta dónde es inconsciente. Esto, según la crítica de Daley, supondría una serie de estados intermedios de producción que van del extremo inconsciente al consciente que harían al hecho de diagramar un fenómeno más bien periférico en el proceso de ese cambio cualitativo.

Otro aspecto de la hipótesis de Alexander (1974), que parece más importante, es el hecho de partir desde el inicio del trabajo de una postura ética difícilmente sostenible si se le desenmascara pero que tal vez encubra la posición reaccionaria de toda una época frente a la excesiva estandarización de la forma de producción de la arquitectura moderna internacional. Alexander (1980,1981) parte del supuesto de que el modo "inconsciente" de hacer arquitectura es fundamentalmente bueno y que, por oposición de valor, el modo "consciente" es malo por naturaleza. Esto le lleva a afirmar que aunque la vuelta a un modo inconsciente (¿inocente?) de producir la arquitectura es algo imposible, debería de haber un modo que, liberándose de la molesta carga ideológica de la arquitectura consciente de sí misma, garantice la *naturalidad* del producto realizado. Algo así como un modo que libere al hombre de sí mismo y haga de la producción del espacio algo *natural y lógico*.

Este juicio ético, que con el tiempo se transformaría en un juicio estético. Impregna toda la obra de Alexander (1980,1981) y prepara la idea de la posibilidad de descubrir un modo de producir la arquitectura y la ciudad que sea atemporal, natural, "libre de yo"; la idea germinal del que tal vez sea su

grupo de trabajos de mayor alcance. *El modo atemporal de construir y Un lenguaje de patrones.*

La segunda hipótesis sobre la que descansa el Ensayo sobre la síntesis de la forma, y que sería el otro principio general del pensamiento de Alexander (1980,1981) es el que apunta en el sentido de la posibilidad de dividir un "problema arquitectónico" en componentes diferenciados pero codependientes. Esta idea para la que utiliza la metáfora de árbol, por la manera en que se "ramifica" un problema cada vez hacia conjuntos más pequeños pero unitarios con respecto al conjunto mayor, supone que la Arquitectura y la Ciudad se comportan como complejos sistemas compuestos a su vez por numerosos subsistemas correlacionados. Según esto es posible pensar en que un problema arquitectónico-urbano está dividido en "niveles" de resolución, que Alexander (1980,1981) describe como conjuntos que contienen a otros de menor nivel de resolución. Esto equivale a pensar que el nivel del territorio -que sería el conjunto urbano ambiental límite de lo construido por el hombre y lo natural- contendría al subconjunto de lo urbano; que a su vez contendría los subconjuntos barriales y conectores; que contendrían los subconjuntos vecinales...etc.

Esta hipótesis sugiere que los conjuntos grandes que contienen conjuntos más pequeños no sólo los contienen por su mayor tamaño y nivel sino que están estrechamente interrelacionados. Esto quiere decir que cada elemento del sistema total tiene relaciones con todos los demás elementos, y que cada cambio que se dé en cada región del sistema (sin importar su tamaño relativo o nivel) tenderá a afectar a todo el conjunto. Esta idea parece que operó un profundo cambio en la manera en que Alexander (1980,1981) concibió con posterioridad la naturaleza de estas suposiciones en relación a la realidad urbano-arquitectónica.

Mientras que en el *Ensayo* estas propiedades del sistema serán interpretadas como propiedades generales del *proceso* de producción del ambiente, en los trabajos de Berkeley se ha tomado partido por considerar que el comportamiento sistémico de la realidad ambiental, la interrelación compleja de sus elementos y la dependencia de las partes con el todo y del todo con cada una de sus partes, es de hecho una propiedad del *lenguaje* mismo con que está construida la realidad. La propiedad radica en la cosa, un bien o un mal ambiente depende de las propiedades presentes en el lenguaje de las cosas del ambiente mismo, entonces,

el hecho de la buena o mala arquitectura es un hecho objetivo.

Después de estas suposiciones Alexander (1980,1981) posiblemente llegó a la idea de que al ser objetivas las propiedades del ambiente y los valores que estas propiedades enmascaran, es posible pensar en una codificación efectiva de ese lenguaje con el que están construidas las cosas del mundo que sea universalmente válido, atemporal y eterno. Que era sólo un problema de tiempo encontrar el total de esos elementos lingüísticos con que estaba construido el ambiente, pero que independientemente de los elementos de ese lenguaje, era teóricamente posible que *la sintaxis del lenguaje -que Alexander (1980,1981) llama modo- fuera simple y usada universalmente para la producción de cualquier sistema socioespacial de los seres humanos*. Es decir, que se tratará de un aspecto estructural del comportamiento del hombre con respecto al hábitat.

Esta serie de suposiciones llevó a Alexander (1980,1981) a formalizar un sistema teórico que diera un nombre más exacto al lenguaje que proponía como explicación de la realidad ambiental. A los elementos "duros" del lenguaje, es decir las letras de su alfabeto ambiental, les denominó *patterns*²⁹; la sintaxis del trazo espacial le denominó *el modo intemporal*.

Pattern es una unidad de información ambiental; que es contenida por el sistema del ambiente, pero que posee toda la información del ambiente en el que se halla. Existen dos clases de patterns, los *patterns de acontecimientos* y los *patterns de espacio*. "Sabemos entonces que lo que cuenta en un edificio o en una ciudad no es únicamente su forma exterior, su geometría física, sino los acontecimientos que allí tienen lugar...Cada ciudad, cada barrio, cada edificio posee un conjunto específico de patterns de acontecimientos según su cultura predominante"³⁰, pero lo que resulta crucial para Alexander (1980, 1981) es el hecho de que cada *pattern de acontecimiento* está unido estrechamente, como una misma cosa, a un *pattern de espacio*, y que ambos son definidos por las culturas mediante un *nombre* que los caracteriza como elementos físicos típicos del espacio usado por cada cultura. "La mera lista de elementos típicos de una población dada nos habla de la forma de vida de sus habitantes"³¹. Esta relación la imagina como un hecho natural del comportamiento del sistema medioambiental, que implica que la vida que se desarrolla en un edificio o en una ciudad no está

fatalmente anclada al espacio de su acontecer sino que está "constituida a partir del espacio mismo"³². Lo que hace un proceso natural caracterizar los patterns mediante nombres (codificarlos), que hacen posible su clasificación.

El sistema de "construcción" de un pattern Alexander (1980,1981) lo concibe como un sencillo proceso encaminado a garantizar la comunicación de la esencia del problema arquitectónico que caracteriza. Este proceso parte de la observación de los elementos que componen el ambiente en un determinado contexto y su diagramación; la manera en que luego estos se encajan unos con otros durante la edificación del hábitat dependerá en gran medida de la comprensión que logre el usuario de el modo de trabajar con el lenguaje de patterns; por lo que el proceso de educación del usuario Alexander (1980,1981) lo considera esencial para todo el proceso. En general este planteamiento lleva en sí la idea de una arquitectura gestada por entero por el usuario.

La forma de presentación de los patterns tiene la intención de hacer posible el proceso de educación del usuario, al tiempo que garantiza el que se acepte que la realidad medioambiental es un sistema donde todas las partes están enlazadas. Cada pattern empieza con un diagrama que representa un ejemplo "arquetípico" extraído del ambiente que representa la mejor solución al problema encontrada, luego se señala el contexto de su interrelación con el sistema mostrando qué pattern de un nivel superior ayuda a completar; para luego mostrar la esencia del problema que resuelve el pattern. Se presenta el "cuerpo del problema" mencionando el trasfondo empírico del pattern, para luego proponer una hipótesis de solución que contempla el campo de relaciones físicas y sociales necesario para resolver el problema en el contexto prescrito. Alexander (1980,1981) señala que esta fase de presentación del pattern debe hacerse en forma de instrucción. El tono asertivo podría -como en el aula de clases- inducir a que se tome una determinada decisión no siempre relacionada con lo "acertado" de la solución que se propone. A ello sigue -tal vez como una estrategia de reforzamiento de la instrucción- un diagrama del pattern con leyendas que señalan sus componentes.

La secuencia de explicación termina señalando qué relaciones tiene el pattern con otros de menor nivel. En general esto garantiza que se cierre el proceso de aprendizaje con la idea del "todo interconectado" que es la esencia del trabajo de

Alexander (1980,1981). La estructura del "diccionario" de 253 patterns guarda un orden secuencial que va de los patterns de mayor nivel -regiones y ciudades- a los de menor nivel -los detalles constructivos-. Esta estructura representa en sí misma el espíritu del lenguaje.

El lenguaje se basa en la imagen de una malla. Esta metáfora sugiere a Alexander (1980,1981) que el modo de trabajo que busca la interrelación del todo con sus partes será mejor en tanto colabore a formar más un todo coherente. La necesidad de unidad y coherencia que persiguen el arte y la ciencia podría enmascarar en las suposiciones de Alexander (1980,1981) la búsqueda del orden que dé sentido a una idea estática y conservadurista del mundo. Cuando el usuario "selecciona" la secuencia de patterns de su "propio lenguaje" puede proceder a construirse un mundo adaptado a su vitalidad interna; es interesante la idea de que el uso de esta manera de construir el ambiente provocará un cambio cualitativo en la vitalidad de quien lo use. Alexander (1980,1981) señala que este hecho es la evidencia empírica de que se ha conseguido penetrar en la médula del *modo intemporal de construir*.

El lenguaje pensado en términos de la metáfora de una malla supone para Alexander (1980,1981) la evidencia de su orden geométrico, ya que el lenguaje en sí es pensado como geometría espacial a fin de cuentas. Pero recurre a una analogía más al plantear que la generación del lenguaje -la parte dinámica de la teoría en oposición a la definición estática de la "estructura de ese lenguaje"- se puede parecer a la evolución embrionaria que se genera en un proceso de *diferenciación*, donde la configuración final del ser existe potencialmente desde la primera división celular, merced a la existencia de un *código genético* capaz de guardar la información del todo en cada una de sus partes.

Este proceso lo concibe como el planteamiento de una idea general inicial que sea como un "boceto" del estado final, para pasar poco a poco a solucionar los niveles inferiores; este proceso lo denomina "transformación" o "cura" -tal vez utilizando el concepto Heideggeriano de un conocimiento en profundidad creciente del ser mismo, como camino de lo óntico a lo ontológico que también es traducido como "cura"- que consiste en la solución de los intersticios que hay ente los patterns de mayor jerarquía utilizando patterns de menor nivel en un proceso en el que es posible

"reinventar" los enlaces del proyecto inicial para enriquecerlo con aportaciones del mismo usuario. Este proceso también lo llama "pulido" de la imagen del proyecto.

Este proceso implica que el pattern de mayor tamaño, que ha quedado bocetado desde el principio operaría como el referente más estático de la geometría del entorno. Esta idea entraña el problema de una excesiva hegemonía de las estructuras más grandes, que por otro lado Alexander (1980,1981) considera como entidades más conectadas con las organizaciones gubernamentales y la legislación. Sería interesante plantear como posibilidad metodológica -en el sentido contrario de lo que propone este autor- un acercamiento al proyecto desde lo más pequeño y situacional, hasta sólo lo estrictamente local; pero esto implicaría partir de bases filosóficas que podrían confiar menos en la unicidad y coherencia del mundo que las hipótesis de Alexander (1980,1981). Una mirada al *caos*.

Un lenguaje de un usuario se construiría según Alexander (1980,1981) con un sencillo proceso: Lo primero que se debe hacer es tener el *diccionario* de patterns a la mano; luego habría que *ubicar* el nivel del problema arquitectónico que se desea solucionar y seleccionar las "piezas" a usar; verificar la conexión superior como referente de continuidad del entorno y el problema, si es posible actuar sobre el pattern de entorno (superior jerárquico) hay que buscar los patterns del mismo nivel relacionados. Luego habrá que tomar una lista de los patterns que completan el nivel de trabajo establecido en un principio y construir una secuencia de piezas, para ello hay que revisar qué patterns son marcados en el pattern inmediato superior como dependientes entre sí.

Recomienda no hacer muy larga la lista de partes. Marcar luego todos los patterns que el usuario desea incluir en su proyecto. En este paso Alexander (1980,1981) propone que el usuario intercale los patterns propios de su lenguaje personal (los que halla inventado) que sean de la misma magnitud o importancia de los otros o los que halla modificado del diccionario de patterns. Este proceso garantiza según Alexander (1980,1981) un máximo de complejidad semántica en el entorno así creado produciendo naturalmente un efecto poético en la estructura del espacio.

Este proceso de trabajo implica la participación del usuario en la edificación del hábitat. Alexander (1980,1981) se ha basado para estos estudios en evidencias empíricas de procesos de diseño como los de la planificación de la Universidad de Oregon, que describe en su libro *Urbanismo y participación*, o el que describe en el modo intemporal de construir del diseño de un conjunto hospitalario. Sin embargo, he encontrado que los procesos de adaptación social del grupo participante en el proyecto de un espacio que rebasa la esfera de lo individual, que se podría caracterizar como un *grupo operativo*, son tan importantes como la geometría espacial resultante del proceso de diseño - y tal vez un aspecto modificante de ésta-. El aspecto educativo implicado en la *comunicación* de los elementos formadores del hábitat podría señalar en el sentido de una creación constante de hipótesis de realidad que harían inviable todo proceso de sistematización y catálogo de una "lista de piezas del entorno". Esta sugestión podría estudiarse tras la observación atenta de los aspectos implicados en un proceso de trabajo de este tipo. La etnografía parece ser una vía privilegiada.

Pero el uso de un lenguaje de patterns no implica un proceso mecánico solamente. En el centro del proceso se halla algo incognoscible, una cualidad sin nombre que dota de energía y sentido al trabajo. Alexander (1980,1981) sólo ha atinado en llamarlo - como una tentativa- el modo intemporal. Según esta idea, esta cualidad presente en todas las cosas del mundo, en todos los actos del mundo, es la que anima los lugares especialmente bien formados; donde todas las piezas se han enzarzado como una fina obra de relojería. Un intento de caracterización ha llevado a Alexander (1980,1981) a ligar esta cualidad con lo intemporal; como el justo equilibrio del orden y el desorden que sólo puede ser descubierto cuando la persona, desligada de sí misma, se ha comprendido como parte de un proceso global de la realidad. Es evidente que el modo intemporal es la única vía para usar "bien" el lenguaje de patrones y poder crearlo.

Las ideas de las que parte Alexander (1980,1981) se podrían resumir en dos principales; por un lado la de la posibilidad de dividir al entorno en las piezas que lo forman y por el otro lado la de que el entorno es un sistema de codependencias entre estas piezas. Esto sugiere que cada acto de construcción que se haga en el entorno tendrá a afectarlo en forma total. Pero es precisamente este hecho lo que hace dudosa una generalización de un

sistema de construcción del entorno. Un análisis más fino de la hipótesis de la codependencia de los elementos del entorno llama hacia la consideración de otros datos. Supongamos -siguiendo la metáfora Alexander (1980,1981)iana de la realidad-malla- que un fenómeno afecta una determinada localización en la malla, representada esta por un nodo de unión de la malla, de modo tal que produzca un efecto en ese punto. Esto se podría visualizar como la imagen que usan los físicos para representar la acción de la gravedad en el espacio-tiempo; una deformación de una región inducida por la fuerza aplicada en un punto específico.

Tal deformación -el efecto de edificar en una región del sistema- es diferencial conforme se avanza hacia los puntos más alejados del lugar en el que tuvo efecto el fenómeno, de modo tal que en tanto se esté más alejado, menos efectos causará el fenómeno en el campo. Sin embargo teóricamente *siempre* causará un efecto, por pequeño que este sea. Pero este efecto no es inmediato, ya que la causalidad está sujeta a la acción del tiempo. Imaginemos que el sistema posee una información interna -lo que le da coherencia como sistema- que hace que conserve sus propiedades a pesar de las fuerzas externas que actúen sobre él; algo que podríamos llamar "guardia contra las deformaciones" y que actuaría como una especie de memoria en cada uno de los elementos del sistema que "anticiparía" un contraefecto a la deformación inducida por la acción de la fuerza externa.

Esta capacidad anticipatoria del mismo sistema haría sumamente compleja la posibilidad de establecer una medición efectiva de las acciones de proyecto en el entorno, y si se suma a ello el hecho de que cada medición que se haga de un fenómeno altera la naturaleza misma de él, lo que en física se conoce como *principio de incertidumbre*³³, el asunto de interpretar el efecto real de una acción tiene un alto grado de arbitrariedad; lo que puede conducir a pensar que la realidad ambiental bien pudiera comportarse como un sistema caótico mucho más complejo que una malla; con efectos, efectos anticipados, simultaneidad de ambos en sitios diversos del sistema y *conciencias* que tratan de comprender éstos, y que al hacerlo afectan al "tejido" de lo real.

Si a esto se suma que la realidad medioambiental del hombre no sólo está compuesta por sistemas geométrico-espaciales, sino que también tiene realidades parcialmente conectadas al espacio -

como las instituciones sociales-; o francamente sin la realidad espacial medioambiental pero con influencia en la configuración de la imagen que los habitantes se hagan del hábitat -como las redes de información-, el asunto se vuelve más complejo, ya que si bien existen interconexiones entre esos "marcos de realidad" que configuran el medio ambiente, ¿merced a qué se enlazan? ¿podrían existir realidades mediáticas como los sistemas de educación que tendieran "puentes" entre los marcos de la realidad?

Esto, que sugiere que la "deformación" del tejido de lo real es algo más complejo de lo que se piensa, encuentra otra dificultad al considerar que la realidad medioambiental podría bien tener puntos de aislamiento; algo así como regiones del campo sin ninguna o muy pocas conexiones con los alrededores. Como se verá en el siguiente punto, esta idea tiene referentes empíricos sólidos en los barrios de algunas ciudades del mundo que se generan como enclaves aislados entre sí para garantizar una "privacidad" del grupo que lo habita con respecto al resto de la ciudad, que hace más tranquila la vida en comunidad.

Los procesos actuales de megalopolización de las ciudades bien podrían encontrar solución en este tipo de estrategias. Pienso que sería petulante de nuestra parte si descartamos este fenómeno mundial del crecimiento urbano como "inviable" para la existencia de la ciudad y nos refugiáramos en la creación de utopías -por bellas que parezcan- como respuesta a los problemas *concretos y reales* de nuestras ciudades.

Esta malla de realidad con regiones no conectadas o conectadas sólo parcialmente tendría "deformaciones" diferentes a las que Alexander (1980, 1981) propone en su modelo. El papel de los habitantes en toda esta explicación me parece crucial, ya que es donde encuentran su punto de inflexión los sistemas geométrico-espaciales (el hábitat), los parcialmente espaciales (sus instituciones sociales), los sistemas no espaciales (sus estrategias de trabajo y educación); por lo que habría que considerar una investigación centrada en ellos. Esto sugiere que incluso el planteamiento programático de la investigación debería de partir de la base, de los datos concretos y reales de los mismos habitantes en su medio de vida y no de generalizaciones gratuitas de "sistemas de hacer la realidad". Una investigación así partiría de

considerar que el conocimiento que se obtenga será construido, no deducido.

Parece necesario plantear entonces que en la base de un estudio que trate esta problemática debería de integrarse la idea de que la definición de la correlación hábitat-organización social-participación-educación, debía basarse en una investigación centrada en las respuestas de los habitantes al medio en el que viven, las maneras en que lo perciben, evalúan, entienden su significación y aprenden a construirlo. Un planteamiento metodológico de este tipo supondría la consideración de la inclusión de la participación en el proceso mismo de la investigación, lo que abriría la posibilidad de un conocimiento directamente condicionado por la colectividad participante en la experiencia, convirtiéndolo al conocimiento así construido en una respuesta situacional-local.

1.5. La comprensión del hábitat: percepción, cognición y evaluación del ambiente.

Existe un grupo muy grande de investigaciones que han centrado sus esfuerzos en definir la manera en que los seres humanos perciben, conocen y evalúan el medio ambiente en el que viven. Estas investigaciones parten generalmente de la idea fundamental de que tanto el comportamiento como las respuestas afectivas del individuo están condicionadas por el medio ambiente en que éste se desenvuelve; lo que supone que hay una continuidad esencial entre el medio ambiente y la psique humana.

Este grupo de investigaciones que ha encontrado un campo muy rico de trabajo en el Urbanismo, ha generado la división de una de las ramas más importantes de la psicología en la actualidad, dedicada a comprender los procesos de adaptación del hombre con su hábitat y que ha sido llamada "psicología ambiental". Entre estos trabajos la obra de Rapoport (1978), que parte del estudio de la adaptación del habitante con el medio a partir de las estructuras culturales en que se halla inmerso, resulta uno de los resúmenes más completos de los avances y aportaciones en este campo en los últimos tiempos, generando una explicación que divide el estudio de la adaptación del habitante y el medio en tres aspectos principales: los procesos perceptivos, los procesos cognoscitivos y los procesos de valoración del medio ambiente.

El libro que resume las ideas de Rapoport (1978) es una avanzada sobre el campo de la psicología ambiental y al mismo tiempo una recopilación muy amplia de lo investigado en los campos que toca el estudio del medio ambiente (psicología, sociología, antropología, teoría de la información, etología, etc.)

Posee el mismo espíritu que otro libro de G. Broadbent sobre arquitectura y ciencias humanas, ya que su objetivo fundamental es la demostración de la utilidad de incluir a las ciencias del hombre en el proceso de diseño del asentamiento. Creo que esta especial inclinación (además de las referencias tan densas) alejan este trabajo del espíritu de su otro libro capital: Vivienda y Cultura³⁴.

La hipótesis central del trabajo es considerar al asentamiento como un conglomerado heterogéneo de enclaves homogéneos; y definir a estos últimos como formas físicas tendientes a garantizar la privacidad del habitante y su deseo de comunicarse en el momento que así lo desee. Para ello utiliza el concepto de "filtros sensoriales" que imagina como formas físicas que limitan el enclave, mecanismos de segregación social, etc.

Todo el trabajo se organiza en torno a la idea de que el estudio del medio se debe centrar en el habitante, por lo que hace una estructura conceptual que considere tres estadios del conocimiento del medio:

- a) la percepción sensorial
- b) la cognición ambiental
- c) la evaluación ambiental.

Define la estructura del medio ambiente como hecha a partir de las relaciones de elementos y habitantes que se hacen visibles en patterns³⁵. Básicamente estas relaciones las imagina como espaciales: "la organización espacial es, de hecho, un aspecto más fundamental que la forma, los materiales, etc."³⁶

Sin embargo, admite que formas y materiales colaboran a revelar el propósito de la organización espacial y son el producto y los fomentadores de un modo de comportamiento. Esta es la forma en que el medio ambiente se convierte en un medio de comunicación.

El tiempo juega un papel importante en la organización del medio ya que aísla los diferentes grupos sociales en su interacción espacial.

Rapoport (1978) sostiene que el espacio, el tiempo, la comunicación y el significado interaccionan entre ellos: "Todas las categorías espaciales definidas representan un espacio simbólico"³⁷. Sin embargo, al analizar el espacio sagrado de los pueblos nómadas (físicamente indefinido) sostiene que este entra en una categoría simbólica que habrá de analizarse desde los usuarios y no desde las estructuras físicas construidas (inexistentes). Esto obligaría a replantear el concepto general de Arquitectura, ya que la estructura de las rutas, por ejemplo, o los accidentes del paisaje jugarían el rol principal en la definición del hábitat de estas culturas.

Es posible hallar entonces dos categorías generales de espacio: el objetivo (Real) y el subjetivo (imaginario) este último que es el que más interesa, puede dividirse de la siguiente manera:



Estas categorizaciones del espacio habitable en el hábitat se hallan entremezcladas complejamente, y en opinión de Rapoport (1978) "Cada grupo social construye un espacio perceptivo que contiene muchos elementos de todas estas categorizaciones con un acento o mezcla específicos de acuerdo con sus características culturales particulares"³⁸.

Esta mezcla, que podría estar representada por la forma específica de lo aceptable de una configuración espacial determinada, lo que Rapoport (1978) denomina "reglas de organización" del asentamiento es producto de la cultura del grupo, por lo que: "Se podría afirmar que la organización del medio ambiente es antes un hecho mental que un hecho físico"³⁹. Pero esta organización va a depender de la elección dentro de un conjunto de opciones (su definición de Diseño) que a fin de cuentas dependerán del conjunto de valores aceptado por la cultura del habitante.

La arquitectura vernácula, en opinión de Rapoport (1978) presenta un ajuste "perfecto" entre forma, organización y significado (como forma-actividad de Alexander, 1980, 1981). El asentamiento por su parte presenta un ajuste particular entre forma y actividad -que le da carácter-dado que la actividad ha de definirse en términos culturales: no por la actividad en sí, sino por:

- 1- la forma específica en que se realiza
- 2- las actividades secundarias adicionales
- 3- los aspectos simbólicos de cada actividad.

Las funciones latentes (2 y 3) serán las que más fácilmente puedan transformarse en imágenes para el diseño.

Esta evidencia es aún más clara si se analizan las características estructurales de la forma urbana en diversas culturas. Por ejemplo, si se toma el grado de accesibilidad a los distintos sectores de la ciudad como un aspecto a contrastar, o la relación de los espacios públicos con dar acceso a las viviendas individuales con el espacio interno de estas últimas, midiendo el gradiente de penetración de ambos; es posible encontrar todo un espectro de posibilidades de diseño que van de las ciudades musulmanas, con una accesibilidad muy restringida y una interconexión público-privado baja; a una accesibilidad alta y la interpenetración alta en las ciudades y barrios de los anglosajones.

Otros aspectos, como la forma global del asentamiento, revelarían otro espectro de respuestas de los habitantes al medio: La forma estructural global en la ciudad occidental moderna no es tan unitaria (como en el modelo cosmogónico hindú o chino), las unidades suburbanas poseen más regularidades por lo que "las unidades más pequeñas cambian menos que las grandes"⁴⁰ y por lo mismo son privilegiadas para estudios interculturales.

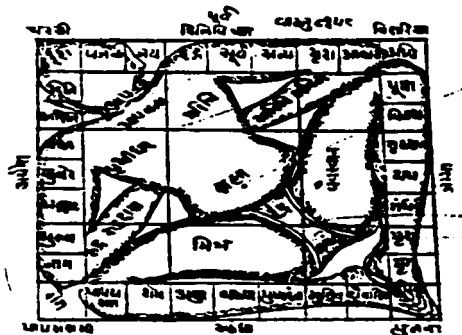


Fig. 7. Un Mandala que encierra al espíritu del lugar en el modelo de planificación hindú de las ciudades.

De esta observación, Rapoport (1978) pasa a analizar problemas metodológicos con respecto al estudio de la cultura (los valores) y su relación con las formas físicas, señalando que no hay un consenso al respecto y que es difícil analizar el marco de valores en una cultura heterogénea como la ciudad moderna, que se ha "aculturizado" a través de los medios de comunicación principalmente.

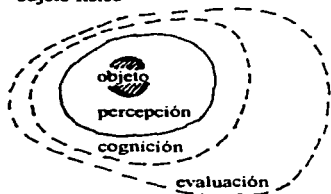
De ello se deduce la necesidad de estudiar al medio ambiente desde el marco perceptivo y cognitivo del habitante, que implica a la vez "los estímulos actuales, el contexto informativo y asimismo la memoria informativa acumulada"⁴¹. De lo que se desprende la noción de un relativismo perceptivo que lleva a los grupos a generarse diferentes imágenes de un mismo medio ambiente, y de cómo estas imágenes deben ser más importantes para el diseñador que las "leyes económicas" que gobiernan el diseño actual.

El análisis del medio ambiente se tendrá entonces que hacer en tres áreas:

1. Área cognitiva la cual incluye percibir, conocer, pensar, etc.
2. Área afectiva, sensaciones, sentimientos, emociones, etc. (incorporadas en imágenes).
3. Área conactiva, la cual incluye la acción sobre el medio ambiente como respuesta a las dos áreas anteriores.

Rapoport (1978) sostiene que el habitante construye sistemas para manejar el mundo (que luego denominará "mapas mentales") que actúan como orientadores en el mundo y son esquemas discriminativos que varían con los valores aceptados por la persona.

Rapoport (1978) visualiza el modelo que explica el comportamiento del habitante en el medio ambiente (percepción-cognición-evaluación) como una serie de círculos concéntricos que se van alejando cada vez más del objeto físico, la percepción la considera como fuertemente condicionada por el objeto físico



me parece muy interesante la similitud de esta imagen con la idea de "asentamiento homogéneo" (también conceptualizado por una serie de círculos concéntricos) centrado en el habitante.

Aunque es posible considerar que estos tres aspectos son interdependientes y partes de un solo proceso; puede en realidad tratarse de fases del conocimiento del medio que representan niveles en una abstracción creciente:

1. Procesos casi en su totalidad perceptivos, aunque poseen en alguna medida cognición y memoria.
2. Procesos de codificación a base de estructuras de la memoria, aprendizaje, imágenes y ciertos aspectos del sistema de valores...
3. Procesos afectivos de preferencia y evaluación
4. La acción⁴².

Aunque Rapoport (1978) considera que de acuerdo a este esquema los procesos evaluatorios del medio ambiente son los más variables, por ser cercanos al marco de la cultura, y por lo tanto lejanos de una "determinación" inducida directamente por las cualidades del objeto, mis propias experiencias de campo me indican que esto puede no ser generalmente cierto⁴³. Habrá de buscar que implica la afectividad (con lo relacionada que ésta está en la

historia colectiva) y que mecanismos hacen que un gran número de gentes categoricen un punto específico del barrio como "ofensivo", "sucio", "sagrado", etc. Con todo y ello, es interesante el señalamiento de que a mayor tamaño del objeto, existen menores mecanismos perceptivos implicados en su reconocimiento y son mayormente usadas las estrategias cognitivas; haciéndose más selectivos y discriminadores los puntos del lugar que estructuran el reconocimiento. Las investigaciones de Appleyard al respecto han tratado de descubrir los "horizontes" que fabrica el habitante para definir el tamaño de su lugar apropiado.

La metodología de trabajo utilizada por Appleyard es descrita con el nombre de "laberinto" que es una "suma de los mapas realizados por cada persona, su sistema de valores y sus estados de ánimo"⁴⁴, este instrumento no sólo posee las piezas del medio físico, sino que es posible leer a partir de éste el estado psicosocial del grupo que se estudia. Desde este punto de vista, la imagen que los habitantes generen de su medio ambiente será el resultado de un proceso de "filtrado" -por la cultura y la persona- de los datos sensoriales, manifestándose como de existencia simbólica. Usando de nuevo el símil de círculos concéntricos, es posible definir a estas imágenes como muy compartidas, compartidas por grupos pequeños y como imágenes individuales. La definición de Boulding de 10 tipos de imágenes ilustra cómo sólo ciertos tipos de operativización de éstas son utilizados por los habitantes para construir la imagen de su medio físico.

- | | | |
|---|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagen espacial 2. Imagen temporal 3. Imagen relacional 4. Imagen personal | } | <p>Según Rapoport (1978),
del asentamiento de uso
corriente por el habitante
Fuentes de lectura de la
ciudad</p> |
| <ol style="list-style-type: none"> 5. Imagen de valoración 6. Imagen emotiva 7. Consciente, subconsciente, inconsciente 8. Cerditumbre e incertidumbre 9. Diferencial real-irreal 10. Diferencial público-privado | | |

La percepción de la calidad ambiental y los procesos de evaluación del medio urbano estarán fuertemente condicionados por las imágenes que utilicen los habitantes para leer su hábitat. Rapoport (1978) supone que la imagen está compuesta por elementos ideales y reales que las conforman, lo que se refleja en las posibilidades y limitaciones a la actividad humana de los elementos que configuran físicamente al asentamiento y que condicionan su organización espacial. La cultura orienta a percibir y valorar de forma diferente los elementos de la ciudad, como el centro supervalorado de Latinoamérica y despreciable en los Estados Unidos, por ejemplo; lo que sugiere que los valores que el habitante acepta por mediación de la estructura cultural en que se halla inmerso, son los intermediarios-comunicadores de una forma de imaginar el hábitat y de construirlo.

Esto podría sugerir que la reacción al medio que elaboran los habitantes mas bien es afectiva y de carácter global. Lo que refuerza la idea de que la ciudad es leída en ultima instancia como un gran *símbolo* complejo. Rapoport (1978) opina que el "territorio apropiado" así, emocionalmente, por el individuo se transforma entonces en el centro del mundo vivencial de la persona.

Rapoport (1978) sugiere que el estudio de la calidad ambiental, a la luz de esta idea debe caer en aspectos psicológicos y socioculturales del problema, por lo que recomienda recurrir a la observación, hacer estudios de emigración, de interpretación intercultural por medio de libros, canciones, pinturas y anuncios; de lo "viviente" de la realidad comunicativa de los habitantes en el medio urbano.

Esto se justifica por la importancia de la selección del hábitat y de la apropiación del lugar que se da muchas veces recreando el asentamiento del origen mediante imágenes simbólicas de la arquitectura, jardines y plantas seleccionadas. Aunque este sentido de apropiación estará orientado por el modo de vida y de allí que pueda haber símbolos no espaciales que no ligen al grupo humano a un lugar determinado (aunque esto es raro). Así la satisfacción con el lugar dependerá de tres cosas:

1. La identificación del lugar como "casa"
2. La posibilidad de tener acceso a lugares deseados
3. La congruencia del asentamiento con un lugar ideal. "una vivienda o un barrio es algo más que un lugar en el que vivir; es el centro de operaciones a partir del cual preservar ciertos valores o lanzarse a

una nueva vida"⁴⁵. Un cambio al barrio, como un proyecto de intervención que no respete la red de lugares importantes para la comunidad que lo habita puede provocar graves problemas sociales, a veces un entorno "degradado" puede no serlo para sus habitantes. De ello se deduce que quien mantiene lazos emotivosociales con el lugar evaluará diferente el lugar que otra gente que no los tenga.

Esta idea se enfrenta al hecho de que en este proceso afectivo median unas imágenes del hábitat que son utilizadas por los habitantes como herramientas para operar en el ambiente. La manera en que son usadas implica una serie de procesos cognoscitivos que pueden ser caracterizados como la fabricación de unos "mapas mentales", la finalidad fundamental de los procesos cognoscitivos ambientales es definir:

- a) qué fenómenos son significativos en una cultura y
- b) cómo ésta organiza estos fenómenos, o sea que es lo que se valora y cómo se selecciona y se organiza lo que se valora.

En todo ello el nombrar el lugar es un proceso que otorga significado y elabora una estructura taxonómica útil para el habitante. Rapoport (1978) sostiene que los procesos cognoscitivos son universalmente compartidos: "...porque todas las ordenaciones se apoyan en los mismos procesos de aprendizaje, memoria, identidad, ubicación y orientación"⁴⁶.

El proceso de nombrar refleja la estructura social del grupo, sus categorías cognitivas espaciales y temporales. En los casos en que por causa de un poder externo al asentamiento se decida cambiar el nombre de algún lugar o de alguna parte de él es común observar actitudes adversas por los vecinos. Hay veces en que un cambio social de gran alcance como una revolución, una invasión de un grupo a otro, reclama para olvidar las antiguas estructuras sociales el cambiar de nombre a los lugares de vida preexistentes. Todo este proceso no está exento de sufrimiento y resistencia de quienes habitan el lugar.

Rapoport (1978) sostiene que fundamentalmente pueden considerarse cuatro formas de construcción de esquemas espaciales por parte del habitante:

- a) Perceptiva: color, forma, posición, etc.
- b) Funcional: lo que hacen los elementos
- c) Afectiva: preferencia, emoción, etc.

d) Nominal: a través de nombrar o con los ya existentes.

Las investigaciones de Lynch (1985), sobre la naturaleza de la construcción de estos esquemas cognoscitivos ha arrojado alguna luz sobre este problema al elaborar una serie de categorías estructurales de los esquemas mentales que tienen su correspondencia con estructuras específicas del asentamiento (distritos, márgenes, caminos, nodos y señales). Sin embargo, la opinión de Rapoport (1978) sobre esta explicación es que no es posible una categorización así sin tomar en cuenta la cultura del grupo que se analiza. Algunas investigaciones ponen en duda los resultados de Lynch (1985). Podría ser recomendable el no partir de categorías que han sido definidas previamente por el investigador (en este caso elementos estructurantes de la forma física del asentamiento) sino de la observación y deducción de estos elementos directamente del lugar y la cultura.

Rapoport (1978) sostiene que la noción de "mapa mental" o esquema cognitivo parte de un concepto de etología, "umwelt" que se relaciona con mekwelt (imagen perceptiva), y wirkwelt (espacio de acción, o más correctamente espacio de trabajo o transformación) así, el esquema (umwelt) será una construcción hipotética del medio ambiente que dependa de lo que se percibe y de la acción en el mundo. A partir de ello define al mapa mental como "...las imágenes que la gente deduce de su medio físico y que afectan, primariamente su comportamiento en el espacio"⁴¹.

Estas construcciones se transforman en formas simbólicas simplificadas que ayudan al individuo a orientarse y actuar. El comportamiento depende parcialmente de ellos; son discriminativos y están relacionados con el espacio de acción.

En algunos mapas primitivos, la estructura del mito que trata de ser explicado por este se asemeja a la del mapa, por ejemplo, el mapa que utilizan los Walbiri del desierto Australiano para explicar la creación del mundo a partir de un centro-caverna del que parten las marcas de cuatro cangurus-míticos hacia las cuatro direcciones de la tierra.

Es interesante la relación inversa de tamaño del lugar contra detalle del mapa: a mayor tamaño menor detalle recordado.

El mapa lo constituyen dos clases de elementos: los conocidos por los residentes y los elementos locales conocidos por pequeños grupos. Estos elementos pueden ser:

1. áreas (Soho, Zona Rosa, El realito, Iztapalapa)
2. factores topográficos (Beverly Hills, Contry la Silla)
3. edificios o estructuras (Golden Gate, el Angel)
4. un grupo de edificios (la Acrópolis de Atenas)
5. caminos (el Paseo de la Reforma).

El tipo de mapa elaborado depende parcialmente de la traza, así, a una traza irregular corresponde un mapa centrado en los puntos de importancia o visibles, y a una traza regular puede corresponder un mapa relacionado con la red vial. Pero esto según Rapoport (1978) puede cambiar con la cultura local y ser del todo diferente. Aunque la dependencia persiste. También depende del sexo del que lo elabora: las mujeres hacen mapas más vivenciales y los hombres más abstractos.

Rapoport (1978) sugiere que el mapa se construye desde puntos aislados hasta tender elementos transmisores que los conectan. Esto tiene relación con la manera en que se desarrolla el sentido de orientación, desde áreas restringidas a zonas mayores, dependiendo parcialmente de la movilidad de la persona.

De las investigaciones de Appleyard deduce que existen tres tipos de mapas:

1. asociativos -diferenciación, asociación
2. topológicos -continuidad y articulación de señales
3. posicionales -ubicación, dirección y distancia.

El mapa mental es un caso especial del esquema relacionado con las imágenes de Boulding (ver clasificación en este mismo apartado) y con ciclos de aprendizaje. Es un instrumento mnemotécnico que se desarrolla desde diferenciaciones topológicas, a proyectivas y euclídeas⁴². Depende de la distancia afectiva con el objeto (de allí que se generen discontinuidades), de la forma "buena" de representación Gestalt y de los elementos diferentes (contradictorios) en el paisaje. El área que define el mapa mental se estructura en tres categorías generales: centro, márgenes e itinerarios. La distancia está relacionada con la pertenencia a la zona de vida, así



aunque la distancia entre x-y es constante, en A se percibe como mayor que en B, el centro tiene una carga emocional más grande que el resto del área. Rapoport (1978) sostiene que la distancia subjetiva está en función del valor emocional que se asigne al lugar.

La aplicación de estos conceptos según Rapoport (1978) debería buscarse considerando:

1. La interacción de los diferentes sentidos y la información (codificada) que proveen.
2. El dominio general de la imagen visual en la configuración de los mapas mentales que utilice el individuo para relacionarse con su ambiente.
3. Coordinar los sentidos mediante el aprendizaje ya que culturalmente tienen diferentes ritmos de desarrollo.
4. Integrar vista, oído y tacto al diseño.
5. Se deduce de ello que al actuar en interacción si se pierde un sentido, es fácil sustituirlo con otro.
6. Diferentes modalidades sensoriales pueden aumentar la cantidad de información por unidad de tiempo.

Analizando los umbrales de información manejable por el habitante así como los mecanismos (codificación, simbolización, creación de unidades supersimbólicas) que usa la gente para trabajarla en series complejas; Rapoport (1978) llega a establecer un paralelismo entre desinformación y sobreinformación, que es común en el medio urbano; lo que lleva a la idea de que la creación de "círculos de privacidad", como filtros de aislamiento del individuo se deben a la necesidad de aislarse ante la sobresaturación y lo caótico del medio urbano (la hipótesis central del trabajo de Rapoport, 1978). Aunque esto se da dentro del marco de valores de la cultura. Por ejemplo, el criterio de umbral de densidad de población es sumamente variable encontrándose diferencias de confort entre 5m²/persona (Hong Kong) hasta 40m²/persona (EUA).

Rapoport (1978) sostiene que la relación de la forma física del asentamiento y la estructura social del grupo que lo habita se da atendiendo a:

a) el proceso de agrupación como resultado de la selección del hábitat que genera un mosaico de áreas diferenciadas, estableciéndose un "ellos" y un "nosotros" a partir de indicios simbólicos claros para el grupo (fronteras, límites, marcas), que hacen "entendible" (dentro del umbral de información aceptable para la cultura local) el asentamiento para los habitantes.

b) se construyen lugares de actividad con indicios simbólicos que garanticen un mínimo de homogeneidad cultural y obediencia a costumbres no escritas.

c) esta homogeneidad está relacionada con los criterios de cada cultura; siempre haciendo un ellos y nosotros y haciendo compatible el medio físico y el medio conceptual.

d) los lugares de actividad se configuran en formas físicas adecuadas (casa, territorio, etc.) que modifican el comportamiento espacial y el mapa mental del habitante.

Esto hace que en general el lugar se estructure a partir de un "corazón" y un "dominio" (delimitado). El corazón corresponde a los centros donde se aglomeran las actividades más importantes o diferentes; el dominio a el área de influencia del grupo (territorio). Esta según Rapoport (1978) es la única generalización válida con referencia a la estructura de la imagen operativa que construyen los habitantes en forma de "mapas mentales".

En un enclave definido de esta forma - donde hay una coherencia grande entre la forma física del asentamiento y la estructura social del grupo que lo habita- las formas de cooperación y autogobierno se darán más naturalmente y fomentarán la permanencia del enclave como una estructura homogénea. De esto se deduce que un barrio necesariamente se conformará a partir de:

- 1) límites definidos
- 2) un nombre y una imagen identificada por los habitantes
- 3) una forma de homogeneidad definida subjetivamente.

El barrio entonces debe analizarse a partir de las "redes de relaciones", que dependen de:

- a) sistema de uso de los lugares
- b) tipo de residencia
- c) sistemas espaciotemporales.

Las redes dependen de la cultura, ya que su relación con el lugar es más bien elástica: para los árabes es muy importante el límite, el gremio y el lugar de origen, para los samoanos el parentesco, en EUA la clase socioeconómica, en la India es más correcto hablar de redes no espaciales definidas por la casta.

Este esquema hace pensar a Rapoport (1978) que el habitante imagina y construye su lugar de vida como un conjunto de círculos concéntricos de acción que definen territorios de uso, este esquema lo interpreta como un proceso general del comportamiento territorial que incluso engloba a los animales, por lo que ha de considerarse universal y es la base para estudiar los asentamientos humanos (la base "biológica" del sitio edificado). Pero la naturaleza de tal definición es simbólico-ritual. Por lo que recomienda estudiar los asentamientos como sistema de actividades determinando:

- ¿Qué lugares se usan y su simbolismo físico
- ¿Quién los usa (sexo, edad, etc.) y que tipo de grupos sociales
- ¿Cuándo se usan (cada día, cada semana, etc.)
- ¿Cuánto tiempo se invierte en el uso
- ¿Quién y que está prohibido y permitido (reglas)
- ¿Los aspectos latentes de las funciones
- ¿Relaciones espacio-temporales entre los asentamientos y su relación con la vivienda⁴⁹.

El papel del símbolo y del ritual en la configuración del espacio, abre la posibilidad de que el medio pueda ser leído. Hay que observar a la ciudad como un sistema de símbolos; observar los rituales de apropiación, procesiones, etc. Comprender las relaciones que existen entre los elementos del hábitat de naturaleza espacial; aquellos no espaciales y los que dependen sólo parcialmente del espacio para apoyarse.

Este planteamiento, de que la naturaleza simbólica de los elementos organizados en el hábitat encubre un proceso general de comportamiento territorial de los seres humanos parece entrañar algunos problemas. Si se asume que algunos procesos ritual-simbólicos de apropiación y marcación se hallan en algunos animales, es correcto hacer una extrapolación (por una idea "evolucionista" malentendida y difícilmente comprobable en términos de causa-efecto) a la especie humana, y que esto (que se ubica desde la base de la pirámide evolutiva) es prueba suficiente de que es un proceso natural, universal y estructural en el hombre. Este salto conceptual es peligroso ya que:

1. Se asume que en los animales no hay variaciones regionales o individuales; se han hecho pocas investigaciones extensas y situacionales como en los seres humanos, y la subjetividad implicada en los estudios del comportamiento del hombre no está presente en los estudios sobre especies no humanas.

2. No hay pruebas de una cadena de continuidad de los comportamientos entre especies "inferiores" y "superiores", sólo de diferencias. Lo que igualmente podría indicar que el comportamiento territorial es de base cultural que de base biológica que de base económica o, tal vez de una mezcla de una serie de factores que engloban a éstos y que sólo adquieren sentido cuando se les sitúa en el marco de una situación determinada.

Por lo que es difícil hablar de procesos universales basados en la cercanía de éstos con la esfera de lo que se considera "lo natural". Por otro lado la definición de tal cualidad del proceso sólo sería interesante para investigaciones tendientes a interpretar la naturaleza última de las cosas y no tanto para averiguar lo que es "real" en el marco de lo situacional-local.

Es muy interesante a partir de la evidencia así construida acentuar el estudio de la cultura local, utilizando lo que Rapoport (1974) ha escrito en *Vivienda y Cultura*, sería justo asumir que es más importante cómo se lleva a cabo el proceso -lo situacional- que el proceso en sí.

Ello lleva al problema de que es dudoso -al haber creído descubrir un proceso de naturaleza universal- plantear unos pocos principios como explicaciones últimas de los fenómenos que se observan. Por ejemplo, la preponderancia de la elección del hábitat en el proceso de construir un asentamiento "homogéneo y deseable" es dudosa en un medio con presiones económicas tan fuertes como los barrios populares mexicanos o los asentamientos de poseionarios: existen dinámicas de cacicazgo, fines oscuros de unos pocos aprovechados de la necesidad de vivienda otros muchos, componendas, etc.; que usan a la gente como instrumento; sería correcto estudiar en paralelo a la "elección del hábitat" estos y muchos otros fenómenos de apropiación de la tierra urbana en su interrelación particularísima de la situación en que ocurren para entender la dinámica de su funcionamiento; por otro lado la elección es un fenómeno personal, y una familia constituye un grupo. Me parece más justo estudiar la historia de la adaptación del grupo al lugar -la correlación dinámica forma-

comportamiento- que el hecho de que se decida o no por habitar un barrio. De nuevo la manera en que se da el proceso es más importante que un aspecto conceptual que sólo prueba que una teoría (lo determinante de la cultura) es mejor que otras.

Los mapas mentales como estructuras estáticas de conocimiento del medio en que se habita pueden dar alguna luz sobre los procesos de adaptación de la forma física del hábitat, la estructura social del grupo que lo habita y los procesos que usan los habitantes para comunicarse unos esquemas de organización del lugar habitable.

Pero la noción de que son instrumentos de desarrollo en el conocimiento del ambiente podría completarse analizando el desarrollo de estos "instrumentos" en ejemplos concretos, que dieran alguna luz sobre el papel de la participación en las tareas de edificar el asentamiento como elemento mediático -al igual que los procesos educativos que usa la gente para entender su medio ambiente- entre las estructuras espaciales del hábitat (sus elementos edificados) las parcialmente espaciales (la organización social del grupo que lo habita) y las no espaciales (las redes de información); sin ánimo de hacer definiciones universalmente válidas, sino como avanzadas en la comprensión de este mosaico movedido y dinámico que es la realidad.

En este primer capítulo se han revisado algunos enfoques que podríamos calificar como periféricos de los problemas de esta investigación, que ya han sido esbozados en la introducción. Estos enfoques parecen irse gradualmente interesando en la interioridad del hecho de construir el ambiente en el que se vive, las primeras perspectivas apenas rozan esta intención, pero gradualmente se va entendiendo que estos fenómenos parecen más correctamente encuadrados cuando se comprende que en el centro de esta producción se hallan procesos cognoscitivos que habrá que entender en la realidad que aparecen: encuadrándolos en la situación particular en que se construyen y tomando nota de su naturaleza. Y en el fondo de estos fenómenos parecen hallarse procesos emocionales que dan *sentido* al hecho de construirse una *morada*.

En el siguiente capítulo se hará una exploración sobre trabajos que han revisado estos procesos de construcción epistemológica del mundo, desde varias perspectivas: desde las ciencias de la cultura hasta la psicología genética.

Notas.

¹El material bibliográfico se ha escogido a partir de una búsqueda sistemática que inició con la elaboración de la tesis de maestría (síntesis y transformación de la imagen en arquitectura, Narváez, Adolfo, 1994). Para "armar" el marco teórico de la tesis se hizo una relación de los campos del conocimiento que estaban relacionados con el problema de que trataba la tesis, luego se armó una primera base documental constituida por trabajos antológicos de cada campo que rodeaba al problema. Con la revisión de estos trabajos se amplió la base bibliográfica original con trabajos de enfoques más específicos. El material escogido para el desarrollo del marco teórico de la tesis doctoral, que se centró más en nuestro campo disciplinar, se entresacó de esta primera base bibliográfica y se sumaron a ésta los textos que recomendaron los tutores de la tesis.

²Martin, March, Echenique (1975). La estructura de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1975. P. 16.

³ibid. P. 23.

⁴Los autores utilizan el concepto "pabellón" para indicar aquel edificio que se halla aislado de las edificaciones vecinas, y "banda" a los continuos edificados que se desarrollan a lo largo de una vía, por ejemplo.

⁵Martin (1975) se refiere a estas áreas como "unidades de trabajo reconocibles". Ibid. p. 43.

⁶ibid. P.82.

⁷ibid. P.161

⁸ibid. P.227.

⁹ibid. P.249.

¹⁰ibid. P. 254.

¹¹ibid. P.259.

¹²Lynch, Kevin. La buena forma de la ciudad. Gustavo Gili, Barcelona, 1985. P. 15.

¹³ibid. P. 21.

¹⁴ibid. P.21.

¹⁵ibid. P. 43. En tanto las actividades se ven modificadas por cambios políticos, sociales, tecnológicos, etc. la forma de la ciudad ha de pensarse como una entidad dinámica.

¹⁶ibid. PP. 43-44.

¹⁷A partir de estas consideraciones Lynch (1985) analiza algunas utopías urbanas y propuestas reduccionistas como la de Rossi en torno a la idea de la arquitectura como un arte autónomo, atemporal y eterno (que considera errónea porque no admite interrelaciones hombre-hábitat) o los patterns de Christopher Alexander (1980,1981) que considera

una utopía hecha de trozos del entorno relacionados con las reacciones del hombre (un ajuste forma-conducta que a mi juicio no cambia en lo fundamental su propuesta del "Ensayo sobre la síntesis de la forma") y que falla al considerar una "forma humana (imaginaria) de relacionarse con este mundo fundamental y estable"(ibid. P. 56).

¹⁸ibid. P. 90.

¹⁹ibid. P. 90.

²⁰En este contexto, cabe aclarar, Lynch (1985) se refiere a una "ecología cultural", ligada al concepto de "sistema ecológico" que se maneja en el campo de las ciencias biológicas (un sistema que trabaja con una codependencia multidireccional de sus componentes internos) pero trasladado a la realidad del mundo cultural. En esta tesis "ecología" ha de entenderse desde esta particular perspectiva.

²¹ibid. P. 91.

²²A mi juicio este es un punto de valoración que hace excluyente y "centralista" la evaluación de la producción cultural de lo diverso y que apoya la presunción de unos valores "universales" y "descables", que implicaría una justificación de la hegemonía de una cultura sobre otra y la explotación "que va a civilizar al salvaje".

²³ibid. P. 133.

²⁴Shoemaker, Norbert. 6000 años de hábitat. Gustavo Gili, Barcelona, 1984. P. 13.

²⁵ibid. P. 13.

²⁶"Mientras tanto, la madre y la hija peleaban a pagayazos. Tekewas hizo caer en el fuego el arma de su adversaria y usó la suya para echar allí a los hermanos, uno tras otro. Las dos mujeres luchaban ahora, la madre al sur, la hija al norte de la hornaza. La madre consiguió sacar del fuego el corazón de Tútats y lo transformó en el monte Shasta. Sacó entonces los otros cuatro corazones y de ellos hizo montañas menos elevadas"Levi-Strauss, Claude. El hombre desnudo. Siglo XXI, México, 1976. p. 52.

²⁷Guidonni, Enrico. Arquitectura primitiva. Aguilar, Madrid, 1989. p. 133.

²⁸ibid. p.137

²⁹De aquí en adelante se utilizará la denominación del original inglés *pattern* sustituyendo al de la traducción castellana de la obra de Alexander (1980,1981) *patrón*, ya que el sentido de ambas palabras es senciblemente diferente, con el fin de no traicionar el sentido que Alexander (1980,1981) confiere al término se usará la denominación original en el contexto de la obra del autor tratado.

³⁰Alexander, Christopher. El modo intemporal de construir. Gustavo Gili, Barcelona, 1981. Pp.66-68.

³¹ibid. P.69.

³²ibid. P.71.

³³Este principio fue formulado en los años treinta por un físico cuántico alemán llamado Werner Heidenberg; y se basa en el hecho de que siendo la medición un hecho probabilístico la determinación de posición y velocidad de una partícula -hechos que dependen el uno del otro- no puede hacerse al mismo tiempo, si se mide uno con un nivel de exactitud elevado, la otra medición tendrá un nivel bajo de exactitud; de hecho esto puede indicar que la medición ha afectado al fenómeno.

³⁴Se puede ver más adelante, en el capítulo segundo de este trabajo (2.1. Aspectos determinantes y modificantes de la forma del hábitat), un análisis crítico de esta investigación de Rapoport (1978) y sus implicaciones en la elaboración de una explicación del proceso de producción de la arquitectura como un proceso más general de producción de las estructuras culturales de los pueblos.

³⁵En este caso concreto *pattern* es usado de forma diferente a como lo concibe Alexander (1980,1981). Aunque Rapoport (1978) utiliza el concepto, lo define como relaciones de habitantes y formas físicas, y no como patrones de actividad, de conexión y espaciales interrelacionados.

³⁶Rapoport, Amos. Aspectos humanos de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1978. P. 24.

³⁷ibid. P. 27.

³⁸ibid. P.29.

³⁹ibid. P.29.

⁴⁰ibid. P.38.

⁴¹ibid. P.41.

⁴²ibid. P. 47.

⁴³Ver en este mismo trabajo la etnografía realizada en una comunidad marginal de Guadalupe, Nuevo León en la segunda parte del texto.

⁴⁴ibid. P. 49.

⁴⁵ibid. Pp. 103-104.

⁴⁶ibid. P.114. Aunque podría ampliarse esta aseveración diciendo que si bien puede pensarse en un nivel estructural compartido, puede individualmente formarse jerarquizaciones de los contenidos perceptivo-cognoscitivo que hagan una gran variación de *cada respuesta individual y concreta al ambiente*.

⁴⁷ibid. P.123.

⁴⁸Este esquema conceptual corresponde con el desarrollado por Jean Piaget para explicar la génesis de la noción de espacio en el individuo desde su niñez hasta su adolescencia.

CAPITULO II. EL ORIGEN DE LA IMAGEN DEL HABITAT DESDE LAS CIENCIAS DE LA CULTURA Y EL DESARROLLO DE LO COGNOSCITIVO.

Como se ha podido apreciar a lo largo del primer capítulo, el panorama teórico que plantean las aproximaciones estudiadas deja entrever que si bien en la forma física del hábitat pueden existir indicios que hacen posible una lectura válida de la realidad medioambiental en la que viven sus habitantes, es difícil -si se parte de la idea de que el conocimiento de lo real es parcialmente *deducido* y al mismo tiempo parcialmente *construido* por los mismos habitantes en el proceso de vivenciar su morada- el pensar que el objeto en sí pueda ser el fin último de una explicación sobre la naturaleza de la correlación de los habitantes y el lugar en el que viven.

Dentro de este proceso de explicación es evidente que tanto los objetos que están presentes en la realidad del hábitat - que se han llamado "estructuras espaciales", "parcialmente espaciales" y no espaciales"- como los procesos merced a los que estos objetos se enlazan y adquieren sentido, son aspectos importantes a considerar en el estudio de la construcción del lugar de vida de una comunidad determinada.

Entre las explicaciones que pueden completar el panorama expuesto durante en primer capítulo son de interés aquellas que se concentran en descubrir los procesos de producción del hábitat, es decir, que explícitamente se ubican en la perspectiva de quienes producen los lugares para habitarlos. Estas explicaciones tratarán de mostrar los aspectos que determinan el aspecto físico del objeto producido (su realidad espacial), los aspectos que modifican este proceso y lo encausan hacia lo peculiar de cada contexto situacional; la manera en que unos modelos míticos son adaptados por los constructores de la morada a las condiciones sociohistóricas del contexto; la forma en que estas estructuras físicas así determinadas pueden ser "leídas" como el reflejo de un proceso de desarrollo de la conciencia social y cómo en el centro del proceso de producción del hábitat podría existir una dialéctica entre el individuo, el medio social y el ambiente, que fuera la desencadenante de procesos de desarrollo de la inteligencia y la identidad en el individuo.

2.1. Aspectos determinantes y modificantes de la forma física del hábitat: el imperio de lo cultural.

Dentro de esta perspectiva general que trata de poner en claro los aspectos implicados en la producción del espacio habitable, la aproximación de Rapoport (1974) a partir de las ciencias de la cultura es una de las más influyentes en esta línea de pensamiento. En su libro *Vivienda y cultura* hace una defensa de la idea de que la forma de vida de un pueblo, que se traduce en sus productos culturales, es la medida para entender la manera en que se organiza el espacio de vida. Elabora un modelo de explicación que trata de sistematizar los aspectos que *determinan* el modo de vida, para elaborar una lectura válida del espacio vivencial en el contexto en que éste es constantemente creado.

No obstante -y esto podría representar un punto débil del modelo- Rapoport (1974) considera que establecidos unos "modelos" de adecuación del modo de vida y las estructuras físicas del lugar habitable se generan unos "tipos" de edificación (sistemas de organización espacial) que se hacen tradicionales y recurrentes como respuesta de una cultura determinada al contexto, aun y cuando la situación concreta podría producir otras respuestas. Esto podría representar el interés de hallar las constantes que hicieran posible el hacer una generalización de la metodología de lectura a cualquier contexto situacional; lo que ubicaría el interés del trabajo en la esfera de las explicaciones que confían en la unicidad y predictibilidad de la realidad, y por lo tanto de la validez del conocimiento *deducido y no construido*.

El trabajo de Rapoport (1974) es una crítica general de cualquier clase de determinismo que explique la producción de la forma arquitectónica y la proposición metodológica alternativa que analiza el problema desde las ciencias de la cultura.

Es uno de los trabajos más influyentes de Rapoport (1974) y es parte de una línea grande del pensamiento teórico contemporáneo. Sitúa al problema de la producción arquitectónica dentro del marco general de la psicología antropológica y acota de una manera clara el hecho de que es necesario

entender al hombre para explicar la arquitectura. Se trata de un trabajo claro, fuertemente homogéneo, teóricamente coherente, retador y sencillamente escrito.

El trabajo delimita el problema al análisis de la vivienda vernácula, por oposición a la de "estilo" o hecha por diseñadores contemporáneos en un entorno de producción industrial.

Revisa las formas en que se ha analizado tradicionalmente la vivienda primitiva y crítica lo que llama "determinismos parciales"; hace una crítica general de las teorías que se apoyan en el determinismo físico y confecciona un modelo de análisis que considera unos determinantes y unos modificantes de la forma de la vivienda, los determinantes estarán de lado de las fuerzas socioculturales y los modificantes del lado de las fuerzas físicas:

determinantes

Organización social del grupo humano

Rituales

Cultura

Religión

Defensa

modificantes

Estructura económica

Recursos materiales

Clima

Tecnología

Localización

De ello deduce que las fuerzas culturales determinantes de la forma se entienden como:

-Necesidades básicas (que cambian según la cultura)

-Comunicación social

-Privacidad

-Situación de las mujeres

-La forma de la familia.

Estos factores según Rapoport (1974) se verán culturalmente condicionados, de modo que un análisis válido de la forma arquitectónica debe hacerse dentro del *marco cultural* que la genera.

Rapoport (1974) afirma que la forma de la vivienda vernácula es la "traducción inconsciente a formas físicas de una cultura, de sus necesidades y valores así como de los deseos, sueños y pasiones de un pueblo"¹. Esto tiene relaciones profundas con la forma en que se posee el lugar por la gente; en general Rapoport (1974) considera que son tres

formas históricas (ligadas a fases del desarrollo de la civilización) en las que se da el sentido de propiedad de la tierra:

1. Religiosa y cosmogónica. Relación de dominio naturaleza-hombre, el hombre es parte del todo, el hombre pertenece a la tierra.

2. Simbiótica. Relación de igualdad naturaleza-hombre. El hombre es guardián de la tierra.

3. Explotadora. El hombre es dueño usufructuario de la tierra. Modifica el entorno y lo degrada.

Estas fases en el desarrollo de la forma de posesión corren al parejo de una diferenciación creciente del hombre y la naturaleza; "Jung ha comentado la ausencia de barreras fuertes en el mundo primitivo entre hombres y animales y Giedion también lo hace, acentuando la ausencia general de diferenciación entre el hombre y la naturaleza y entre las direcciones en el espacio"². Pero el trasladar ese orden de ideas a la vivienda primitiva contemporánea es dudoso.

Levy-Strauss (1976) ha podido demostrar la compleja diferenciación de hombres-animales-dioses en el pensamiento mítico de los pueblos indígenas americanos que se refleja en todos los productos de su cultura, desde la estructura del territorio hasta la vivienda y los utensilios de trabajo. Esto podría implicar que el pensamiento "primitivo" no es igual al "pensamiento prehistórico", por lo que el trazado una correlación del desarrollo del concepto de propiedad de la tierra con el desarrollo de la conciencia y la noción de separatividad con respecto a la naturaleza es difícil y dudoso. Habría que partir de una revisión cercana y situacional para poder determinar la naturaleza de la relación del sentido propiedad del lugar con la base mítica en que ésta encuentra sentido.

Con todo y ello, parece correcta la asunción de un determinismo de lo mítico-mágico sobre factores materiales y tecnológicos en la producción de ese sentido de propiedad y de los productos culturales que lo traducirían.

Rapoport (1974) sostiene que la metodología apropiada para un estudio con este enfoque debe apoyarse en la ecología y etología y debe descubrir las relaciones de los aspectos psicológicos y sociales del ambiente. Para ello hace un análisis tipológico de la vivienda vernácula, abstrae sus relaciones espaciales esenciales y lo compara con la forma de relación social de los habitantes y de ello deduce su forma de respuesta.

Tal vez por el método que ha utilizado, Rapoport (1974) tiende a observar constantes en las estructuras de los edificios que lo hacen agrupar en tipos las respuestas arquitectónicas y esto lo lleva a deducir que hay respuestas sólo parcialmente conectadas al momento histórico y las relaciones sociales como la casa de patio que ha sobrevivido desde épocas remotas hasta nuestros días.

La idea central del trabajo de Rapoport (1974) es la de que existe una "unión entre el comportamiento y la forma en dos sentidos: primero, en el sentido de que la comprensión de las pautas de conducta, que comprenden los deseos, motivaciones y sentimientos, es esencial para entender la forma edificada, ya que ésta es la encarnación física de estos patrones; y segundo, en el sentido de que la forma, una vez construida, afecta al comportamiento y al modo de vida".³

Esto implica que el estudio del objeto debe ser el camino para en última instancia comprender la cultura, pero esto puede tener varios problemas:

-El que las actitudes, valores y experiencias de uno se proyecten en la evidencia (lo cual a mi juicio es difícil de evitar pero se puede transformar en una virtud al hacer análisis participativo)

-El que hay culturas que o no producen objetos reconocibles como "arquitectura" desde nuestro contexto cultural, o producen objetos de poca duración o que no dejan rastro.

-Y por último que no hay un consenso general de la adecuación Arquitectura-cultura, lo cual puede llevar a leer pistas falsas e interpretarlas a la luz de que se adecúen "necesariamente" al enfoque teórico de uno.

Rapoport (1974) reduce a tres conjuntos de factores a las fuerzas socioculturales (determinantes en la producción de la forma):

1. Relaciones sociales entre individuos.
2. Creencias religiosas
3. Estructura de la familia y del clan.

De ello deduce que la forma debe entenderse como de naturaleza simbólica y ha de buscarse su origen en los deseos y aspiraciones del grupo (no del individuo).

De acuerdo con esto, con el desarrollo de la civilización ese valor simbólico se va aislando de las formas físicas (la casa material) y va siendo una abstracción creciente hasta disminuir el valor de los objetos físicos (sustituídos por el "mass media" por ejemplo) y se vuelve difícil destruir una cultura solamente destruyendo sus soportes materiales.

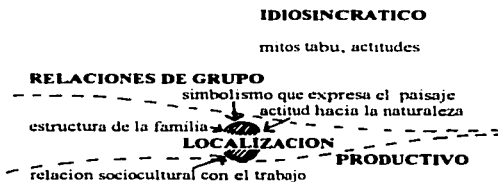
Sin embargo parece interesante cómo aun hasta nuestros días el asentamiento puede ser una representación del cosmos para la persona, regulando todos sus actos. Rapoport (1974) define dos tipos básicos de "visión del mundo" que se reflejan en los asentamientos:

1. De interrelación interior-exterior: la vivienda es la parte más cerrada y privada del asentamiento; hay una fuerte relación del espacio público externo que da acceso a la vivienda y del espacio interno la totalidad de la casa y el asentamiento forman el marco para la vida.

2. Sin interrelación fuerte interior-exterior: el asentamiento es un espacio conectivo y "perdido"; hay un fuerte aislamiento del espacio público externo que da acceso a la vivienda y del espacio interno la vivienda es el marco de la vida.

Es posible, como lo ha hecho Shoemaker (ver capítulo 1, punto 1.3), comparar el primer tipo de relación del espacio "externo" e "interno" con la ciudad estadounidense y el segundo con la Latinoamericana, aunque sería posible encontrar puntos intermedios de gradación entre estos dos tipos básicos, que no responderían estrictamente al "tipo cultural" sino a aspectos particulares del contexto sociohistórico-espacial en que se generan.

La fuerza del lugar en la configuración de la vivienda va a depender de esa relación interior-exterior. Pero Rapoport (1974) sostiene que la localización y su elección guarda relaciones profundas con todas las actividades del grupo humano. Esta idea puede esquematizarse del siguiente modo:



El modelo que elabora Rapoport (1974) es muy interesante pues intenta apoyarse en supuestos coherentes, abandona posiciones ideológicas radicales y se relaciona a cada paso con ejemplos tomados directamente de la realidad cultural. Puede ser esta la razón de su influencia tan grande en la teoría de la arquitectura contemporánea.

El trabajo parte de una profunda crítica a la Teoría de la Arquitectura de su época que inicia con su tesis de grado (1957), por considerarla determinista y deshumanizada. La experiencia de la teoría de estos últimos años ha traído de (desde finales de los años 70's) de nuevo a la mesa la idea de una independencia de la forma de la arquitectura con respecto a la realidad sociocultural en que se genera (ver en particular el trabajo de Pause y Clark *Arquitectura: temas de composición*) y ha llevado a teóricos italianos, suizos, ingleses y estadounidenses -principalmente- a apoyar la idea de una autonomía de la forma arquitectónica con respecto al marco en que se produce y luego de la teoría de la arquitectura para después reclamar una autonomía disciplinar bajo la idea de que es necesaria una especialización que defina concretamente los alcances, fines e instrumentos de nuestro trabajo sin interferir con otras áreas del conocimiento. Esto puede ser interpretado como un producto de lo que Eco clasifica como la corriente de la nueva crítica (*new critics*) en el arte que ha trabajado bajo la idea de que la forma ha de ser *an end in itself*.

El aislamiento creciente que van teniendo las vanguardias de la realidad cotidiana de la gente, hacen pensar en que es conveniente volver a sacar a la mesa este tipo de visiones que se concentran en desentrañar las complejas relaciones de lo que hacemos con la vida del hombre y su cultura, y asumirse más como pieza de un complejo rompecabezas que como isla solitaria. Es patente la pérdida de identidad, que poco a poco van teniendo los grupos económicamente débiles frente a globalizaciones intervencionistas; por lo que una visión que descubra lo diverso, resulta reconfortante de frente al momento actual.

Son discutibles de este modelo algunas consideraciones metodológicas como la de revisar únicamente desde fuentes documentales la forma de la arquitectura e interpretar de ellas los aspectos implicados en su producción. Me parece de mayor utilidad el plantear estudios participativos de tipo etnográfico, para conocer desde lo cotidiano la relación forma-cultura, esto en paralelo brindando datos

más firmes para inferir los procesos cognoscitivos implicados en la relación del hombre y su ambiente (y deriva información muy útil para plantear modelos de enseñanza) pero reduce drásticamente los alcances del trabajo en cuanto a cantidad de ejemplos cubiertos.

Es discutible además el hecho de que a veces puede parecer simplista la clasificación de la que parte a la hora de considerar tipos de producción económica o de relación con la tierra contra las características culturales del grupo que se estudia. Esto a la luz de investigaciones como las de Levy-Strauss (1976), que ha demostrado satisfactoriamente lo complejo de la estructura mental del "salvaje" y lo inútil de estas clasificaciones.

Parece que el enfoque de Guidoni (1989), más relacionado con análisis particulares de la relación edificio-asentamiento-territorio, cuando menos en este aspecto, es más satisfactorio (Guidoni (1989) parte precisamente de una crítica de Rapoport (1974), ver en este mismo capítulo el punto 2.2).

Por otro lado, considerar como constantes a formas (como la casa de patio) bien puede encubrir el deseo de hallar valores "absolutos y eternos" y puede cerrar los ojos al descubrimiento de transformaciones más lentas y de más largo alcance de ciertos objetos con respecto a la evolución del marco cultural.

Un análisis que parte también del supuesto de que existen relaciones significativas entre los marcos culturales y la arquitectura pero que ha sido hecho desde la perspectiva de un reducido alcance de ejemplos pero con una vivencia directa de las fuentes de datos (en este caso la cultura de los grupos estudiados y sus edificios) es el que ha hecho Flores (1993) en el marco de la arquitectura regiomontana considerando el periodo de evolución histórica del siglo XV al XX.⁴

Es en síntesis un intento de comprender a profundidad la producción arquitectónica de la región Noroeste de México a partir del estudio de los marcos culturales de los grupos étnicos que desde el siglo XVI han experimentado un proceso de mestizaje y que con el tiempo originaron un marco diferente que los hace coherentes: el regional. Como conclusión el autor propone los lineamientos para la elaboración de una lectura arquitectónica a partir de

la comprensión de la cultura del grupo humano que la genera.

Este es un trabajo preliminar de otro de mayor alcance del mismo autor *Modelo para el estudio de la arquitectura como objeto cultural*, y de manera solamente bocetada dibuja aquí lo que será tratado después más sistemáticamente; que las aproximaciones basadas en la lectura únicamente de lo estético, lo histórico y lo técnico, resultan inadecuadas por parciales para explicar la realidad de existencia de la arquitectura, que ha de buscarse una gran síntesis que explique el fenómeno como una parte sustantiva del hacer humano y que lo traduce como un ser perteneciente a un marco vital abarcador de la existencia del hombre: la cultura. La intención más general del trabajo es plantear la idea de que leyendo la realidad arquitectónica es posible comprender el marco cultural de quien la habita y la produce.

Las interrogantes iniciales que trata de responder el trabajo son tres:

1. Conocer los grupos étnicos que han actuado en la región.
2. Descifrar las "sobrevivencias" de dichos grupos en la arquitectura de Monterrey y diferenciarlas para su estudio.
3. Entender cómo actúan esas fuerzas en la conformación de lo regional.

Los métodos de trabajo utilizados en esta investigación son el análisis documental y el trabajo observacional de campo. El primero opera sobre fuentes bibliográficas, hemerográficas y de archivo, registrando la información en fichas de trabajo. El segundo utiliza el cuaderno de notas y la fotografía como instrumentos de registro de lo observado.

Un interés importante del trabajo se concentra en definir sistemáticamente cada marco cultural que ha intervenido en la conformación de la arquitectura regional y la revisión del desarrollo de la arquitectura en la ciudad de Monterrey.

Parte de un esquema de aparición histórica de las etnias en la región, inicia con el marco chichimeca y termina con el mestizaje, origen de lo regional tal y como hoy lo vivenciamos. La entrada del invasor novohispano en la tierra chichimeca es visualizada como el inicio de una guerra que se prolongaría varios siglos, Flores (1993) hace alusión a que este hecho desarrolló astucia en la defensa, lo

que se reflejaría a la postre en la austera arquitectura de la región. El grupo castellano trajo a la zona para su servicio grupos negros del congo y nahuas de Tlaxcala (como "indios madrinas").

Estos cuatro grupos aportarían aspectos de su cultura a lo regional que es posible reconocer como algo ya gestado al cierre del periodo colonial de nuestra historia. A partir del periodo independiente se integrarían otras influencias a la arquitectura de la región producto de modas extranjerizantes pasajeras, pero según Flores (1993) advierte, a pesar de estas influencias, es posible demostrar que "lo permanente" no se altera tan fácilmente.

Para cada uno de los cinco marcos culturales que describe traza una cronología de los hechos históricos más trascendentes de su desarrollo, describe las costumbres, organización social y las características que identifican sus formas de edificación como "sobrevivencias" presentes en la arquitectura de la región noreste de México. Estos marcos se definen en formas físicas edificadas específicas. Los cinco marcos se describen seguidamente:

A. Marco chichimeca: chozas de "estructura de carrizos o varas flexibles sepultando sus puntas en el suelo... (de) forma circular"⁵ (forma de campana) amarrado con fibras vegetales y cubierto de mazos de hierba. Los usos principales de estas edificaciones eran la de descanso, seguridad, almacenaje de alimentos y de herramientas de caza. Asentamientos de planta circular o de "media luna". El autor señala que es posible ver sobrevivencias de esta manera de edificación en las habitaciones provisionales, enramadas y sombreados de zonas rurales y de economía deprimida.

B. Marco español: Señala que de lo morisco sobreviven como aportaciones de ese pueblo a la formación de lo español el "arco de herradura... el festonado u ondulado... recubrimientos de azulejos, el uso del ladrillo aparente, la combinación de dovelas de piedra con ladrillos o bicromáticos, los arcos decorativos y ciegos, la ornamentación arabesca, el agrupamiento de columnas, el uso de aleros, el muro celosía, la herrería ornamental y de protección, las aldabas, el techar con tejas o "tejados", las bajantes pluviales integradas al muro o arcaduz, los aljibes, los espejos de agua, los muros encalados, la importancia de la jardinería y el alfombrar"⁶.

De lo sefardí, señala como sobrevivencia la separación de la cocina del resto de la casa o su consideración secundaria, la austeridad del mobiliario y escasez de muebles de descanso, la ornamentación vegetal viva de toldos provisionales, emparrados, la utilización de plantas en pasillos y corredores, el que sea la mujer quien determine lo que ha de hacerse a la casa, la costumbre de sentarse a descansar por las noches al exterior, la jardinería de sábila (ahuyentando los males), de resedá (buena suerte), higuera (sabiduría), limonero (resignación) y granado (unidad familiar). También menciona -sólo a título de suposición- la austeridad formal y cromática, la ausencia total de ornamentación y el uso de materiales aparentes en la construcción.

De lo franciscano señala como el espíritu que lo define encaminado a la expresión severa, austera y humilde. Las preferencias por lo austero, lo sencillo, lo masivo, lo sólido; formas sencillas, geométricas y monocromáticas de fácil asimilación funcional, ejecutadas con materiales del lugar, de franco acceso y cómodo confort interior".

El marco castellano actúa como una síntesis de la interacción de estos grupos culturales y las etnias del mediterráneo. La aportación principal de este grupo es la regulación estricta y de la manera de edificar el asentamiento (leyes de indias), destacándose la planificación semejante de poblados subsecuentes a Monterrey, la igualdad formal "por ornato", la unificación y alineamiento.

C. Marco náhuatl: Los asentamientos tlaxcaltecas se estructuraron ortogonalmente con una plaza al centro para las juntas comunitarias, alrededor de ésta el tianguis, el templo y los edificios principales. Las casas en su mayoría eran de un piso, rectangulares y de techo plano. Las casas de ricos y pobres se diferenciaban por el número de habitaciones y por el área de jardín o huerta. Usaron como materiales de construcción la piedra, la madera y el adobe. La casa de la gente pobre era un entramado de palos cubiertos de lodo y techada con cubierta vegetal a dos aguas llamada jacal y con tapanco⁸. La casa se levantaba del suelo con una plataforma; Flores (1993) sugiere que esto podría tener implicaciones simbólico-religiosas. Las dependencias de la casa se disponían alrededor de un patio muy vegetado, es muy importante el aprecio de esta cultura por las flores y la floración. Las habitaciones eran de poco fondo y de escaso mobiliario, el exterior exhibía alguna insignia de

identidad del ocupante. La utilización de "protectores zoomorfos" (venado, ocelote, víbora, coyote) en frisos y en las entradas es común en la decoración.

Eran muy calificados constructores, por lo que su mano de obra estuvo presente en muchos edificios religiosos y civiles.

D. Marco Africano. La procedencia de esta etnia es de la parte islámica del sudán occidental, del área cultural del congo y del área del Golfo de Guinea. Este grupo se caracterizó por las construcciones circulares cilíndricas o semicirculares, la pared de ramas y lodo (Bahareque) y el cuarto sin ventana. La palapa, los acabados rústicos los techos de palma real en vez de zacate y el festejo de la "colocación del techo", que ha sobrevivido como la fiesta necesaria después del "colado" de la losa de concreto en los edificios modernos de la región.

E. El marco regional se sitúa en el nuevo estado de derecho que la constitución de 1824 hace valer en el país, ya que desaparecen en ésta las diferencias de casta y en adelante a todo habitante del país se le llamará mexicano. La predilección en esta zona por las formas cúbicas, muros espesos y austeros y la importancia de la seguridad y la defensa identifican a este marco cultural.

El análisis de los *marcos culturales* y los objetos físicos que los identifican lleva a plantear la posibilidad de una lectura del lugar que tenga como propósito fundamental el entender el modo de vida de quien lo habita. Esto sugiere que el sentido de la lectura al hacerse desde las sobrevivencias edificadas puede proveer información veraz de lo que es adecuado para el entorno. Estas sobrevivencias físicas de la cultura podrían revelar las fuerzas dialécticas de su realidad formativa.

El autor sugiere que en la materialidad de la obra arquitectónica conviven simultáneamente tres realidades: la física, la histórica y la psicológica; la primera permite ver la materialidad del objeto, la segunda su desarrollo y la tercera permite entender a su hacedor.

La sugerencia de que las tradiciones, que las etnias han heredado en procesos seculares, pueden explicar la realidad de una arquitectura mestizada en otro contexto histórico geográfico al de sus orígenes "puros" ubica temáticamente a este grupo de trabajos

dentro de la tradición de la teoría de la arquitectura que utiliza como datos para explicarla a la realidad cultural del grupo que la crea y como metodología general al análisis comparativo y la síntesis. Probablemente el trabajo más antiguo de este tipo sea el tratado alemán de Johann Bernhard Fischer Von Erlach (1656-1723) Entwurf Einer Historischen Architectur escrito desde el año de 1712 pero tal vez concebido con anterioridad.

En este trabajo se traza la posibilidad de hacer un análisis comparado de la arquitectura producida por pueblos de muchos tiempos y lugares; es interesante que este libro sugiera a raíz de los relatos de los viajes de Nieuhof, Du Halde, Chardin y el equipo erudito de Athanasius Kircher. Los primeros balbuceos de la Antropología como ciencia en separación de la tradición filosófica se apoyaron a finales del siglo XVIII y principios del XIX también en relatos de viajeros y algunos otros, siendo los viajeros mismos los estudiosos, como es el caso del Barón Humboldt.

Creo que es lógico el pensar que el análisis antropológico le debe parte de su nacimiento al pensamiento arquitectónico, que a partir de Von Erlach genera una traducción de estudio de la arquitectura a partir de la cultura y hace de ambos fenómenos dependientes.

El trabajo de Flores (1993) se inscribe en esta línea de trabajo y es perceptible la influencia del pensamiento y métodos de trabajo de Rapoport (1974); no obstante, parece un trabajo más culto y con particularidades que le hacen entrar en otra esfera de trabajo, que se refiere a la determinación de lo particular-local como objeto de estudio que haga posible el acceso a elaborar generalizaciones acerca del proceso de interpretación de la arquitectura de una manera más holística -considerando como fuerzas formantes de igual magnitud al medio físico, la historia y la serie de sueños y creencias de los habitantes- en vez de retomar viciosamente la pura determinación sociocultural como índice de lectura, es decir, abrir la posibilidad de una lectura de cualquiera de estas fuerzas formativas solamente contando con el documento vivo que es la ciudad; sobre la base de que existe una compleja interdependencia determinativa en ellas.

Pero el punto que sería posible discutir de este grupo de aproximaciones es el hecho de que la determinante cultural adquiera el mayor peso específico en la lectura del hábitat. En la relación

histórico-concreta de la dependencia de la arquitectura con el territorio en que se desarrolla entran a participar una serie de determinantes que orientan a la arquitectura a ser producida de maneras específicas, presentándose un continuum interrelacionado desde el territorio hasta los artefactos de uso que es posible describir sólo en lo específico de la situación históricamente determinada de un sitio concreto. Pero que adquiere su matiz significativo solamente en la relación de los habitantes con su lugar de vida y, como se verá más adelante, la capacidad de lectura de los habitantes que vivencian cotidianamente su hábitat podría ser considerada como una determinación del carácter fundamentalmente emotivo de la morada.

2.2 Consideraciones para comprender el territorio, el asentamiento y la arquitectura como niveles interrelacionados.

La idea de que la organización del territorio guarde relaciones significativas con la imagen de la arquitectura no es del todo nueva, si se consideran las aproximaciones teóricas surgidas de la planificación urbana y que encuentran el puente que hace esta relación posible en la base de producción económica que soporta a la estructura social. Pero desde esta relación de las formas de producción económica ¿podría plantearse una relación de los elementos simbólicos representados en las formas edificadas y de organización del territorio?

Guidoni (1989) ha elaborado una explicación plausible para esta relación en forma de una estructura metodológica que ha sido puesta a prueba en el análisis extenso de las formas de edificación y de organización territorial de las culturas primitivas. Este análisis, concentrado en los datos situacionales y en lo específico del contexto sociohistórico ha reclamado a las aproximaciones deterministas de base cultural su olvido de que la arquitectura se gesta como una respuesta al medio físico en que se halla inserta y *sólo* a partir del medio es que puede ser interpretada.

Guidoni (1989) maneja la idea a lo largo de toda su obra de que para entender las formas edificadas por las culturas no colonizadas por los países estatales (que son la base sobre la cual documenta su trabajo), es necesario leer la imagen de la arquitectura y el asentamiento en relación con el

territorio en que ésta se sitúa. Y de que es necesario entender la especificidad del momento histórico y del lugar geográfico como determinantes de la forma edificada (y por lo tanto de una interpretación "correcta"). Para Guidoni (1989), el motor de la relación dialéctica, que se da entre la arquitectura y el territorio, son los medios de producción que utiliza el pueblo para su supervivencia. Esto implica que (por ser infraestructural) será el medio de producción el determinante de las relaciones sociales y de los *símbolos y mitos* en que el colectivo se apoye para preservarse como entidad social homogénea.

Guidoni (1989) trabaja una estructura teórica según los "periodos de desarrollo económico" que le llevan del análisis de los pueblos que basan su subsistencia en una relación estrecha (mítico-religiosa) con el territorio, a una arquitectura donde entran en juego relaciones de clan, a una que implica una protodiferenciación de clases por medio del linaje, hasta las sociedades preestatales (basándose casi por entero en la experiencia de los pueblos subsaharianos) y la evolución de la aldea al poblado, como un suceso paralelo al creciente papel de la arquitectura como reforzadora de los mitos de poder.

Guidoni (1989) sostiene que la arquitectura nunca es la traducción literal de la sociedad y que las analogías superficiales de la imagen no autorizan al estudioso a trazar hipótesis al margen del contexto histórico en que se da la arquitectura. Un análisis profundo del fenómeno debe de tener en cuenta las corrientes culturales, las estructuras sociales y productivas, los complejos rituales y míticos y la influencia negativa del ambiente en la arquitectura; es decir como imposibilidad de emplear algunos materiales, tipologías edilicias, etc.

Sostiene que al verse la arquitectura como lo que más rápidamente es afectado en los procesos de colonización, se le ha catalogado como un "punto débil" de la cultura. Ante ello habrá que considerar que la arquitectura primitiva no consiste únicamente en el objeto edificado, sino en toda "una actitud global específica frente al espacio físico, su transformación y su interpretación."⁹

Esto implica que el cuadro social en el cual se genera la arquitectura, se ve reforzado por la forma edificada. El significado del objeto producido ha de buscarse en la especificidad del sistema cultura-sitio-momento histórico. Lo que lleva por necesidad a pensar como polos interdependientes la

arquitectura de la residencia y la arquitectura del territorio.

Guidoni (1989) parte en su estudio de la crítica de tres autores anglosajones, Frazer (1968), Rapoport (1974) y Oliver (1978)¹⁰. El método de Frazer (1968) que parte del estructural-funcionalismo se sirve de una serie de ejemplos (del más simple al más complejo) que reduce a su geometría esencial y a sus particularidades conceptuales, como "central", "lineal" y "orientación". Cataloga factores como militares, políticos, religiosos, etc. que fundamentan el emplazamiento; para concluir que las relaciones sociales son determinantes del orden geométrico de la arquitectura. Guidoni (1989) piensa que el situar "gratuitamente" el nivel de desarrollo económico frente a la complejidad creciente de los esquemas presenta un problema teórico; y más si no se considera la actitud general del habitante ante el espacio, sino sólo los productos edificados.

Oliver (1978) parte del supuesto de igualdad de arquitectura "primitiva", "vernácula" y "popular" lo que podría ser teóricamente inadecuado. Rapoport (1974) se preocupa en demostrar que la arquitectura se deriva principalmente de factores socioculturales. La simplificación en las analogías que realizan estos autores entre ejemplos de culturas diversas, sólo hacen que se olvide la relación del edificio con su enclave y su especificidad como producto de un proceso histórico.

Esto es sólo salvable en la medida que se considere una explicación que tome en forma unitaria a la arquitectura, el territorio, el emplazamiento y la vivienda, y que se observe el significado de los productos en el contexto de las *interpretaciones e intenciones de los constructores-usuarios*.

Un punto adecuado de partida está en la determinación de lo que Guidoni (1989) considera como valores espaciales fundamentales: el punto y la línea, que remiten al estatismo y el movimiento inherentes de la arquitectura primitiva. El signo arquitectónico está orientado al mantenimiento del orden social alcanzado. La prueba arqueológica, que señala conexiones y sucesiones históricas unida al análisis de las condiciones políticas y económicas, representan aproximaciones valiosas para el problema. Un ejemplo de ello es el estudio del papel de la arquitectura como instrumento fundamental del poder y del arte de gobernar.

En este contexto los caminos que vale explorar pueden ser sobre la relación:

- .arquitectura y propiedad privada del suelo
- .arquitectura y comunidad de producción.
- .arquitectura y estratificaciones sociales.

La arquitectura es coordinación y condicionamiento espacial aun antes que construcción. El modo de producción, define la forma de la vivienda y la relación con el territorio. Un ejemplo de ello puede observarse en la casa-utensilio-valioso de las sociedades nómadas de pastoreo, contra la casa que se abandona de los cazadores recolectores.

El territorio -como sitio de competencia entre grupos- tiende a ordenarse por medio de linderos, rutas y se vitaliza por los lugares míticos, santuarios, etc. "La interpretación del territorio ya es en realidad una esperimentación de lo informe instrumentalizada en función de las relaciones sociales"¹¹.

La arquitectura es parte de un continuo lingüístico -en este caso un "lingüístico no verbal"- de toda la cultura. Esta se orienta hacia una explicación global del mundo. Por ejemplo, la organización antropomorfa del territorio tiene como fin la humanización de la relación del hombre con el paisaje¹². El territorio así es una construcción simbólica del grupo. Esta construcción simbólica podría analizarse como una relación de la base mítica con los sistemas de formas edificadas.

En algunas sociedades históricas este proceso puede rastrearse con mayor exactitud que en la arquitectura primitiva ya que los mitos se han codificado lo suficiente como para interpretar, a partir de los textos sagrados, las respuestas espaciales en ejemplos concretos edificados.

Los Silpasástras, textos tradicionales hindúes dedicados a explicar la manera más correcta de parcelar la tierra y controlar las fuerzas malignas del caos, hacían un detallado recuento sobre cómo "atrapar" al espíritu del lugar y cómo subdividir al interior la tierra urbana para que se aposentaran los dioses. Generalmente, para esta operación se utilizaba un trazado de *mandala vástu-purusa* (residencia del espíritu del lugar) donde el daimon (espíritu) era atrapado en una serie de cuadrados que incluían a otros en su interior. Cada uno de estos

cuadrados se dedicaba a un Dios y en un esquema ideal se asignaba a Brahma el cuadrado central.

En un diagrama extraído de este antiguo texto se puede apreciar al espíritu yacente ya atrapado y recostado en posición ceremonial. Cada cuadrado en que se subdivide el diagrama representa también el sitio de asiento de una casta. Las divisiones ideales son importantes, ya que si se traza una diagonal desde la cabeza a los pies del espíritu (dividiéndolo simétricamente en dos mitades) se cruzan las intersecciones de los cuadrados que subdividen el interior y que corresponden con puntos de energía (chakras) del espíritu. Esto indica lo codificado de este sistema de planificación urbana que extendía sus alcances hasta el conocimiento médico más avanzado de su época.

La tierra así encerrada y subdividida era entonces sagrada, y podía habitarse. Los rituales anuales recorrían caminos trazados siguiendo el mismo esquema, de modo que se encerraba ceremonialmente al espíritu cada determinado tiempo. Lynch (1985) opina que este patrón canónico del diseño de la ciudad es reforzado por los rituales anuales y *podría ser el origen de las imágenes mentales que los habitantes se forman del lugar en el que viven.*

Este esquema pronto fue difundido por el oriente. China y Japón utilizan un sistema de planificación urbana que podría tener raíces antropomorfas en su organización espacial. La ciudad China ideal parte de un esquema cuadrangular o rectangular que en su "cabecera" o al centro tiene el sitio más recóndito que podría ser la residencia imperial. A partir de este centro político la ciudad se divide en forma simétrica hacia dos lados del palacio.

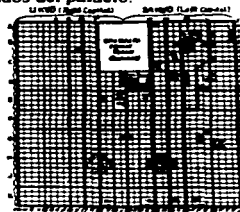


Fig. 8. Heiankyo, plano de la ciudad antigua según el modelo de planificación Chino.

La localización de la ciudad obedecía a un complejo conjunto de rituales propiciatorios encaminados a entender a los espíritus que habitaban la tierra y la manera de armonizar el asentamiento con ellos. Estos rituales se codificaron en el siglo XI d. C. bajo el nombre de Feng Shui; que incluye los aspectos más importantes de la "lectura del lugar" (geomancia) como la interpretación de las fuerzas y los actores del paisaje (una montaña-dragón que lo mismo que protegía una parte del lugar podría dañar otro sitio) o las orientaciones propiciatorias (como una necesaria protección al norte "oscuro y maligno" del asentamiento), hasta los "flujos del aliento cósmico", etc.

En la nueva capital imperial de Kioto (Japón) fundada alrededor del año 800 d. C. la organización del espacio urbano obedece a un cuidadoso estudio del paisaje que la rodea. Al norte un arco de montañas la protege mientras que por el este, oeste y sur, discurren cursos de agua. El palacio imperial se halla al norte del conjunto mirando hacia el sur a la residencia de los barones, sacerdotes y a las gentes, que residen "a sus pies" simétricamente dispuestas en un patrón de "hombre yacente". Incluso los mercados están dispuestos respetando la simetría de este modelo.

Estos ejemplos pueden ilustrar la idea de que un sistema codificado de creencias, en este caso textos explícitamente dedicados a la planificación del asentamiento y relacionados con ideas cosmogónicas del sistema mitológico de la cultura, puede hallar una relación directa en la forma física del hábitat, que en este caso se ha misticado por la acción de aplicar unos rituales propiciatorios encaminados a restablecer el orden cósmico roto por la acción constructora del hombre. Pueden también rastrearse este tipo de respuestas en sistemas míticos no encaminados directamente a elaborar unos principios de edificación del asentamiento.

Según Jellicoe (1995) la descripción bíblica de la creación del jardín de las delicias¹³ contenía la idea del cielo, que en su forma terrenal las culturas de la antigua Mesopotamia concebían como un cuadrángulo de lados iguales y que se ha utilizado para el diseño de jardines por las civilizaciones occidentales.

Estos jardines, que evolucionaron en la Mesopotamia desde un paisaje natural extendido entre el Tigris y el Eufrates y arreglado bajo criterios

agrícolas; hasta los "parques de caza", con que los asirios, conocedores de la doma del caballo, introdujeron una "expansión paisajística hacia el entorno"¹⁴, se proyectaban en forma geométrica hacia el interior de unos muros protectores del mundo hostil exterior y eran cruzados por canales que simbolizaban los cuatro ríos celestiales. Esta imagen simbolizaba en sí misma al paraíso terrenal, que contenía todos los frutos de la tierra.

El jardín así concebido como recinto interior y domesticado pronto se convirtió en el patio de la casa urbana de oriente y del mediterráneo. La arquitectura islámica expandió esta imagen organizadora en sus obras del oriente medio, noráfrica y el sur de España.

En el patio de los Leones de la Alhambra (una fortaleza construida por los Nazaríes entre 1250 y 1500), que se encuentra en la ciudad de Granada en España, la imagen del río celestial que se divide en cuatro ramas que regarán las cuatro direcciones de la tierra se manifiesta con la sutileza poética que sólo el pensamiento del islam podría tener.

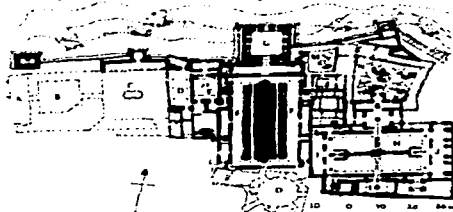


Fig. 9. La alhambra, Granada, España.

Desde la fuente central, que se apoya en los Leones de bronce, el agua discurre por cuatro canales que la llevan hacia los cuatro puntos cardinales, fuera del patio dos hacia el ambulatorio y los otros dos hacia la sala de los dos hermanos y la sala de los abencerrajes, desembocando en fuentes secundarias. Aunque el patio en la actualidad está totalmente pavimentado, en el tiempo de la conquista cristiana de 1492 estaba plantado de naranjos, lo que acentúa más su imagen de "Jardín del Este del Edén".

Según Shoemaker (1984) el patio es la imagen que genera la mayoría de los edificios "de tradición oriental". (ver en el capítulo I el punto 1.3) por ejemplo, entre los musulmanes, la mayoría de los

edificios públicos tradicionales se organizan merced a este modelo, sin ser muy importante la función que en la vida de la ciudad desempeñe el edificio. Tanto las mezquitas (templos) como los madrasahs, Khans o gaysayirahs (mercados) están organizados así, respondiendo al primitivo esquema planteado por la vivienda de patio y tal vez a la imagen más antigua del "Jardín de las delicias". Pero lo que resulta más interesante es que este esquema se haya extendido hacia zonas muy remotas del planeta conservando su sentido original.

En China, donde la casa de patio es un esquema de organización tradicional en la vivienda urbana, el carácter del "jardín" es un cuadrángulo subdividido en cuatro partes que en cada región contiene el carácter más antiguo de árbol; y curiosamente, la única traducción de "patio protegido" -'t'ien ching- significa literalmente *regalo del cielo*.



Fig. 10. Caracter chino de árbol y caracter más moderno de parque.

Pero al lado de estas consideraciones que obligan a tomar como un preponderante metodológico el estudio del sistema mitológico en que se organice la estructura de creencias del grupo que se estudie se hace indispensable la necesidad de considerar como dato las interpretaciones e intenciones del usuario-constructor. Esto le da un matiz particular al análisis ya que al lado de la dialéctica entre los "tipos" ideales de la cultura (las imágenes prefijadas del ambiente construido) y la preexistencia física de la tierra está como una fuerza configuradora la manera en que el habitante imagina el ambiente, es decir, sus sueños. Y esto, sólo puede explicarse si se vivencia de cerca lo cotidiano, las experiencias diarias de quien habita.

Muntañola (1974) ha hallado que los procesos de adaptación al medio físico que el habitante desarrolla en su contacto continuo con el

ambiente y en su manipulación activa, el aprendizaje de unas imágenes y formas del grupo y el desarrollo de una lógica de construcción de los lugares, que ha caracterizado como topogénesis, sociogénesis y psicogénesis, son procesos independientes, pero que se apoyan mutuamente en una compleja dialéctica. A veces son sincrónicos y a veces diacrónicos.

Tal vez se trate de fuerzas que operan en la construcción del ambiente como el paisaje, las imágenes colectivas preexistentes y los sueños. Y a manera de hipótesis metodológica podría plantearse la idea de que un estudio centrado en la determinación situacional de los procesos de producción del hábitat se debería apoyar en las evidencias de este tipo de enfoques.

La idea de Guidoni (1989) de una especificidad del producto cultural a un ámbito histórico geográfico es consonante con el método etnológico que utiliza, que puede ser otra aproximación metodológica válida para este estudio. Habría que revisar si los procesos de transformación de la organización de un sitio urbano no obedecen a factores comunes o que sea posible abstraerlos como procesos más generales del desarrollo histórico de la conciencia social del grupo; lo que lleva a plantear la cuestión acerca de la posibilidad de entender el desarrollo histórico de la arquitectura y la ciudad como un crecimiento de la identidad y la noción de aislamiento de las personas con respecto a la naturaleza.

2.3. El desarrollo histórico de la imagen del hábitat como un desarrollo de la conciencia social.

Esta idea ha sido tratada por algunos pensadores como la posibilidad de entender la evolución de las formas edificadas a partir de las transformaciones psíquicas que experimenta el individuo en su desarrollo personal. Muntañola (1978), en el prólogo que escribiera para la edición castellana del libro de Giedion *Arquitectura fenómeno de transición*, señala cómo podrían entenderse las fases de desarrollo espacial y sus correlativas interetapas que utiliza Giedion para esquematizar la evolución de la arquitectura desde su fase megalítica hasta la noción compleja de un espacio ya puramente abstracto de la arquitectura moderna -yo añadiría ahora el espacio *ciberpsíquico* de la realidad virtual- como de una similitud estructural sorprendente con las etapas de desarrollo

arquitectural que él mismo ha investigado en el desarrollo psíquico de los niños desde su infancia hasta la adolescencia.¹⁵

Pero Muntañola (1978) es muy cauto al analizar esta propiedad estructural de los dos fenómenos y se concreta a sugerir que si bien es sorprendente la similaridad, podría sólo tratarse de un aspecto de *forma* y que finalmente no significara lo más obvio: *que en el centro de la evolución histórica de la arquitectura se puede leer una evolución paralela del desarrollo de lo psíquico y que ambos procesos se apoyan mutuamente.*

Algunos otros pensadores han propuesto la idea de que esta similaridad tiene su fondo en una serie de imágenes psíquicas heredadas en procesos seculares que regirían la invención de las imágenes en el arte. Jung ha llamado a estas entidades *Arquetipos* y supone que son el fondo simbólico de toda formación artística del hombre que surgen del fondo de su inconsciente, algo que llamó *inconsciente colectivo*. La conciencia de la persona surgiría como una unión de islas de conciencia todavía inconexas, y su ensanchamiento mediante neoformaciones creativas (integración de contenidos oscuros pero capaces de llegar a hacerse concientes) surgirían de "una atemporalidad, de algo que siempre había estado ahí, de un fondo primigenio maternal.. las ideas brotan de un algo más grande que el hombre personal. No somos nosotros quienes las hacemos sino que a través de ellas se nos hace"¹⁶.

Esta idea de que es posible pensar en un inconsciente que rebasa el marco de la persona individual y que se constituya como el trasfondo de las acciones de una colectividad de seres, ha llevado a otros pensadores a proponer que al igual que se desarrolla el individuo como un ser social, generando cambios profundos en su conciencia y en su manera de relacionarse en forma colectiva, podría hablarse en paralelo de un "desarrollo de la conciencia colectiva social", que explicara las etapas evolutivas por las que han atravesado la sociedades a lo largo de la historia como un fenómeno que en el fondo encubre procesos psíquicos. Paulo Freyre ha propuesto la idea de que es posible esquematizar la evolución de la conciencia social.

Un trabajo que ha tomado estos elementos para explicar la evolución de la arquitectura como un fenómeno paralelo del desarrollo social de las colectividades lo ha escrito Caveri (1974) como una respuesta crítica a las historiografías de la

arquitectura centradas en el análisis de lo eurocentro como eje de cualquier clasificación, para proponer una "visión periférica" que construya una historia centrada en los hechos de cada situación local particular. En suma, propone la posibilidad de *construir* una historia con los datos de cada comunidad y con una visión centrada en ellos. El trabajo busca como fin último la posibilidad de una producción arquitectónica libre de la hegemonía del colonizaje cultural y gestada según las condiciones de la localidad y su situación histórica particular.

Caveri (1974) teoriza acerca de cómo los fenómenos socio-políticos y económicos se relacionan históricamente con un desarrollo de la "conciencia social" y tienen un reflejo en la forma de la arquitectura y la ciudad. Su trabajo parte de las ideas de Freyre sobre una *Pedagogía de los oprimidos*, que ofrecen la posibilidad de situar al trabajo, y situarse los pueblos latinoamericanos, en el marco de una crítica a la historia y teoría de la arquitectura centrada en el desarrollo del pensamiento europeo. Al mismo tiempo ofrece la posibilidad de elaborar una historia crítica que sirva al desarrollo de una identidad latinoamericana.

El trabajo se organiza por el esquema Piagetano del desarrollo de la inteligencia; desde la etapa indiferenciada a la refleja. Con ello, el autor juega con la doble posibilidad de entender la historia de los sistemas sociales y sus estructuras de soporte (la arquitectura) desde el desarrollo de la inteligencia del individuo; y al mismo tiempo plantea la hipótesis de una correspondencia del desarrollo histórico social con el desarrollo de la conciencia.

La hipótesis central del trabajo es la de considerar que la arquitectura es el reflejo de aspiraciones e ideologías de un pueblo que están montadas sobre un *modelo* imaginario que se entiende como una imagen simbólica, que la implantación de modelos imaginarios ajenos genera opresión, dependencia y una visión crítica de la propia historia que centra en otro mundo el origen de lo de uno y que el *modelo* ha de entenderse como un instrumento de desarrollo y no como un soporte absoluto e inmóvil. De ello se deduce que el considerar que el modelo es un hecho topológico a partir del que ha de construirse la arquitectura lleva a asumir que el modelo es "la realidad" lo cual acarrea problemas a la libre gestión de las respuestas arquitectónicas locales. Caveri (1974) en su exposición ha considerado como paralelas las ideas de Freyre sobre las etapas de la conciencia social y

las de Piaget (1961) sobre la génesis del pensamiento; por lo que divide la historia de los sistemas en dos etapas generales: pre-refleja, sociedades no vueltas sobre sí mismas, y refleja, sociedades autoconscientes.

Para explicar la etapa de indiferenciación, toma ejemplos de asentamientos primitivos como los Yekuana y los Bororó del Matto Grosso, en los que se puede observar en general conjuntos de viviendas o una vivienda colectiva centrados en sí mismos organizados espacialmente merced a redes sociales de relación, a rituales de vida comunitaria y a una visión del universo como "Fuera de los límites de ese mundo cerrado, (donde) comienza el dominio de lo desconocido, de lo no formado"¹⁷; que corresponde con una visión mítico mágica del mundo. Para estas sociedades el mundo externo no tiene existencia real. Su realidad se centra en el interior de la comunidad. Esto lleva a pensar en un proceso de la conciencia del espacio que va de la indiferenciación a la diferenciación.

Caveri (1974) sostiene apoyándose en el ejemplo de la transformación de las aldeas Bororó en comunidades de agricultores regidas por los jesuitas, que hay una relación estrecha entre la pérdida de identidad de un pueblo y el cambio de la organización espacial de su asentamiento. El paso de una etapa de mayor diferenciación en el modelo imaginario del cosmos se da en paralelo con el uso de la representación gráfica de la arquitectura. Sucede un desfaseamiento entre acción y percepción; mediando una representación entre ambas. Alexander con anterioridad y Broadbent en la misma época que Caveri (1974) propone esto, sugieren una relación similar del uso de recursos analógicos como condición del uso del dibujo por los constructores como herramienta de planificación de la imagen del edificio.

Durante la etapa de conciencia social mágica o de configuración simbólica el cambio de visión del mundo es paralelo al inicio de las ciudades y a la edificación de un sistema centrado en el dominio de un rey-dios. La imagen arquitectónica que corresponde a ello son alineamientos ordenados, relacionados con esquemas previos que se imaginan arquetípicos y eternos. El orden y la geometría serán consonantes con un orden social-mítico-simbólico que converge a la cabeza del sistema: el rey-dios. Las estructuras urbanas reflejarán esa estructura centro-piramidal del poder. Las ciudades son un reflejo del modelo cosmogónico de la cultura donde

se desarrolla. El modelo de ciudad se corresponde con esa visión que se refleja hasta en el arte decorativo. La diferencia de esta etapa con la anterior es el descubrimiento del movimiento y la continuidad reflejado en alineamientos de columnas, avenidas ceremoniales, etc. que acompañan al paso.

El cambio a una conciencia más plena de la implicación del hombre en el desarrollo de la historia «etapa de conciencia social concreta o de equilibrio» se dará con los pueblos semíticos. El rey-dios pasa a un dios incorpóreo que interviene en la historia, se descentra del ego, se descubre la relación de la causa y el efecto.

Esa nueva representación de la deidad acarrea una división de la realidad en immanente y concreta, que según Caveri (1974) es el dualismo esencial del núcleo ético-mítico indoeuropeo.

Ese descentramiento del ego hace conjuntos urbanos más heterogéneos que rechazan la visión axial y se organizan conectándose al entorno de manera "natural" a partir de terrazas interdependiente, como en las ciudades-estado Griegas y Mayas.

Para Caveri (1974), la ciudad griega es el reflejo de la democracia griega, sin direcciones privilegiadas y sin ciudadanos privilegiados; con "múltiples y reversibles posibilidades de visión... que permite... el desplazamiento libre autónomo"¹⁸. En suma, es reflejo del equilibrio y origen de isotropía e isonomía: el primer concepto aplicado al espacio y el segundo a la organización del estado.

El modelo de Hipodamo de Mileto rompe ese equilibrio al poner de manifiesto la tensión entre el centro político en manos del pueblo o en manos de la oligarquía. El propone un esquema de ciudad dividida en tres partes:

1. de culto, tierra sagrada;
2. de los guerreros, tierra pública;
3. de los campesinos, tierra privada.

Aristóteles ve inconvenientes de justicia en esta división. De hecho, el filósofo Griego es el primero en asumir una relación explícita del sistema de organización social con la forma urbana al señalar cómo una ciudad dominada por un déspota necesitaría una *acrópolis*, mientras que la ciudad de la democracia estaría por entero centrada en el *ágora*, ignorando la tiranía del dominio "desde lo alto".

De esta etapa de equilibrio se transita a una globalización del sistema de poder (Roma) mediante la creación de un estado autoritario basado en la aplicación de la ley y la aceptación del todo como imperio. Se sustituye al rey-dios mítico por un estado y una ley concretas. la arquitectura se tornará el apoyo simbólico del autoritarismo del imperio.

La crisis de esta etapa se da fundamentalmente con el cristianismo; que plantea un cambio en la relación del hombre con el estado (mi reino no es de este mundo), y del hombre con el hombre (amaos los unos a los otros), la organización paleocristiana en pequeñas comunidades autónomas sin relación con el estado lleva la crisis al centro de Roma y la cambia totalmente, empieza a existir la "ecclesia" (organización o asamblea política del pueblo).

Estas comunidades tenían tres características:

1) liberación de toda ley por encima del hombre concreto.

2) independencia frente a organizaciones judiciales del imperio.

3) liberación de todo opresor. que se reflejan en el planteamiento de pequeñas comunidades en torno a iglesias de planta centralizada; ruptura del modelo de basilica romana y cambio del acceso al lado corto del modelo espacial.

La siguiente etapa es la de conciencia social formal o de relación. La diferencia con el periodo concreto equilibrado, que centra el conocimiento de las cosas en las cosas mismas, es la conciencia plena de lo que está entre ellas: el espacio como objeto relacionante y concreto. A esa etapa corresponden las culturas bizantinas, islámicas y europeas románicas hasta el gótico. Surge la conciencia de una dualidad infraestructura-superestructura que marca el camino de una independencia de la estructura de soporte y cubierta y los "muros de relleno" que confinan el espacio. A nivel social, se asume un camino de abstracción en las relaciones humanas. Con la evolución de la comuna aldeana al feudo y al burgo se va consiguiendo poco a poco la noción de un individuo aislado con bastante libertad para la iniciativa personal.

La época refleja inicia con la etapa de la conciencia social abstracta o ideal (Renacimiento). Esta etapa gira en torno a la elaboración de modelos ideales que expliquen y edifiquen una realidad

posible. Aislamiento de la realidad. Las utopías urbano-arquitectónicas renacentistas, desde esta óptica pueden interpretarse como la realización de un espacio ideal y absoluto. El palacio renacentista, más que las utopías, elabora un cambio de los antiguos asentamientos medievales al aislarse de la vida ciudadana elaborando mundos interiores desvinculados del entorno. Se rompe la estructura gremial medieval y el artista se alinea con las élites oligárquicas que lo emplean. esto lleva a un paulatino alejamiento del artesano-gremio de sus medios de producción. Esto agregado a la expropiación de las tierras comunales y feudales, la creciente importancia de la economía mercantil y la invención del dinero transforman al artesano en obrero asalariado, con lo que inicia la economía capitalista.

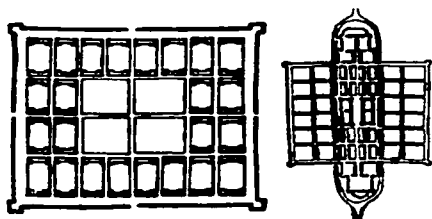


Fig. 11. Leonardo da Vinci. Plano de una ciudad fortificada y de una fluvial.

Estas transformaciones en lo económico y sociopolítico corren paralelas a cambios en la estructura de la ciudad. Caveri (1974) apunta que en latinoamérica no se puede hablar de "etapa feudal"; la economía mercantil desde el inicio hace dependientes a las economías coloniales de los centros de consumo; empobreciendo y oprimiendo en lo cultural a los países latinoamericanos.

La crisis de la reforma y la contrarreforma al final del sueño utópico del renacimiento europeo tuvo tres consecuencias: un descentramiento del poder eclesial, el aislamiento de la imagen de Dios a una posición suprarreal y el asumir la tarea de la salvación como algo concreto, socialmente comprometido (Jesuitas).

Nace una arquitectura sensual y sentimental y un urbanismo que conecta con diagonales lo concreto de la ciudad: sus monumentos. La vía

existe más que las fachadas que la definen. Para Caveri (1974) hay dos Barrocos: uno que afirma el sistema autoritario (Bernini) y otro que elabora una posición crítica (Borromini).

El triunfo de los regímenes absolutistas elabora una siguiente etapa basada en la variabilidad del valor económico de la moneda por la "marca de origen"; el respaldo que dé el régimen a ella. Todo se vuelve función de la utilidad. Empieza a gestarse un gran aislamiento de los hombres y una gran distancia entre los poderosos y los depositados. La intelectualidad se enajena cada vez más en abstracciones inútiles y desvinculadas de lo real-concreto. El poder de la oligarquía colonial se vio contrarrestado por las misiones jesuitas, planteando modelos de poblaciones autónomas de la economía global.

La industrialización en Europa y el planteamiento de una arquitectura autónoma abstracta, pura y geométrica (Boullée, Ledoux) durante el siglo XVIII hacen un cambio notable en la sociedad ahora regida por asambleas legislativas. La ley y el estado se hacen una sola cosa. Caveri (1974) sostiene que esto encubría el encumbramiento de oligarquías y la depauperación de la clase trabajadora. Menciona el caso del campo inglés y la ley que apoyaba el cercado de tierras comunales favoreciendo a minorías terratenientes. La ciudad Colonial Latinoamericana se concentrará en las costas; el resto del territorio se hará dependiente. La distribución racial-económica del territorio se deriva de este fenómeno, concentrando al poder y la riqueza en la capital. La arquitectura y el urbanismo adoptarán esquemas importados de Europa en este período.

Los movimientos independentistas generan una crisis crítica en la conciencia europea que se manifiesta de cuatro maneras diversas:

a) en el movimiento romántico. Autonomía del arte y del individuo.

b) movimiento positivista. Vinculación de la política (autónoma en sus fines y amoral) al planteo de soluciones urbanas que tiendan a afirmar las estructuras de poder. Intervenciones antipopulares en París (Hausmann), Londres, Viena, Barcelona, México (Maximiliano).

c) Ensayos sociales utópicos. Nuevas sociedades organizadas en torno a unidades productivas; se juega con la idea de un cambio social radical implantado "desde arriba" (Owen, Fourier, Godin).

d) un pensamiento autocrítico. Las ideologías socialistas del XIX y su reelaboración del concepto de totalidad (infraestructura) determinante de la realidad¹⁹. El Art-Nouveau y el movimiento de Artes y Oficios encabezados por Horta, Gaudí, Morris, etc. son expresiones críticas de la rigidez europea.

Caveri (1974) propone apartarse de visiones atomistas y totalitarias para mejor entender a la realidad como algo relacional. El siglo XX es visto por el autor como un último intento de afirmación y hegemonía de la idea centro europea; desde el ensayo Bolchevique, la arquitectura y artes "abstractos y eternos" (Mies, Mondrian, etc.) hasta las ideas megaestructuralistas de las décadas de los sesentas y los setentas, ponen en evidencia la necesidad de demostrar que unos principios gestados con autonomía de la situación concreta y real del lugar y sus habitantes, son el camino que han de seguir *todos* hacia un necesario progreso, que en última instancia puede interpretarse como una utopía.

Una vía posible; una conciencia social compleja Caveri (1974) la imagina como un momento donde la división de infraestructura y superestructura se diluya en un continuo relacional.

Caveri (1974) sostiene que si bien la dependencia económico-cultural de los pueblos niega esta posibilidad, el camino se encuentra en una pedagogía liberadora que dé al pueblo acción para su autonomía. La participación en la construcción de la comunidad la considera indispensable, pero advierte que desde esta óptica es más correcto hablar de "común gestión" que de "autogestión". Esto conduce al planteamiento de dinámicas de trabajo en comunidades que involucren al arquitecto con el barrio (un arquitecto con minúscula, por cada barrio) y que se relacione estrechamente con una tarea pedagógica. Hace una crítica de Segre por considerar que sus planteos de urbanismo social enmascararan una visión aristocrática que aparta al "técnico" de la comunidad usuaria. No desvincula la labor arquitectónica de la labor moral y política.

Esta revisión tan rápida -y tan personal- que hace Caveri (1974) del desarrollo de la arquitectura no tiene otro objeto que demostrar que las organizaciones sociales y los sistemas de organización física del hábitat encuentran su relación a través del desarrollo cognoscitivo humano. Aunque podría espantarse lo simplificado de la visión histórica de Caveri (1974) y la excesiva esquematización a la que llega, merced tal vez a una

exposición más clara de sus hipótesis, es evidente que cuando menos en los ejemplos tomados del marco de las arquitecturas "primitivas" esta relación parece plausible.

No obstante, el hecho de condicionar la prueba de esta hipótesis a la revisión de las "etapas históricas mundiales" de desarrollo arquitectural desvincula al trabajo de Caveri (1974) del propósito fundamental de *construir* una interpretación de la arquitectura local basándose en lo particular de la situación del lugar concreto. Este objetivo podría perseguirse igualmente en la revisión profunda y situacional de unos casos locales auxiliándose de la investigación participante. El hecho de partir de una esquematización histórica como la que utiliza Caveri (1974), que por otro lado no es muy diferente de la utilizada por las historiografías clásicas, podría encubrir el deseo de *deducir* unos principios generales para el análisis de cada situación local particular.

Pero llama la atención el hecho de que el camino del conocimiento crítico de la realidad ambiental en que se habita sea concebido como un proceso profundamente ligado a la educación a partir de una pedagogía que libere al individuo pero que lo haga más consciente de su papel en el entorno. Muntañola (1980) ha partido de consideraciones similares para proponer un modelo didáctico encaminado a tender puentes entre la actividad arquitectónica y sus fines medioambientales, en los que la participación de todos parece ser el camino más firme y duradero de una buena relación de los habitantes con su hábitat.

Pero en el corazón de esta didáctica se halla el problema de definir los procesos mediante los cuales es posible que los habitantes tomen conciencia de la relación estrecha del lugar en que viven, la organización social a la que pertenecen y las implicaciones de las propias acciones en el mantenimiento de un equilibrio ecológico. Estos procesos son interpretados por Muntañola (1980) como una dialéctica compleja que se da entre el individuo, el medio social y el ambiente y que es desencadenante de procesos más generales del desarrollo humano.

2.4. La imagen del hábitat como el resultado de una "dialéctica triangular" del ambiente-medio social-individuo:

posibilidad de una didáctica medioambiental

El trabajo de Muntañola (1980) sobre *didáctica medioambiental* trata en lo fundamental de tres cosas. Definir el origen de la inteligencia y su desarrollo como dependiente de una compleja dialéctica que se da entre uno, el (los) otros y el medio ambiente; la definición de tres procesos de crecimiento del individuo: la conciencia de lugar, de identidad y la lógica como interdependientes del desarrollo de la conciencia individual y colectiva de arquitectura y medio ambiente. Por último trata sobre tres diversas maneras (relacionadas con los tres procesos que describe) en que el medio ambiente muere para el individuo. Esto lo lleva a definir los alcances y límites de una didáctica medioambiental así como los objetivos e instrumentos de trabajo de una labor de este tipo.

Muntañola (1980) señala el papel esencialmente didáctico sobre el medio ambiente que han jugado los tratados de arquitectura desde los griegos hasta nuestros días. Un ejemplo de ello puede encontrarse en los trabajos de Viollet-le-Duc "dirigidos a cualquier persona fuese o no especialista de la materia en pleno siglo XIX"²⁰. De ello se deduce el papel fundamental de la arquitectura y el urbanismo en la enseñanza de las ciencias del medio ambiente... "puesto que la arquitectura y el urbanismo no son otra cosa que una didáctica medioambiental permanente"²¹.

A partir de esas consideraciones, Muntañola (1980) propone que los límites del trabajo son apenas la divulgación de unas posibilidades didácticas que podrían ayudar a formar una responsabilidad colectiva del medio ambiente en las personas.

Apoyándose en la experiencia de Piaget (1961), asume que la inteligencia no surge espontáneamente ni es algo inmanente al hombre. Se construye en un proceso que relaciona la base individual con la estructura sociocultural que relaciona históricamente a los hombres con el medio.

El desarrollo de la inteligencia está entonces relacionado con el encuentro comunicativo del yo con los otros, un crecimiento al margen de la sociedad y la cultura no desarrolla la inteligencia. Esta relación la concibe Muntañola (1980) como activa, relacionada con el "juego" de la persona con el medio ambiente.

La relación es dialéctica y se da en tres estructuras: el sujeto, el otro y el medio ambiente. Esto sin embargo, no es apoyado ni por las escuelas deterministas, conductistas, naturalistas, etc. Por lo que el autor desarrolla sus ideas dentro de los métodos estructuralistas y fenomenológicos.

En apoyo a esta tesis de la dialéctica triangular, utiliza el ejemplo del aprendizaje de la permanencia del objeto-medio (identidad) a partir de la observación piagetiana del uso del biberón en el lactante. El hecho de conocer un objeto (en este caso un "objeto-alimento") aun si se presenta un objeto "dándole la vuelta" inicia el reconocimiento del medio que Muntañola (1980) concibe como una asimilación de la identidad de la realidad mediante su manipulación "...entre este dar-la-vuelta y esta figura se genera el valor significativo de los objetos, y en general, del medio ambiente como objeto. Una casa o una ciudad no dejan de ser conocidos a través de procesos similares"²². La permanencia creo que además de asociarse al desarrollo de la identidad (identificación del objeto con uno) también se asocia al desarrollo de la capacidad de enlazar objetos asociativamente. La identidad va de una etapa de indiferenciación objeto-emoción a una gradual separación semántica. Sin embargo aún en etapas superiores de desarrollo la identificación emocional objeto-sujeto se da con el trabajo del hombre sobre el medio. Esta génesis de la identidad está estrechamente relacionada con el "juego" que la persona ejerce sobre el objeto, en este caso con el medio ambiente.

Esta capacidad podría entenderse a partir del proceso de desarrollo de la formación del *símbolo* en el individuo que "sobre el terreno del juego y de la imitación se puede seguir de una manera continua el paso de la asimilación y de la acomodación sensorio-motora... a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación".²³

Lo cual implicaría que el proceso de adquisición de esa capacidad por un lado estaría ligado a la interacción con el medio en que se vive y por otro sería algo que iría desde procesos de elaboración concretos al desarrollo de esquemas abstractos de representación.²⁴

Pero lejos de ser un proceso mecánico, llama la atención el hecho de que las imágenes del medio en que se habita son profundamente

significativas para el individuo, las asimila de su vida emocional y las acomoda a esquemas que tratan de expresar esa profundidad y esa riqueza captadas de la cotidianidad. Es decir, que poseen la potencialidad comunicativa de unos recuerdos y unas vivencias de quien ha habitado; "los valores de intimidad son tan absorbentes, que el lector no lee ya nuestro cuarto: vuelve a ver el suyo".²⁵ La imagen que quiere evocar la experiencia del habitante, ahora es leída en el marco de la existencia del lector; y esa experiencia le cambiará y cambiará la imagen, pero ¿es esta transformación necesariamente idéntica en cada objeto del hábitat?

Puede existir una dependencia entre la forma de construcción de un objeto y la codificación de un mensaje, que en algunos casos toma la forma de un precepto religioso. Muntañola (1980) menciona, por ejemplo, que en algunas culturas se utiliza la complejidad como símbolo de poder religioso. La complejidad podría indicar incognoscibilidad, un objeto, como una estatuilla con mil brazos, dotaría entonces a su portador de un cierto poder que le conferiría un sitio en la sociedad. Estos objetos tenderían a ser venerados y a evitar "jugar" con ellos (que es uno de los orígenes de la representación según Piaget, 1961) lo que alteraría su capacidad de transformación en el tiempo.

Muntañola (1980) menciona que el fabricar de forma excesivamente compleja un objeto lo hace incognoscible, el aprendizaje del medio afecta significativamente la sanidad mental de la persona, ya que provoca ansiedad e insatisfacción cuando su complejidad-posibilidad de uso, rebasa el umbral cognoscitivo de la persona usuaria. Esto el autor lo relaciona con los medios de comunicación y la constante muestra de cosas y lugares que muy pocos pueden tener como el origen de frustración y stress en los habitantes²⁶.

La significación de un objeto expresa entonces una dialéctica compleja entre la estructura de usos posibles y la significación social de esos usos. El valor de juego o mágico de un objeto, equilibra el valor representativo (imagen) con su significación cultural. De allí que el significado cultural uso e imagen se encuentren para la persona en una dialéctica triangular compleja.

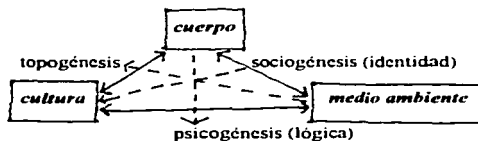
La presencia de la estructura cultural en todo este proceso hace que el ser humano no reaccione automáticamente sino a partir de las

determinantes del contexto. "Sin las estructuras culturales...ni la inteligencia ni la sensibilidad humanas se desarrollan por faltarles puntos de apoyo a su génesis crítica"²⁷.

De ahí que exista una identificación -nunca completa- entre el desarrollo individual y el de la colectividad. Esto podría sugerir que, cuando menos parcialmente, la similitud estructural entre el desarrollo histórico de la arquitectura y el desarrollo arquitectural del individuo, podría tener razones de fondo y no ser puramente formal.

Muntañola (1980) sugiere que al ser las estructuras culturales el reflejo de la inteligencia de la persona, habrá que considerar a la persona y su sensibilidad como la parte activa y transformadora de la realidad. Esta sugerencia incluso lo lleva a proponer que la visión de la historia de la arquitectura se debe hacer activamente: no analizando como si uno fuera de la época que se estudia o tratando de imponer la ética actual a esa época sino descubriendo las repercusiones de esa época en la realidad contemporánea; de ahí que apunte la necesidad de una visión creativa y crítica de la historia. El maestro debe entrar a formar parte de este proceso como un miembro social más; que fomente la puesta en marcha de la *dialéctica triangular*.

Los procesos que son desencadenados en el sujeto con el desarrollo de la dialéctica triangular son básicamente tres: topogénesis, sociogénesis y psicogénesis. La dialéctica triangular descubre tres facetas del desarrollo: identidad, lógica y desarrollo de la construcción del lugar; que se traslapan a veces no-sincrónicamente durante el desarrollo de la persona, pero que son tres facetas de un solo proceso. El "desarrollo arquitectural" que describe en un diagrama anexo, no puede entenderse al margen de ninguno de los otros. Muntañola (1980) visualiza este proceso mediante un diagrama como el que sigue:



Este esquema se basa en una serie de fases en el desarrollo arquitectural que experimentan los

individuos desde la infancia hasta la adolescencia. Estos supuestos, lejos de ser pura teoría, han llevado a proponer herramientas didácticas adaptadas a los grupos de edad en los que se trabaja, produciendo resultados de aprendizaje muy prometedores para la pedagogía medioambiental.

Las fases, Muntañola (1980) las resume en una tabla que muestra cuatro etapas generales:

1. fase general sensorio motora (0-2 años) formación de la permanencia de los objetos.
2. fase preoperacional (2 a 7,5 años) que va de la formación de relaciones topológicas a relaciones proyectivas.
3. fase concreto operativa (7,5 a 11,5 años) coordinación de perspectivas diferentes y formación mediante el uso de alguna superestructura (que puede ser sistema cartesiano)
4. fase formal operativa (11,5 años a 15 años) donde se coordinan los sistemas superestructurales y los sistemas de medidas.

Todas estas fases indican una tendencia al uso creciente de herramientas abstractas; y descentramiento del sujeto con respecto al medio y, como descubrió Muntañola (1980) en las experiencias de Berkeley, un crecimiento del grado de vacío en lo que se construye. El espacio va siendo poco a poco más real para la persona. En observaciones hechas en la Universidad de Nuevo León (Narváez 1994) he notado que esas fases generales observan tendencias similares aun y cuando el que realice la acción sea un adulto, pero se presentan secuencialmente durante el trabajo de diseño desde lo más simple asociado directamente con la realidad material del objeto, hasta lo más complejo, asociado más bien a modelos abstractos de organización arquitectónica.

Muntañola (1980) señala que si bien este esquema puede aplicarse tan solo a la cultura "occidental", la necesidad de jugar con el medio para conocerlo y desarrollarse está en la base de una pedagogía como la que propone. "Los individuos juegan con los hábitos y las estructuras no solamente se sienten subyugados bajo ellas. Precisamente son los hábitos y las estructuras totalmente impuestos, obligatorios y rígidos, que no admiten juego, los que apoyan una degeneración de la vida y disminuyen la capacidad de supervivencia"²⁸

La didáctica que propone está encaminada a fomentar las relaciones del sujeto con el medio en el que vive y a provocar el que éste se interese en su

construcción. Para ello ha diseñado una serie de actividades que integradas desde la educación básica tengan un gradual efecto en la relación de la persona con el medio ambiente. Para ello divide las actividades por grupo de edad:

a) niños de preescolar: El niño aprende mucho de los materiales, traza muy fácilmente analogías simbólicas con formas acciones o relatos. Muntañola (1980) recomienda realizar recorridos, fomentar la construcción de modelos simples y ayudar al aprendizaje polisensorial jugando con recorridos en un lugar (vendando los ojos del niño) utilizando el tacto y el oído.

b) niños de educación primaria temprana, en esta etapa los niños empiezan a entender la relación que hay entre formas, materiales y comportamiento en el lugar. Recomienda hacer pequeños mundos y jugar con los personajes de esos mundos, construir 'casitas' (con los muebles o las mantas) y hacer visitas guiadas a lugares.

c) niños de educación primaria media. En esta etapa el niño puede reconocer modelos tipológicos y trazar correlaciones simbólicas precisas. Recomienda el dibujo de mapas de lugares, las visitas guiadas donde se pueden explicar diferencias jerárquicas entre edificios y la creación de "composiciones" con elementos arquitectónicos.

d) niños de educación primaria tardía y secundaria. Los niños en esta fase pueden comprender la arquitectura desde el habitar, poseen capacidad para hacerse representaciones abstractas del lugar. Recomienda hacer composiciones arquitectónicas a partir de conceptos ideológicos. Realizar visitas, conocer los efectos de las acciones del hombre sobre el medio y participar en el mejoramiento del ambiente que les rodea.

Este desarrollo relacionado con estas actividades didácticas siempre implica como una sola las esferas lógicas, éticas y estéticas.

El método de trabajo para la puesta en práctica de las actividades didácticas, que también representa la oportunidad de realizar investigación continua, consiste en "proponer a los niños y a las niñas... la construcción de lugares con piezas de madera o con fango para que una serie, o familia de pequeños muñecos de madera puedan habitar y resguardarse del mal tiempo... basta con decir: Estos muñecos... necesitan un lugar para vivir"²⁹. Muntañola (1980) señala que los dibujos sobre los "mundos" así creados se hacen después de esto.

Un aspecto que llama la atención poderosamente es el hecho descubierto mediante estos experimentos-actividades didácticas que señala que en las fases primarias de desarrollo arquitectural en la persona el lugar no precisa estar realmente construido para actuar como lugar.

Para la didáctica medioambiental se debe coordinar el "crecimiento arquitectural" -con sus actividades asociadas- y un conocimiento-juego de la historia colectiva del lugar, analizada desde el desarrollo de las estructuras sociales; ya que la arquitectura no puede producirse al margen de una reflexión de la propia cultura. La historia ha de usarse como un instrumento crítico del momento que se vive para analizar las causas de los problemas del hoy.

Con la sociogénesis (identidad) ocurre un proceso similar de descentramiento y abstracción con relación al medio ambiente. Así, puede entenderse un proceso de identificación con el medio a partir de la proyección del yo sobre éste -por medio del trabajo- que gradualmente se descentra (aunque nunca se separa por completo) del yo originario. Este proceso puede entenderse con el siguiente diagrama:

fase	I	II	III	IV
Proceso	yo mundo	yo-mundo	mundo yo	Simbolo del mundo y yo
	indiferenciado	mágico	funcional	abstracto
				equilibrio

La didáctica del medio ambiente ha de interesarse en este en tanto se le analice como objeto cultural. Muntañola (1980) señala que la vía semiótica es privilegiada para ello. El producto individual se ha de generar dentro de los parámetros de la cultura local. "...cualquier actividad debe acabar, o empezar, por una contestación colectiva de las posturas individuales"³⁰.

Muntañola (1980) introduce la noción de transferencia a los estudios del medio, ya que a partir de esta categoría psicoanalítica, supone que el individuo proyecta sobre los otros y sobre las cosas hasta que los otros sientan lo que el sujeto siente o hasta que los objetos adquieran unos valores que son del sujeto. De allí que en general la casa sea reflejo de la personalidad de quien la habita.

Una perspectiva semiótica analizará las estructuras que se interrelacionan, mientras que una

visión epistemológica definirá la naturaleza de tal correlación. Muntañola (1980) hace la sugerencia de que la muerte del medio ambiente adquiere tres matices que son al mismo tiempo destructivos del sujeto y su cultura:



"...el Stress surge cuando se rompe la correspondencia que debe existir entre el tipo de sociedad y de cultura y el tipo de medio ambiente en el que ésta se desarrolla"³¹. El stress debilita a la persona. Este hecho puede ser usado por gente que quiera manipular a otra gente (como de hecho ocurre) una didáctica medioambiental debe luchar contra esa "manipulación silenciosa".

Otro tipo de muerte es la que Muntañola (1980) denomina Abstención sociológica que consiste en una falta de acción o desprotección gradual de la sociedad con respecto al medio. El medio ambiente "muere poco a poco en manos de unos aprovechados... con la abstención sociológica se produce un exceso de privatización psicofísica: cada uno vive en su pequeño y cerrado lugar"³². De ello se deriva por necesidad una responsabilización colectiva por la vía de la participación.

La tercera muerte es la deprivación física, que consiste en una "progresiva simplificación del medio ambiente reduciendo su riqueza perceptiva"³³.

El stress debilita al cuerpo, la abstención a los vínculos sociales y la deprivación debilita al medio mismo. El fin de una didáctica medioambiental es animar al hombre a ser sensible al stress, a responsabilizarse del medio y actuar activamente en la construcción del medio, en lugar de sufrirlo pasivamente. Un instrumento privilegiado para ello, es el diálogo colectivo entre las distintas generaciones y las diferentes culturas.

Esta didáctica que propone Muntañola (1980) surge como un intento por apartar la discusión arquitectónica de las rígidas estructuras teóricas que la sujetan a intereses "estilísticos", para integrarla a las ciencias del medio y explicarla mas bien por sus correlaciones con el ambiente en que se produce.

Sólo que Muntañola (1980) toma un camino diferente al de Rapoport (1974), Lynch (1985) o Alexander (1980) -por ejemplo- y se sitúa desde la perspectiva de la psicología genética o del desarrollo para desde allí entender el proceso de adaptación -percepción-construcción-conocimiento del sujeto con el medio como algo dinámico que implica un largo proceso de crecimiento en la persona.

Esta perspectiva abre el camino para hacer explícita la relación entre la práctica de la arquitectura, su enseñanza y la responsabilización colectiva del medio ambiente.

Muntañola (1980) trata esta relación de una manera muy sencilla -pero no por ello menos profunda-. Es interesante y sugerente el que se llame a la conciencia de las causas del stress, la abstención y la deprivación, para, al hacerse sensible a ellos, promover en la persona un cuidado del medio que redunde en su propia salud. Este hecho conecta a la práctica arquitectónica con el higienismo. Creo que en el nivel de los estudios del medio se empiezan a encontrar correlaciones muy profundas con diferentes disciplinas. Este es de hecho el mayor reto de estudios de este tipo: la investigación interdisciplinar.

Es retador el objetivo que plantea Muntañola (1980) de introducir los estudios del medio ambiente desde la educación preescolar. Podría esto hacerse extensivo hasta la educación extraescolar: la factura de talleres de participación comunitaria.

El panorama que abre este capítulo nos ha acercado un poco más al centro del proceso de producción del hábitat. Este se ha situado en torno a los procesos cognoscitivos que desencadenan la percepción y comprensión del ambiente, que son fundamentalmente hechos culturales y ligados a la historia específica de la comunidad concreta que se estudie. Pero esta perspectiva va profundizando aún más al empezar a comprender que la comprensión del medio ambiente en el que se vive es un conocimiento profundamente emocional, centrado en

una esfera que complementa la comprensión puramente racional de las cosas y que, siguiendo a la escuela de Francfort, hace del conocimiento algo cálido cercano y completo desde la perspectiva de la persona.

Notas.

¹Rapoport, Amos. *Vivienda y Cultura*, Gustavo Gili, Barcelona, 1974. P. 12.

²ibid. P.19.

³ibid. P.28.

⁴Se trata de un trabajo de investigación con el que el autor optó al grado de especialista en diseño arquitectónico en la UANL, y que ha sido laureado como mejor producción de investigación en la región en 1994 por la compañía Cementos Mexicanos.

⁵Flores, Armando. *Marcos culturales en la arquitectura regionomontana siglos XV al XX*. UANL, Monterrey, 1993. P.11.

⁶ibid. P.14.

⁷ibid. P. 19.

⁸La etimología de estas palabras puede indicar aspectos tipológicos de la forma edificada; jacal: xamitl-adobe, calli-casa y tiapanqui: casa quebrada

⁹Guidoni, Enrico. *Arquitectura primitiva*. Aguilar/Asuri. Madrid, 1989. P. 5.

¹⁰Se trata del trabajo ya analizado *Vivienda y cultura de Rapoport (1974), Cobijo y sociedad* de Oliver (1969) y *Village planning in the primitive world* (1968) de Frazer.

¹¹ibid. P.10.

¹²Para esta hipótesis se puede ver el ejemplo de "emplazamiento antropomorfo" de los Dogones y los Falis en el capítulo 1, punto 1.3

¹³"Y el Señor plantó un huerto al este de Edén... y salía del Edén un río para regar el huerto; y de allí se repartía en cuatro brazos... y el cuarto río es el Eufrates". Génesis II, versículos 8-14.

¹⁴Jellicoe, Geoffrey. *El paisaje del hombre*. Gustavo Gili, Barcelona, 1995. p. 23.

¹⁵Este trabajo, basado en la investigación realizada en el instituto de estudios del ambiente en Berkeley, Ca., ha sido publicado con el nombre de *Arquitectura como lugar*. Véase en este mismo capítulo el punto 2.4.

¹⁶Frey-Rohn, Liliane. *De Freud a Jung*. FCE. México, 1991. P. 40.

¹⁷Caveri, Claudio. *Los sistemas sociales a través de la arquitectura*. Comunidad del sur, Montevideo, 1974. P. 17.

¹⁸ibid. P. 43.

¹⁹Caveri (1974) hace una crítica del pensamiento marxista ortodoxo desde la idea de su desprecio de la diversidad y su visión histórica centrada en Europa. Explicaciones que se buscan aplicar a realidades diversas de lo europeo

²⁰Muntañola, Josep. *Didáctica medioambiental, fundamentos y posibilidades*. Oikos-tau, Barcelona, 1984. P. 12.

²¹ibid. P. 13.

²²ibid. P. 22.

²³Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. FCE. México, 1961, pp. 9-10

²⁴Piaget, Jean, (op.cit) sugiere que el origen de la representación se halla en la imitación, pero antes debe haber un esquema sobre el cual asimilar la experiencia que provee la imitación: "son necesarias dos condiciones para que aparezca la imitación: que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia, y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados por los cuales llega por sí mismo; o sea, que el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido" P.22

²⁵Bachelard, Gastón, *La Poética del espacio*. FCE. México, 1965, P.47

²⁶En un ensayo de García Robles, *¿Qué traza con las bandas?*, en el que se hace un profundo estudio de los orígenes sociales del pandillerismo en la ciudad de México, este hecho es corroborado por los integrantes de varias bandas juveniles que se quejan de que al mirarse al espejo y ver la realidad en la que viven y comparar esto con lo que ven en la televisión sienten ganas de abandonar todo esfuerzo por mejorar como personas. El autor supone que este sentimiento luego deviene en agresión a los demás y autoagresión.

²⁷Muntañola, 1985. P. 25.

²⁸ibid. P. 35.

²⁹ibid. P. 36.

³⁰ibid. P. 49.

³¹ibid. P. 55.

³²ibid. Pp. 55-58.

³³ibid. P. 58.

CAPITULO III EL LUGAR HABITADO: SIMBOLOS Y RESONANCIAS.

Las perspectivas que abren los enfoques teóricos revisados en los primeros dos capítulos de este trabajo llevan a la consideración de que es posible plantear una lectura del hábitat a partir de la revisión de las relaciones internas que le dan coherencia como "objeto" y a los fenómenos asociados a su producción y reproducción imaginativa en las representaciones (mapas mentales) que los habitantes utilizan para conocerlo y actuar sobre él.

Estos enfoques en general plantean la posibilidad de entender que la base de la definición del espacio que se habita se halla para el habitante en su determinación geométrica -su base material estática e incontrovertible- o en su determinación productiva -su base dinámica-. De acuerdo con lo planteado en la última parte del capítulo segundo, serían los elementos que harían posible el plantear una didáctica medioambiental, porque son la base material del proceso de *asimilación y acomodación* (el objeto y su manipulación activa) que desencadenan en las personas que habitan el medio los procesos adaptativos que hacen posible que lo entienda y actúe positivamente en su transformación.

La determinante geométrica del hábitat supone la posibilidad paralela de elaborar un sistema al margen de la materialidad de los objetos arquitectónicos que están organizados en el lugar habitado que defina sus cualidades espaciales absolutas. Los sistemas más utilizados para esta determinación son los sistemas de medidas. Pero el hecho de plantear un sistema que "comprenda" al objeto al margen de su realidad supone en paralelo la posibilidad de hacer *un* sistema absoluto que explique en última instancia cualquier realidad en cualquier contexto.

Un ejemplo de este tipo de sistemas es el modelo cartesiano, que se basa fundamentalmente en la idea de que es posible tender una "red" en todas las direcciones del espacio (ortogonales para reducir éstas a un número razonable: tres) que sea de una estabilidad absoluta y permita el efectuar una medición válida para cualquier punto del mundo y que ubique definitivamente las relaciones de cada una de las partes que configuran al todo -cuando menos en cuanto a la geometría y posición de ellas-. Este sistema supone que la cualidad imprescindible

de su existencia radica en la *isotropía* de su naturaleza.

Es fácil el imaginar que el sistema puede entonces convertirse en la materialidad del vacío, de allí que el espacio entre las formas pueda considerarse como una suerte de malla absoluta y uniforme que se extiende en todas las direcciones del mundo (la realidad es una malla: Alexander, 1981). Este tipo de espacio es el que han concebido los teóricos de la arquitectura moderna como el absoluto determinante de su realidad material.

Pero cabría preguntarse, si nos ubicamos en las perspectivas de quienes cotidianamente habitan un lugar, si el espacio así *vivenciado* y continuamente transformado es justo considerarlo como un referente absoluto: si vale para definirlo el considerarlo como isótropo. Frente a esta definición se podría oponer la idea de una esencial *no isotropía* en la estructura del espacio que se habita, es decir que para comprenderlo desde este punto de vista -necesariamente múltiple- habría que partir de que el lugar habitado está centrado en ciertos lugares, en ciertos objetos, que se trata más bien de un *campo sensible* que de un frío continuum absoluto.

La relatividad ha enseñado a la física que el concepto de espacio newtoniano, que es necesariamente mecánico y predecible, es incompleto para definir con precisión ciertos fenómenos que ocurren en él, y que lo que se consideraba como una realidad aislada de los efectos físicos que ocurrían entre las cosas -la gravitación, por ejemplo- no podía seguir considerándose así, ya que era posible demostrar que aún la absoluta red del espacio-tiempo se deformaba por acción de la materia que contenía.

Este concepto, que remite más que al espacio al concepto de *campo* implicaría que el hábitat estaría constituido como un lugar de profundas inversiones psicológicas y que las maneras de "medirlo" están lejos de la determinación geométrica absoluta, que la utilización de instrumentos como el *mapa mental* requiere en paralelo de interpretaciones ligadas a lo profundamente emocional que supone el proceso de su elaboración, que el proceso de *denominación* de las cosas del lugar que se habita implicaría el hacer centramientos, el romper la isotropía de las cosas.

3.1. Una topología del poder administrativo frente a una topología de lo cotidiano-sensible.

Un acercamiento a la definición de la relatividad que está implicada en la imagen de la región, una definida en términos administrativos, centralizada, absoluta y opresiva por necesidad y la otra como una imagen sensible, emocional, múltiple y en constante transformación; la ha hecho Luis María Gatti (1987) en su trabajo en la costa del Golfo de México con los habitantes de la región cultural Totonaca.

El trabajo de Gatti (1987) trata acerca de cómo la definición de una región —cómo un hecho fundamentalmente político y económico— entra en contradicción con la definición del espacio vivencial del hombre, como un hecho sensible y atado a los hechos cotidianos de un lugar. La investigación de Campo se centra en la Huasteca Totonaca; en el pueblo de Tecoluitla de la costa del golfo.

Es un trabajo que de inicio plantea la necesidad de elaborar una reflexión de la teoría a partir de la revisión de la experiencia de las personas sobre el lugar en que viven y que explique las visiones del mundo de los habitantes de un lugar y de un tiempo. Las referencias a Bachelard (1965) son constantes y a lo largo del trabajo de Gatti (1987) se deja respirar a la obra del filósofo francés.

La primera intención del trabajo es lograr una definición de lo regional desde la experiencia de la "Huasteca totonaca". Gatti (1987) observa que es difícil alcanzar una comprensión de ello, ya que la regionalización obedece a la implantación de una regencia (de allí la relación región-región) desde la sede del poder político. En este caso México capital, primero del Náhuatl y luego del español. Hace una revisión de la historia de estos hechos desde la dominación Náhuatl, pasando por la Colonia Española, las rebeliones campesinas del siglo XIX y la industrialización (proletarización del campesinado) impuesta por PEMEX.

La contradicción que aleja la noción de lo regional desde el centro político del país de la región vivida por los naturales Gatti (1987) la encuentra en la forma de tenencia de la tierra y el disfrute de sus beneficios; en la noción de explotación (producción) de los recursos contra la noción de conservación (reproducción) de estos. En suma, se haya entre la

imagen de lugar como productor de bienes para el centro y la idea de un espacio *vivido*.

Gatti (1987) se preocupa especialmente en definir cómo se establece el significado del territorio que se vive. "Los anclajes en el espacio y en la historia son más 'tuzudos' que cualquier teoría". La cultura del pueblo que habita un lugar se resiste a soltar amarras de sus costumbres, sus imágenes. Sugiere que el ser se enlaza al espacio *estando-aquí* en lo cotidiano. Ser y lugar son interdependientes.

Explora la manera en que los niños de Tecoluitla conforman ese "ser-estando-aquí": "Los niños definen el espacio a partir de su propia mirada". No hay referencia a hitos plástico-funcionales o sucesos históricos concretos de la comunidad (menciona un caso de un suceso personal: "aquí fue donde se ahogó mi papá") hay mas bien referencias estacionales; la época de cazar gallaretas, el mar bravo por los nortes, el olor del estero en invierno o en verano, las aves, las migraciones. Un tiempo cíclico que va afianzando el ser al lugar.

El "mapa" que describen los habitantes sobre su lugar de vida es un semicírculo, se ignora la playa —el mar; lo desconocido— hasta que se convierten en pescadores e incorporan a su imagen los infinitos radios del golfo.

Este espacio en semicírculo tiene cinco franjas concéntricas.

1. Esteros y palmeras, caza de la gallareta, búsqueda de cangrejos, comida para cuando faltan los hombres, los pescadores.
2. El platanar. Ranchos donde se puede pedir un "cacho" de fruta.
3. El naranjal no se pide fruta ni se va; está muy lejos de allí (5 km.)
4. Los ranchos, el lugar de los ricos, de los ganaderos; alambradas, vacas: "una vaca es la riqueza para estos niños".

Los niños entienden las dependencias de la naturaleza (por ejemplo la simbiosis biológica garza-vaca); sus ciclos. Lo que hacen que estén más acostumbrados a la idea de reproducción que a la producción.

5. La quinta franja es lo distante, Gutiérrez Zamora, con su tráfico, sus luces de neón, y su trajín. Sólo se va de vez en vez, la carretera está en pésimo estado.

Gatti (1987) observa que en la conformación de este espacio vivencial juega un papel muy importante el aprendizaje. Es decir la imagen del espacio vivido evoluciona con el tiempo. De nuevo es importante la interdependencia de ser-estar-aquí-ahora. se trata de una apropiación que puede tomar varios matices:

a) un espacio apropiado tan inmediatamente como el de los niños, tan *vivido* como condiciones naturales de existencia, ese espacio se transforma en territorio, un espacio a la vez de dominio y de intimidad protegida.

b) sobre un territorio en que se despliegan las clases y sus acciones políticas se configura una *región*.

c) el territorio y la región son vividos también como *paisaje*. Aquí es donde aparece la dimensión estética, la que estaba faltando para hacer de la relación con el espacio un *hecho social total*⁴.

Los objetos de uso marcan un referente espacial para los moradores como la cerámica de Huejutla que está en todas las casas, las refacciones de los motores, machetes de Gutiérrez Zamora, etc.

La prensa opera también como un referente de homogeneidad regional. Pero lo que mantiene una importancia mayor es el derecho sobre las fuentes de agua y la propiedad comunal de la tierra, que es la forma de tenencia productiva tradicional de los antiguos pobladores de la huasteca. Y estos son precisamente los que generan los conflictos más fuertes (tal vez por significativos). Tecolutla es un espacio urbano interesante por su escala "humana"; Poza Rica y Papanla tienen una estructura más "desarticulada"; es lamentable cómo PEMEX ha ejercido un efecto destructivo en el paisaje -físico y social- de la región.

Gatti (1987) sostiene que "la región es también un paisaje, que al lado (y no encima o abajo de la utilidad para la reproducción de las condiciones materiales de existencia), hay una dimensión estética, una apropiación del espacio que, en acto, vive también su belleza como elección, como no sujeción, como ámbito de libertad"⁵.

Un objetivo de este trabajo es hacer un intento de teorización sobre la región. Gatti (1987) señala que la contradicción esencial de lo regional puede observarse en su definición geométrica rígida y monolítica para el poder central, fluida libre y con cuarteaduras para los habitantes de ella.

Esto lleva a observar que los límites entre la región y la nación son bastante ambiguos y que implican las ideas de autonomía e identidad contra nacionalidad. Esto le hace preguntarse por los límites de intimidad de una comunidad en una región.

Este intento de teorización -que por necesidad ha de quedarse en esa frontera movidiza de la teorización nunca acabada y el dato empírico- abre la necesidad de estudiar la relación entre la topología política y administrativa y la cotidiana-sensible. La definición del ámbito de vida se transforma entonces en un fenómeno de aprendizaje donde el medio físico, el marco espacial de mi-ser-estando-aquí, es un referente constante para la imagen que el hombre -que siempre *habita*-se forma sobre su ámbito de vida; pero que el hombre al actuar sobre él transforma.

Es interesante la decripción del paso de un espacio "inocente" formado por los ciclos constantes de las estaciones, por la mutua dependencia de la armonía original, a un espacio de apropiación de lucha política, de diferenciación. Parece que con el tiempo los muros que nos separan fueran cada vez más sólidos. Parece que el espacio vivencial, con el tiempo pierde dependencia mutua para edificar bastiones. Conjuntos homogéneos aislados como pequeñas ciudades en la Ciudad diría Rapoport (1978). Habrá que ver qué ocurre con el espacio que (se) construye un niño de nuestras escuelas, qué ocurre cuando el espacio primordial, materno, se transforma en el lugar de la negociación, de la ley; cuando de la indiferenciación del ser con el lugar el habitante pasa a ocupar el *centro* del espacio; para luego de observarse con crítica se coloca en una pequeña periferia.

3.2. La organización del hábitat. Objetos que centran atributos creando una estructura.

Cuando el habitante se configura un sitio de confianza, en el que expande su ser-en-el-mundo, que empieza a "llenar" de su persona -que son sus recuerdos; la suma de su memoria- según la tesis Heideggeriana irá de una certeza óptica de ser, inmediata por originaria, a una certeza ontológica que ya requerirá de "apoyos" al ser, ahora cognoscente. Entonces el ser se expande en los objetos de su confianza, de sus profundas emociones. ¿Qué implican los objetos en esta perspectiva no ya

geométrica sino simbólica?, ¿qué implica su arreglo, su interrelación?

Esta perspectiva que nos ha llevado a lo largo de los primeros capítulos desde la superficie grande y extendida del hábitat ahora se invierte y trata el problema desde el interior de la morada. Abriendo un mundo de profundidad y matices sutiles. Esta perspectiva -tal vez por fascinante- no será ya abandonada en nuestro análisis, es la última exploración antes de iniciar la exposición de nuestras experiencias, que por necesidad irán de la superficie a lo profundamente emocional de construir nuestro lugar de vida.

El problema de la manera en que los objetos que configuran el hábitat son, por sí mismos y por sus mutuas relaciones, significativos para el habitante, lo ha abordado sistemáticamente Ekambi (1974) en una teorización muy original que trata en lo fundamental de probar la validez de un método encaminado a describir la imagen psicosociológica del hábitat a partir de los atributos atrapados en los objetos que lo "adjettivan" para el habitante.

El trabajo de Ekambi (1974) es una tesis doctoral de psicología social realizada en Estrasburgo y dirigida por Abraham Moles. en general trata acerca de cómo se organiza para el habitante la idea de su hábitat y que imágenes despierta en él. Es además una demostración del método de las "constelaciones de atributos" como herramienta de exploración psicológica de una comunidad.

Abraham Moles destaca la importancia de la obra de Ekambi (1974) como uno de los primeros trabajos que tratan explícitamente la psicología del entorno, es decir, la forma en que el ser capta el mundo que le rodea. El origen de este trabajo es la necesidad de una reacción ante la idea de un mundo homogéneamente distribuido. De allí que considere como punto de partida necesario el hecho de considerar al espacio vivencial del hombre como no isótropo: "...este espacio cuenta con un punto de referencia que lo polariza alrededor del ser y constituye una especie de "Point ici" que establece formas privilegiadas a partir de la mayor influencia que ejerce éste sobre el espacio."⁶

El trabajo de Ekambi (1974) está centrado en el interior del hábitat; en las zonas próximas al habitante. según Moles, el libro retoma el problema de la oposición de lo público y lo privado, que

"remite a lo sagrado... que trata de una oposición tan arraigada en las civilizaciones sedentarias"⁷. En mi opinión, el trabajo toma esta oposición y la sitúa en un continuum que va de lo más privado a lo más público matizando las diferencias por las respuestas imaginativas o estereotipadas que lo público o lo privado produzcan en quien recrea su propio hábitat.

La introducción establece las hipótesis generales del trabajo.

H1. "Todo ser humano se cobija, se crea un espacio personal, un territorio móvil o inmóvil cuyas fronteras marca mediante límites simbólicos que se materializan con ciertos objetos rituales o mediante la existencia de techos y muros... (que) definen un dentro y un fuera ...pretenden... materializar una superficie vacía a llenar, a decorar"⁸.

H2. Todos crean en la superficie interior a decorar un microuniverso personal o familiar a partir de criterios prácticos y estético-afectivos, los criterios prácticos se materializan en muebles de utilización casi universal y que se reduce a un pequeño número de categorías. Los Estético-Afectivos son objetos personales y variadísimos que dependen de la creatividad y el sentido de ordenación del espacio de la persona.

H3. La decoración define la manera en que habita la persona. Este "modo de habitar" se define por medio de "conchas de apropiación", que tomando como base la escala arquitectónica de Doxiadis, se limita de la habitación personal al grupo de casas (esto es de la pareja hasta unas 20 personas en Francia, donde se realizó el estudio). Esto hace que el estudio de Ekambi (1974) se concentre en dos niveles de Escala:

1. "Esfera del gesto inmediato... esfera de extensión del gesto propio"⁹, microespacio personal.

2. "La esfera de apropiación personal, la vivienda que es una concha individual invariable... una esfera de espontaneidad sin esfuerzo"¹⁰.

H.4 En el interior de la concha de apropiación existen diferentes niveles de privacidad.

Ekambi (1974) define al hábitat como "la imagen de ese espacio que engloba los actos y las emociones vividos en tal lugar"¹¹, esta imagen tiene dos aspectos:

1. el denotativo o funcional, que define la vocación del espacio.

2. El connotativo, que integra las emociones y aspiraciones personales con respecto al hábitat.

Estos dos aspectos se hallan indisolublemente unidos y responden a una

necesidad fundamental de habitar "¿porqué se respeta a los que abandonan la casa para hacer una peregrinación? ¿no será porque han domeñado una necesidad, una aspiración fundamental, la de habitar?"¹².

El trabajo que propone la autora es determinar la "densidad psicológica" o disposición geográfica dentro del lugar. Para ello se dedica a definir el habitar como configurador del hábitat.

En un nivel profundo casa y persona - hábitat y habitar- se confunden en lo afectivo "La casa es un ser dotado de vida"¹³. Esta correspondencia es el resultado de una sutil apropiación del espacio, que impregna de ser y modo de vida a la casa. Por lo tanto *habitar es a la vez un objeto, la localización del objeto y el modo de utilizar el objeto*.

Un objeto entonces es apropiado y familiar en la medida en que se integra a la historia de la persona configurando su mundo cultural: "Objetos... legados de generación en generación resultaban 'familiares' por familiares"¹⁴.

Ekambi (1974) elabora una serie de respuestas para definir qué es el habitar:

- lugar donde se habita
- una morada de modo duradero.
- un espacio encerrado por fronteras definidas.

Habitar es quedarse, permanecer en un lugar. La autora elabora un análisis etimológico que pone al descubierto las resonancias y relaciones de hábito, vestidura, habitar y posesión; de lo que deduce que en el corazón del habitar se "observa aquí una estrecha interrelación entre el entorno y su centro... y a todo un sistema de tradiciones más o menos percibidas como tales por el que las practica"¹⁵.

La autora sugiere que el término se reduce en última instancia a los apoyos materiales: los objetos y su localización; al tiempo y la permanencia que se afianza con el construir: "emplear tiempo en hacer alguna cosa, y la etimología de *habitar* nos recuerda que se trata del tiempo transcurrido en hacer alguna cosa, ¿en construir, en construirse...?"¹⁶.

Habitar está indisolublemente ligado a ser. La relación que halla entre habitar y edificar la

analiza a partir de la filosofía de Heidegger: que se pregunta sobre cómo forma parte el edificar de la habitación.

La etimología de la palabra acerca a edificar, habitar y ser: "...quiere decir estar sobre la tierra como mortal y también cercar y cuidar, especialmente cultivar un campo, cultivar una viña"¹⁷.

De ello, Ekambi (1974) deduce que indisolublemente unidos para la persona se hallan el habitar real y un proyecto de habitar. La casa, el hábitat, han de definirse a partir de la imagen real y la de los sueños.

Esto lo prueba a partir de la encuesta que es el corazón de su investigación. La casa, como un gran símbolo sugiere al habitante una serie de imágenes que configuran lo que Ekambi (1974) denomina el "perfil psicossociológico" del símbolo. Aplicando la técnica de la constelación de atributos, encuentra que la principal connotación atribuida a la casa es la de un lugar cálido, íntimo, personalizado. Estas respuestas espontáneas, alejadas de la esfera práctica y funcional, prueban a la autora que "la evocación del hábitat, y por tanto su percepción psicológica, se sitúa a otro nivel, mucho menos consciente y mucho más próximo a las raíces del habitar en el ser mismo, es decir, a la acepción más rica del término habitar"¹⁸.

Lo que implica que el hábitat se concibe de la forma en que el ser se construye. El hábitat es vehículo de poder y autoafirmación: "toda una parte de nuestra vida se sitúa en ese mundo soñado hasta el punto de que percibimos nuestro hábitat en función de esa tendencia profunda que nos anima"¹⁹.

El onirismo se codifica; lo egocéntrico y creativo se hace también para los otros; el ser se crea creando. Esta creatividad está focalizada al detalle, no es global.

Ekambi (1974) opina que la toma de posesión del hábitat es paralela a la toma de posesión de uno mismo. La toma de posesión, -personalización del hábitat- y la socialización configuran una dialéctica -lo colectivo y lo individual- que anima la vida del hombre. La misma dialéctica que despierta la casa que es y la de los sueños; que por otro lado: la autora cree que se da en una sublimación de lo presente en el onirismo. Los factores emocionales casi envuelven por completo la

imagen que la persona se forma de su casa. de los resultados de la encuesta se encontró que sólo una vez se mencionó el precio asequible como medida de descripción de la casa.

El hábitat y entorno forman un todo en la mentalidad popular. La encuesta que se utilizó para realizar esta investigación se divide en cinco partes:

1. Definir los calificativos para cada espacio de la casa.
2. El grado de privacidad de cada habitación.
3. Los objetos que se asocian a la habitación.
4. Grado de privacidad de la casa con respecto a los visitantes.
5. Calificativos asociados a cada habitación.

Ekambi (1974) trata la idea de que son los objetos los que definen semánticamente al hábitat. El objeto "es el lugar geométrico de una profunda inversión psicológica, afectiva y estética y... es signo de otra cosa"²⁰. Parece existir un código de objetos que ordena la percepción del lugar. Ekambi (1974) encontró que hay un total de 35 objetos típicos que definen la vocación de los espacios de la casa; no puede ser alterado su orden y presencia en una habitación sin cambiar la vocación del local; son "la marca de la habitación". También descubrió que los casos de acomodo pueden ser así:

-180° (paralelismo)	<i>casos más frecuentes</i>
-90° (ortogonalidad)	
-45°	<i>10% de los casos</i>
-135°	
-30°o 60°	<i>1% de los casos</i>
-Todos los demás ángulos	<i>1% de los casos</i>

De lo que se deduce que hay una tendencia muy grande en acomodar el hábitat ortogonalmente. Lo que según la autora lleva a plantearse muy pocos caminos para hacer diversa a la casa. Esto le lleva a sugerir que la personalización se da por introducir al hábitat objetos atípicos y cargados de la experiencia del individuo "Lo superfluo crea la personalidad, la originalidad, la variedad... La búsqueda de armonía entre el entorno y el ocupante pasa a ser más una búsqueda ética que estética"²¹.

Es decir, que mientras que los 35 objetos son indicadores semántico-espaciales colectivamente condicionados; los otros objetos indican a la persona

y son expresión de lo individual en el hábitat. Las habitaciones están personalizadas de manera diferente; Ekambi (1974) observa que hacia la entrada se representa todo el hábitat tomado como signo. He observado algo similar en el análisis de una vivienda local: había una serie de objetos muy personales que se repetían por toda la casa, sólo la entrada -como un resumen del todo- tenía la serie completa de objetos; en cambio, mientras más íntimo el era espacio más pocos objetos de la serie aparecían en la habitación. Este caso será explorado con más detalle en la segunda parte de este trabajo.

El papel semántico de los objetos y su preponderancia relativa, puede orientar lo que es una habitación con sólo invertirse: como en el comedor, donde la mesa es el objeto central; y en la sala donde los sillones rodean mesitas secundarias. En ambos casos, la organización espacial es similar, pero la importancia relativa de los objetos está invertida. Esta idea lleva a pensar que las habitaciones así definidas tienen un grado de privacidad que rebasa el simple "público-privado" y que se relaciona con una imagen global de la habitación definida entre la realidad y el onirismo de cada persona.

Este problema es tratado a partir de las categorías de lo público-privado de Alexander y Chermayeff (1973), que definen en seis esferas;

1. Urbano-Público (autopistas, jardines públicos)
2. Urbano semipúblico (hospitales, estadios)
3. Público para un grupo (Clubs, buzones)
4. Privado para un grupo (conjunto residencial exclusivo)
5. Privado familiar (casa)
6. Privado individual (mi cuarto).

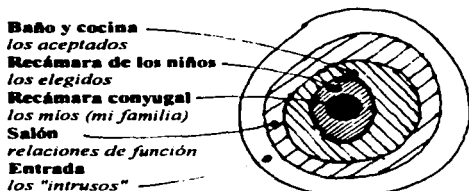
Ekambi (1974) considera tres esferas para su estudio:

- públicas: en las que todo el mundo puede entrar
- semipúblicas: en las que sólo entran algunas personas aparte de los habitantes de la vivienda"²².

La polarización extrema se halla entre el salón y la alcoba conyugal. Ambos polos son de afectividades opuestas: socialización e individualización, el espacio entonces es el soporte simbólico del afecto de la persona.

Esto es muy evidente cuando se analiza en términos cualitativos (por el tipo de persona que entra al local) quien entra a cada habitación. La recámara sólo se abre a la madre y al mejor amigo. El salón a todos.

Ekambi (1974) entonces clasifica en cinco grados la privacidad de los locales dependiendo de quien entra:



Estas observaciones llevan a teorizar sobre la "funcionalidad afectiva" de cada habitación. Es decir la imagen psicosocial que proyecta cada espacio del hábitat. Para ello se utiliza una técnica que se denomina "de calificativos inducidos y espontáneos".

Ekambi (1974) observa que los calificativos pueden repetirse, en cuyo caso, se trata de una "imagen estereotipo" o cultural; o no repetirse, cuando la imagen se conecta a la historia del individuo. Parece haber una tendencia a formar imágenes estereotipo en tanto la habitación de la casa sea más privada.

Los rituales de comportamiento entre la esfera privada y pública pueden "decir" cómo se considera al espacio (en términos de privacidad).

La autora considera que la arquitectura como disciplina difícilmente puede agotar la "racionalidad específica de la imaginación" de cada habitante. La libertad creadora del habitante -su autoafirmación- en su hábitat puede ser mejor para su felicidad. Ekambi (1974) sugiere que esto es posible integrando al hábitat los sueños y deseos; aunque con ciertos límites: "Al igual que no es práctico soñar en una riqueza más de dos veces superior a la actual (Moles), en el hábitat también hay límites a los deseos. Partiendo de lo que se tiene, se imagina un ideal que comprende varios cuartos de baño, un gran garaje y cuartos de invitados. En efecto ¿que haría yo con dos cuartos de invitados para mí solo?"²³.

Se integran la realidad y el onirismo en la búsqueda de los habitantes de puntos de referencia

para sí mismo. Es construir y construirse a un tiempo. Esto sugiere que si bien se adapta el habitante a un contexto y unas limitaciones ya dadas, esto no es obstáculo para hacerse un hábitat perfectamente adaptado.

Se trata de una perspectiva muy lúcida y profunda sobre el onirismo que gravita en torno a la casa. La mayor cualidad de este trabajo es mostrar qué tan sencillo es entender la manera en que un grupo de gentes perciben -funcional y afectivamente- el entorno en que viven.

Las observaciones que hace la autora sobre la estructura de privacidad del hábitat y la personalización que permea a cada espacio de la casa, son profundamente similares a las que hemos observado en los talleres de crítica de maestría en la Universidad de Nuevo León (ver la segunda parte de este trabajo), en el contexto de la cultura del Noroeste de México. Lo que hace pensar que el horizonte de validez de este trabajo rebasa el marco de Francia en los años setentidos.

Esto puede probar que la magnitud de la muestra para el estudio no sea un factor que por sí mismo otorgue o quite validez a un trabajo de investigación, sino que la validez esté en función de la cantidad de análisis comparativos que se hagan de investigaciones situacionales, como se verá en el capítulo cuarto.

Es sugerente el que se haya matizado la polaridad dialéctica de "lo público y lo privado". Otro tanto podría hacerse entre el dominio de lo colectivo y lo individual en el ámbito de la creación del entorno.

La apropiación de los medios de producción en la construcción del propio ambiente puede dar respuestas a esta necesidad de matizar la acción del hombre. La libertad que plantea la toma de conciencia de las propias capacidades "configuradoras de mundos" puede -y esto se menciona como una hipótesis de difícil prueba- otorgar a la colectividad el vehículo para su autoafirmación, su emancipación; al individuo la capacidad de expandirse, de repetirse en su morada.

3.3. Resonancias de lo humano en la estructura simbólica de la casa.

Esta capacidad de repetirse en los objetos que pueblan la casa, en los elementos que configuran el hábitat implica que puede plantearse una "lectura psicológica" de la morada para entender profundamente a sus habitantes. La posibilidad de una lectura de este tipo la realizó Gastón Bachelard (1965) en su descripción de la poética del espacio habitado, dentro de su esfuerzo por interpretar las poéticas que desataban cada uno de los elementos de la alquimia medieval.

El trabajo de Bachelard (1965) es una exploración en las raíces simbólicas del espacio, una explicación en profundidad de lo que es la casa y a la vez un estudio fenomenológico de estos hechos dentro de la poesía de Francia.

Analiza el sentido de una explicación de este tipo y deduce que en su exploración de la imagen poética -que es la preocupación fundamental de Bachelard (1965)- es indispensable el definirla pues el espacio es el cuerpo físico de la imagen.

La fenomenología (por oposición al psicoanálisis) es un instrumento privilegiado para este estudio ya que desentraña las relaciones de resonancia que se dan entre el sujeto y el objeto y que forman el cuerpo de la imagen poética, abierta y productiva de imágenes. Una aproximación fenomenológica otorga importancia al hecho de buscar la "esencia en sí", mientras que el psicoanálisis resulta ineficaz ya que se pierde en interpretaciones de procesos de interpretación de... por lo que tiende a olvidar lo que "dice" la imagen en la empatía original y lo sustituye por una lectura siempre adecuada al fin de reforzar explicaciones ya elaboradas por la teoría. No obstante esto, hay que acotar que Bachelard (1965) se apoya mucho en Jung, y por lo tanto entiende el valor de una lectura simbólica y acepta en gran medida las explicaciones y categorías de lo inconsciente del maestro suizo.

Bachelard (1965) se concentra en la imagen de la casa, y define la metáfora, a la que recurrirá a lo largo de todo el trabajo, de equiparar la estructura de la casa con la mente del hombre, para al final construir una imagen casa-hombre en conjunto y definir dos dimensiones básicas -de la psique y de la casa-:

-la vertical: del sótano a la buhardilla, que maravillosamente sitúa al lado de lo inconsciente -terráqueo, cavernoso y de aguas de una quietud mágica- y de lo consciente -racional elevado, aéreo-

-la horizontal: que va del castillo -bastión protegido, pétreo- a la choza -humilde, como un nido de pájaros-

Tras numerosísimas metáforas y observaciones, deduce que en el corazón de estas dimensiones se halla una tensión que encubre profundamente una dialéctica mayor entre la casa y el universo.

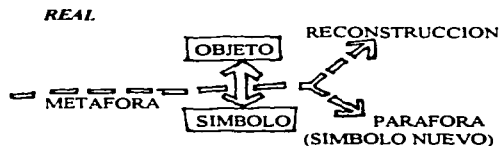
Define las direcciones que puede tomar esta metáfora, cómo se direcionan los vehículos de enlace - como la puerta o el humo de la chimenea-

Cómo resulta este concepto en última instancia la prueba de que la casa es un medio de autoafirmación de la persona, cómo los elementos se abstraen como parte de uno y se les domina mágicamente.

Esto lo lleva a plantear que en esencia la casa no puede ser un espacio inerte, sino que es algo profundamente significativo y cercano.

Para con ello llegar a la idea de que en el corazón de la casa se puede leer el cosmos: "Así, en todo sueño de casa hay una imagen casa cósmica en potencia. De su centro irradian los vientos y las gaviotas salen de sus ventanas... el universo viene a habitar su casa"²⁴. Ello lo lleva a tratar sobre las imágenes de lo interior. Se concentra en la imagen del cajón y los cofres.

Hace profundas observaciones sobre el poder de la metáfora y concluye que la metáfora destruye la fuerza de la imagen originaria; que el verdadero valor está en rescatar la imagen en su fuerza y evitando hacer con ella comparaciones. Jaynes ha propuesto una hipótesis de cómo la metáfora puede producir una imagen nueva por un proceso cognoscitivo que puede esquematizarse como sigue:



IMAGINARIO

Bachelard (1965) destaca el hecho de cómo las fantasías de interioridad -donde la cerradura es un símbolo de mayor importancia- dislocan el interior del exterior, pareciendo como si lo de dentro fuese mayor y guardase más cosas. Estos objetos se abren siempre, nunca se imaginan cerrados.

La imagen del nido es otra fantasía de interioridad que conecta con la de la casa. Esta imagen originaria se relaciona con lo animal, con la sensación de verse cubierto por un refugio todo calor, todo bienestar -materno- hasta llevarlo a la síntesis de casa-nido, precisamente en la choza.

La choza "está colocada sobre la tierra como un nido sobre el campo"²⁵. Se vuelve a la imagen del nido, y se utiliza esa gran metáfora por la gran imagen de la casa, de intimidades perdidas.

Con ello Bachelard (1965) apoya la idea de que la casa como el nido toma la forma de quien lo habita "la hembra torno vivo ahueca su casa"²⁶, al final la casa es quien la habita "la casa es la persona misma, su forma y su esfuerzo"²⁷.

Sostiene que pese a esa dicotomía dialéctica -la dimensión horizontal- que está entre el nido-la choza- y el castillo, este en última instancia posee un nido en su interior. Pero un nido especial: un nido pétreo.

Continúa con los sueños de interioridad a partir de la concha.

Deduce que en la concha hay un simbolismo profundo de resurrección y vida, la fuerza de esta imagen Bachelard (1965) la sitúa en un "isomorfismo de todos los espacios de reposo. Entonces todos los huecos acogedores son conchas tranquilas"²⁸. Esta fenomenología lo lleva a elaborar una descripción de las imágenes de rincones como otro vehículo de interioridad.

Bachelard (1965) deduce que el germen del espacio, de toda la casa está en "todo espacio reducido donde nos gusta acurrucarnos, agazaparnos sobre nosotros mismos"²⁹.

Es profundamente significativo que conecte la idea de interioridad, de espacio, de casa con el sentimiento de introversión y soledad. "Yo soy el

espacio donde estoy"³⁰. Un viaje de vuelta a la casa es una vuelta a uno mismo.

El estudio de los rincones -en dialéctica con lo enorme- prepara el estudio de los mundos en miniatura y de la tensión -que es el corazón de la arquitectura- entre lo de dentro y lo de fuera. Explora la idea de que los valores -como la luz- son el centro del espacio y del habitar. "La lámpara nocturna, sobre la mesa familiar es también el centro del mundo"³¹, la oscuridad es un principio de origen en el mito náhuatl de la muerte del sol.

Esta paradoja lleva a Bachelard (1965) a suponer que el valor extiende los límites de la imagen, y que en esencia, el ser imaginante está en el centro de la imagen. Es más, es el centro de la imagen.

Este hecho lo prepara hacia la idea de la inmensidad de lo íntimo. Explora las resonancias de esta paradoja hasta demostrar que no existe tal cosa, que la casa tiene en su esencia el cosmos. (la cercanía con la evidencia de Rapoport (1974) es más que sorprendente). "Cada objeto investido de espacio íntimo se convierte... en el centro de todo el espacio"³².

La dialéctica de lo de dentro y lo de fuera toma la forma de un conflicto y conecta según Bachelard (1965) con imágenes de alienación; el mito trabaja esta lucha de la geometría.

Pero asume lo imposible de una dialéctica sólo en un sentido, y establece como la noche a campo abierto tiene la virtud de lo recogido, de lo interior. "¿No es lo exterior una intimidad antigua perdida en la sombra de la memoria?"³³.

Con ello Bachelard (1965) trata de demostrar que la pura determinación geométrica del espacio no alcanza a explicar este juego simbólico que está implicado en el entendimiento del espacio desde el habitar.

El trabajo de Bachelard (1965) es lo suficientemente libre para explorar la naturaleza simbólica de lo cotidiano, y encuentra en ello universos muy bastos por explorar. Que llevan a admitir cómo la casa no acaba en la fría determinación geométrica, en su pregonada autonomía. Es algo más que eso; es reflejo de deseos, es campo de sueños; es un terreno fértil donde se realizan inversiones psicológicas

profundas. lo que lleva a admitir que para estudiar la casa, hay que estudiar al ser humano.

Esta exploración lleva a plantear que en el campo de las civilizaciones de "occidente" - de las que somos herederos en parte- la metáfora que conecta a la casa con la imagen del hombre mismo toma matices inesperados y que son más profundos que la pura analogía antropomorfa, aunque esta es una de sus manifestaciones más bellas. Bachelard (1965) traza dos dimensiones de lo humano, su psique representada en lo vertical. Lo inconsciente terráqueo y lo consciente aéreo; y su cuerpo en el plano de lo horizontal, de la choza al castillo. Esta dimensión toma entonces un matiz sociológico al proponer que la corporeidad de las "diferentes casas" -pétreas- y vegetales- se hallan en la antípoda de los refugios; el del campesino y el del señor.

Pero Bachelard (1965) encuentra que en el corazón de lo pétreo aún palpita lo vegetal, que en la casa del señor anda la casa del campesino. Lo que lleva a pensar que en la definición de la morada los determinantes simbólicos actúan como centradores del "campo" espacial del hábitat, como materializadores de la emocionalidad de construirlo y que en el corazón de esa emocionalidad aparentemente de la persona individual se halla la profunda emoción de la comunidad que habita y que construye imágenes.

El espacio arquitectónico; cartesiano, isótropo, absoluto se "curva" merced al "campo gravitatorio" de estos centradores simbólicos que los habitantes se construyen y que son su más fiel traductor.

Notas.

¹Gatti, Luis María. La costa Totonaca, cuestiones regionales II. Cuadernos de la casa chata, SEP, México, 1987. P. 8.

²ibid. P. 8.

³ibid. P. 9.

⁴ibid. Pp. 9-10. (las cursivas son mías).

⁵ibid. Pp. 14-15.

⁶Ekambi-Schmidt, Jesabelle. La percepción del hábitat. Gustavo Gili, Barcelona, 1974. P. 7.

⁷ibid. P. 9.

⁸ibid. P. 11.

⁹ibid. P. 14.

¹⁰ibid. Pp. 14-15.

¹¹ibid. P. 15.

¹²ibid. P. 16.

¹³ibid. P. 21.

¹⁴ibid. P. 24.

¹⁵ibid. P. 26.

¹⁶ibid. P. 27.

¹⁷ibid. P. 29.

¹⁸ibid. P. 36.

¹⁹ibid. P. 36.

²⁰ibid. P. 47.

²¹ibid. P. 53.

²²ibid. P. 73.

²³ibid. P. 142.

²⁴Bachelard, Gastón. La poética del espacio. FCE, México, 1965. P. 88

²⁵ibid. P. 140.

²⁶ibid. P. 143.

²⁷ibid. P. 143.

²⁸ibid. P. 168.

²⁹ibid. P. 182.

³⁰ibid. P. 183.

³¹ibid. P. 222.

³²ibid. P. 258.

³³ibid. P. 289.

CAPITULO IV. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA EL TRABAJO DE CAMPO EN EL AULA Y EN COMUNIDADES.

ambiente en el que se da la experiencia que describe e interpreta.

El interés de este trabajo lo hemos situado en definir cómo durante la construcción del lugar de vida los habitantes elaboran una adecuación de los elementos físicos que lo configuran, con la estructura de relaciones sociales que los congregan en una colectividad, merced a unos *centrados simbólicos* que representan la suma de imágenes individuales y colectivas que hacen al hábitat el reflejo de sus habitantes, del lugar y de sus tiempos; y cómo, los procesos mediante los cuales se transmiten unas formas particulares de adecuación de ambos elementos del hábitat, podrían entenderse como fenómenos educativos -de allí la posibilidad de definir una didáctica del medio ambiente- de una naturaleza especial, ya que se podrían entender como fenómenos en que la cooperatividad está necesariamente implicada. Lo que supone que un acercamiento a la *pedagogía de grupos operativos* podría servir para investigar cómo es que opera realmente en una situación concreta la comunicación grupal encaminada a la edificación del sitio en que se habita.

Dada esta problemática, la aproximación metodológica que parece tener herramientas más útiles para el conjunto de problemas que se plantean está en lo que desde los años setentas se ha llamado *enfoque cualitativo, perspectiva naturalista, investigación ecológica*, etc., y que en estos últimos años, a raíz del consenso que han estado promoviendo los investigadores del área pedagógica -sobre todo- se le conoce como *paradigma etnográfico*.

Este conjunto de métodos suponen un acercamiento a la complejidad de la situación de estudio asumiendo que para describirla e interpretarla es necesario no renunciar a la complejidad, otorgando el mismo estatus a los datos del ambiente, los relativos a las condiciones sociales en las que se da la observación y a los fenómenos que centran el interés del estudio. Por lo que el aislamiento de unas variables para su manipulación experimental sólo es aceptable en la medida en que se tome nota de la *situación* en que se inserta todo el proceso de experimentación. Lo cual supone que incluso el investigador se encuentre involucrado en el desarrollo de los hechos y sea una variable más que habrá que considerar en sus relaciones con el

El uso de estas metodologías, no obstante, supone una serie de problemas teóricos relativos a la validez de sus resultados, a la fiabilidad de sus prescripciones, a lo "fino" de sus instrumentos, etc. Estos problemas han sido extensamente discutidos y se empieza a llegar a consensos sobre la posibilidad de construir un conocimiento basado en lo particular de cada caso utilizando métodos así también particulares pero que lleven a la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos de observación, con lo que se podría construir conocimiento generalizable, lo cual afecta directamente la posibilidad de hacer prescripciones.

Pero esto sigue siendo materia de controversia, el hecho de que el fin de la investigación construida mediante este instrumental metodológico sea o no la generalización de los resultados y la elaboración de prescripciones para otros contextos situacionales se discute aún. Dentro de la IV reunión de investigación etnográfica en educación, realizada en la ciudad de México en junio de 1993 fueron discutidos estos problemas y se abrieron cuestiones importantes para la utilización de estas metodologías válidamente en el contexto de la investigación pedagógica. Es de utilidad para discutir los instrumentos que serán utilizados en el trabajo de campo considerar estos problemas teóricos. Este capítulo se concentrará en estos problemas de la metodología, hará la revisión de un caso en que fue aplicada en el área de la enseñanza de la arquitectura y revisará la planificación de una investigación considerando los instrumentos de la etnografía.

4.1 Problemática teórica de las metodologías etnográficas aplicadas a la investigación educativa.

Los problemas que se trataron dentro de la IV reunión de investigación etnográfica en educación se pueden resumir en tres ámbitos. Estos representan una buena parte de las preocupaciones sobre la utilización de estos métodos para la investigación pedagógica:

1. Acerca de las diversas opciones teórico-metodológicas que maneja la investigación etnográfica en la actualidad; se analizó la problemática, campos del conocimiento que abarca, diversidad de aproximaciones y las implicaciones epistemológicas que tienen éstas cuando se aplican a la investigación en educación; se hizo historia de las formas en que ha evolucionado la investigación y su problemática, etc.

2. Acerca de la investigación etnográfica en México y de cómo esta forma de aproximarse a los problemas de investigación educativa ha sufrido cambios -dado el contexto de nuestro país- que han ido paulatinamente haciendo más aceptable este enfoque para la academia.

3. Acerca de estudios de caso específicos confrontando diferentes experiencias que parten del contexto estadounidense, mexicano, centro y sudamericano, abriendo la posibilidad de hacer estudios comparados -tomando en cuenta las peculiaridades de la experiencia local- importantes a la hora de abordar la problemática teórica del enfoque etnográfico. Esto se mencionó en la segunda relatoria como uno de los programas de investigación que se deberían emprender con el fin de ir de las experiencias locales a las construcciones teóricas más homogéneas, en la búsqueda de consistencia teórica y consenso (que no necesariamente homogénea y validez universal).

La reunión resaltó lo interdisciplinario de este enfoque así como la necesidad de asirse a la situación concreta del aula para generar la teoría. Es por lo que se reconoce que esta forma de aproximarse a la realidad es localista y dependiente del contexto; ello hace que las respuestas que encuentra cada investigador sean por regla general difíciles de extrapolar fuera del entorno en que se generan. Esto ha hecho que el campo de conceptos, metodologías, técnicas de análisis, etc. que conforma la teoría sea muy heterogéneo y a veces contradictorio. Los asistentes a la reunión coincidieron en que ello puede ser producto de lo nuevo de este enfoque y el pequeño número de investigaciones en donde se comparen dos casos (o más) de contextos distintos.

Un aspecto que gravita a todo lo largo de las memorias de la reunión es la diversidad de experiencias teóricas, que generan una gran variedad de aproximaciones metodológicas a los problemas de investigación desde la simple narración anecdótica y

personal- de los sucesos de la situación de estudio, en este caso centrada en el aula, a la codificación por niveles de abstracción de fragmentos de la situación levantados aleatoriamente mediante grabación videográfica o magnetofónica.

Esta diversidad ha llevado a algunos ponentes a sugerir que la base de los ataques a este enfoque de investigación se encuentra precisamente en eso; "de todo cabe y por lo mismo, nada vale"¹. La elasticidad que se maneja en la elección de medios de recopilación y en las técnicas de levantamiento y análisis puede significar -según el punto de vista de los atacantes del enfoque etnográfico- una falta de rigor y seriedad en los investigadores, que hace investigaciones difíciles de validar y que producen conocimientos que no se pueden contrastar con otros. Por lo tanto no es posible una teoría consistente que pueda predecir lo que ocurrirá en una situación semejante.

Pero esto es precisamente lo que fortalece a la etnografía como instrumento de indagación en educación; ya que parte de considerar que cualquier fenómeno que se analice es dependiente del contexto donde se observa, del observador mismo y de los actores del hecho que se registra. En términos de teoría de la ciencia, esto hace que se abandone la unicidad de medios y constructos teóricos, en favor de la multiplicidad. Lo homogéneo contra lo heterogéneo.

Esta consideración básica de la etnografía creo que parte desde la concepción fundamental de la naturaleza de la realidad. La ciencia "racionalista" - se está adoptando la clasificación de Guba (1985)- considera que el conocimiento "verdadero" sólo puede construirse al develar las leyes que controlan las causas y efectos de los objetos que pueblan el universo. Existe un número finito de objetos (materia-energía) que se comportan merced a un número finito de leyes inmutables que se presentan de manera constante; el conocer estas leyes nos dará una idea de la manera en que se comportarán los objetos que analicemos de cualquier momento y lugar. La historia de este enfoque puede remontarse a Platón -sus esencias ideales, el topos uranos; las sombras en la caverna- que se transforman en lógica rigurosa en San Agustín, Santo Tomás; hasta la ilustración del espacio cartesiano -medida de todo; homogéneo isotrópico- cediendo a la dialéctica de Hegel y la eterna ley de tesis-antítesis-síntesis; hasta desembocar en el positivismo del siglo XIX, que ha

influido en la ciencia contemporánea hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX.

La etnografía por su parte considera que el conocimiento depende de las condiciones de lo real y del ser humano como vehículo transformador del mundo: asume que el conocimiento no sólo depende del objeto conocido, sino también del sujeto que conoce, mismo que tiene una historia, se le ha educado, está inmerso en un lugar y un momento: en suma, es un sujeto cultural que no sólo conoce: actúa sobre lo real y sobre si mismo.

La complejidad está inmersa en esta concepción. Se asume una polisemia esencial: el nivel de validez se ha reducido de lo que es universal e inmutable a lo que es particular, cambiante, dependiente de la situación: del hecho desnudo y cotidiano. Esto lleva a un problema paralelo: lo relacional. Unido a esta problemática está el hecho de considerar la lógica interna del hecho que se estudia, esto es: las dependencias significativas de los componentes del hecho observado son tan importantes como el hecho que se analiza; se trata de comprender cómo operan las subjetividades al enfrentarse en un grupo, al trabajar sobre la realidad, cómo se relaciona el individuo en el grupo y el grupo en el ambiente en un momento y un lugar.

Una de las consideraciones que se mencionan más a menudo cuando se trata de etnografía es la de que cada hecho que se observa tiene una unidad situacional interna que lo hace único e irrepetible. Constantemente se menciona que esto es esencial a este enfoque: lo que ha llevado a los teóricos a plantear que es difícil establecer

normas generales a partir de conocimiento particular.

Este hecho se extiende inclusive a la adopción de técnicas y métodos de recopilación y análisis de información. Con todo y ello, se ha hecho común el recurrir a instrumentos que capten la complejidad de la situación observada sin renunciar a ella, como la entrevista no estructurada, el estudio longitudinal de un caso, observación participante, análisis cualitativo, descripción narrativa, análisis de discurso, análisis conversacional, interaccionismo simbólico, etc. En términos generales estas técnicas tienden hacia la elaboración de respuestas *holísticas e interpretativas*.

El común de los investigadores coinciden en señalar que la adopción de los métodos y técnicas de la investigación depende en gran medida de las ideas que previamente se halla formado el investigador acerca del problema. Lo cual lleva a considerar que la definición del hecho en gran medida depende de quien realice la descripción: la pertinencia de los hechos, las dependencias que se formen entre el grupo y el ambiente, el significado atribuido a lo observado y los valores que se desprendan de la descripción, dependen en gran medida de las categorías de análisis e inclusive de lo fino del instrumento de trabajo.

Guba (1985) dentro del medio anglosajón ha desarrollado una serie de criterios para garantizar objetividad, credibilidad, transferibilidad, etc. de los resultados de investigación usando el enfoque etnográfico que se puede resumir con la siguiente tabla:

Modo naturalista de credibilidad. Para considerar los males, nosotros

la investigación puede verse afectada por:	que producen los efectos de	Para superar estos defectos, nosotros durante:	después	con la esperanza de conseguir	descubrimientos que sean
factores que encubren e interactúan	dificultades de interpretación	-trabajamos durante un período prolongado -utilizamos la observación continua -utilizamos la triangulación -recogemos material de adecuación referencial -hacemos comprobaciones entre los participantes	-establecemos la corroboración estructural -establecemos la adecuación referencial -provocamos la comprobación de los participantes	credibilidad	aceptable
irrepetibilidad de la situación	dificultades de comparación	-recogemos minuciosos datos descriptivos -hacemos muestreo teórico	desarrollamos descripciones minuciosas	transferibilidad	relevantes para el contexto
cambios instrumentales	inestabilidad	-utilizamos métodos que se solapan y complementan -elaboramos pistas de revisión	verificamos las pistas de revisión	dependencia	estables
preferencias del investigador	prejuicios	utilizamos la triangulación practicamos la reflexión epistemológica	verificamos la confirmabilidad	confirmabilidad	independientes del investigador

La consideración de que la observación debe ser abarcadora de la situación concreta y la calificación de las explicaciones que esto produce como holísticas, ha llevado a los investigadores a plantear que es más útil una aproximación

interdisciplinar para explicar un problema igualmente complejo.

Este es otro aspecto de la investigación etnográfica: se busca la integración de los campos del conocimiento que sean pertinentes al problema y

esto hace que incluso se utilicen métodos propios de las disciplinas que se tocan durante la investigación. esta particularidad del enfoque hace que sea posible pensar en equipos de investigación compuestos por especialistas en diversos campos del conocimiento. Sin embargo, como hace notar Rockwell (1994), esto es en este momento muy difícil ya que la etnografía es difícil de aprender, depende de una práctica constante y de periodos largos de trabajo de campo.

Es sumamente difícil entrenar ayudantes para que hagan una observación etnográfica comparado con el entrenamiento de un personal para aplicar una encuesta -por ejemplo-. esto se debe a que la pertinencia de lo observado -las categorías que el investigador construye para organizar su observación y los significados atribuidos a los hechos- son subjetivos, muy complejos y se van construyendo conforme la investigación avanza. en muchos casos, esto hace que la etnografía sea sumamente personal y dependa de la destreza e intuición del investigador en gran medida.

Esta tal vez sea la razón de la diversidad metodológica que hace dudar a algunos académicos de la validez de la etnografía para explicar los problemas que plantea la educación.

Tal diversidad incluso ha llegado a hacer que el enfoque etnográfico tome una serie de nombres como:

- investigación ecológica
- enfoque cualitativo
- enfoque naturalista
- etnografía crítica
- pedagogía de la liberación
- investigación participativa
- etc.

Como hacen notar Bertely y Corenstein (1994), estos nombres no son exactamente sinónimos. Cada uno representa un punto de vista diferente con respecto al objeto de investigación y asume posturas distintas sobre el destinatario de los conocimientos que se producen y la medida de su aplicación práctica. desde un punto de vista más amplio, cada uno define un rol del investigador con respecto a su medio. Esto puede ser el resultado de la diversidad de experiencias locales que han dado lugar a construir instrumentos teóricos que satisfagan esas condiciones.

Es interesante notar cómo en el contexto latinoamericano, la adopción de los enfoques cualitativos en investigación educativa ha estado

precedida por movimientos de reivindicación de lo local y por la asimilación de pedagogías más críticas hacia el medio sociohistórico de nuestros pueblos. En particular a partir de la pedagogía de la pregunta y de la pedagogía de los oprimidos de Paulo Freyre (1974) se abre un gran campo de acción para la educación centrada en las masas populares.

Este origen le ha dado un matiz especial a la investigación de la enseñanza en cuanto al destino e influencia de los resultados de investigación. Escobar Guerrero (1994) menciona que mientras en el medio anglosajón la etnografía tradicionalmente ha permanecido distante de los centros de decisión educativa, en latinoamérica a partir de la pedagogía participativa y de la investigación-acción, ha tomado un rol más dinámico al asumir que la finalidad de la investigación educativa es crear conciencia en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje para promover un profundo cambio social.

A fin de cuentas lo que se pretende es liberar a la persona de la dependencia hacia un poder autoritario que lo atrapa para esclavizarlo.

Ambas posturas representan extremos en cuanto a fines de la investigación etnográfica en educación. Por un lado tenemos al investigador que se asume como un observador que va a describir y teorizar sobre determinado caso, y por el otro al investigador que se asume como un actor del proceso educativo, que puede influir grandemente para la transformación del medio en el que vive.

Rockwell (1994) señala que si bien los dos enfoques se han presentado en forma sincopada, y que ambos han generado importantes líneas de investigación y resultados, es un hecho que mientras que el primer enfoque es descriptivo, el segundo es mayormente prescriptivo.

Esta diferencia se manifiesta en las intenciones iniciales del investigador si persigue demostrar objetivos y conceptos preconcebidos con respecto al objeto de investigación o si pretende deducir estos del estudio de caso.

De cualquier manera, el hecho de considerar o no al investigador como un sujeto transformador del hecho que observa es de mucha importancia, ya que afecta la conciencia que este tenga de la importancia de su trabajo en el medio en que este se desarrolla.

Este problema depende en gran medida no sólo de lo que el investigador considere que es su labor; depende de las condiciones locales: la inserción del propio investigador en esferas de decisión, la importancia que se da a los resultados de investigación en el desarrollo de políticas educativas, que el investigador desarrolle o no labor docente, que tenga la capacidad de transmitir los resultados de su trabajo a sus alumnos, que los alumnos estén en condiciones de aceptarlos y quieran creer que son valiosos para ellos, etc.

En los estados Unidos se ha desarrollado una modalidad de investigación denominada "colaborativa", que implica un estrecho vínculo entre docentes e investigadores, para el desarrollo de líneas y su puesta en práctica. El caso de México es diferente, ya que el vínculo investigación-docencia es muy estrecho, los investigadores se dedican en la mayoría de los casos a la docencia, lo que hace que tengan una perspectiva muy diferente del problema educativo y su capacidad de actuar en su transformación. La especialización, sin embargo, está llegando a nuestras universidades con bastante rapidez por medio de la creación de Institutos de Investigación bastante más vinculados con la industria y las dependencias gubernamentales que con la universidad y la sociedad.

Creo que uno de los imperativos para la puesta en marcha de programas de investigación en educación es el vínculo constante entre el investigador y la realidad de la enseñanza, sea por la vía colaborativa o por su participación como actor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del medio anglosajón, se ha dado una corriente denominada "etnografía crítica" que asume un punto intermedio entre los dos extremos que se han mencionado "La necesidad de investigar desde la práctica para la transformación de la práctica... La realización conjunta de este trabajo con estudiantes y profesores, buscando con ello encontrar alternativas para conocer mejor su cotidianidad escolar y actuar sobre ella transformándola"².

La etnografía crítica asume que la elaboración de la teoría es un proceso donde la realidad se transforma y la misma investigación se construye. Se asume que la participación de los sujetos de la educación en el proceso de investigación los hace más conscientes de su propia realidad y los ayuda a ir la reconstruyendo, mientras

que la investigación va descubriendo nuevos procesos de transformación. El problema de todo ello es el describir cómo el propio proceso de observación genera un cambio en la realidad que se observa.

Una vía privilegiada para ello es un estudio longitudinal participativo. Se asume que la investigación es un hecho colectivo donde la observación del grupo de trabajo se hace desde la perspectiva de cada participante, para en una siguiente fase de análisis de lo observado, poder entender los aspectos pertinentes y significativos en la realidad del grupo así como el proceso de transformación a lo largo del trabajo en el aula.

Un instrumento que podría ser útil es la elaboración de un diario de clase por participante, una relatoría de sesión (rotando el rol de relator) o la entrevista a los participantes en diferentes momentos del desarrollo de la situación de estudio. La organización de un curso mediante un grupo operativo de trabajo es muy útil, ya que se puede asumir la investigación como una tarea del curso.

Otra forma de analizar lo observado es por medio de la toma de "muestras" aleatorias de desarrollo del curso de duración constante mediante videograbación. Esta forma de trabajo ha sido utilizada para el análisis de la enseñanza de la ciencia en la carrera de Biología por Campos, Gaspar y López.

El análisis se efectúa describiendo cuatro niveles de abstracción. Cada uno de ellos engloba al anterior mediante unidades de codificación cada vez más generales:

1. Primer nivel. Descripción de los eventos, es el registro de participaciones de maestros y alumnos, puede ser verbal o no verbal, o en forma de acciones espontáneas.

2. Segundo nivel. Asignación de códigos a los componentes de los eventos. Significados de estos eventos (asentir, preguntar, etc.)

3. Tercer nivel. Codificación de códigos. Formas de comportamiento más globales o esquemas de comportamiento.

4. Cuarto nivel. Valores epistémicos. Codificación de esquemas. Lo que se desea transmitir como valores culturales del grupo del maestro, al que los alumnos desean acceder.

Es muy interesante este proceso, ya que implica el descubrimientos de los valores que

subyacen al desarrollo de la realidad cotidiana del aula, por otro lado, es un instrumento de análisis muy eficaz, ya que permite detectar eventos, conductas, estilos de enseñanza, valores, etc. que son recurrentes en el desarrollo del curso.

Otra ventaja que se observa con respecto a este instrumento es su sofisticación; creo que permite tener al descubierto el proceso de análisis que emplea y esto tiene por lo menos tres ventajas:

1. Permite un control epistemológico externo.
2. Es más fácil entrenar a un equipo de investigación si se conocen las categorías y técnicas de recopilación y análisis de información.
3. Permite, bajo un criterio unificado, analizar comparativamente un gran número de casos.

La desventaja de este instrumento con respecto a la narración o el diario de clase, es que no logra una visión tan completa de los eventos del aula. Creo que una combinación de ambos podría ser factible y benéfica.

En general, en los estudios etnográficos se observa que:

1. El campo de la etnografía es muy heterogéneo y está fuertemente condicionado por la diversidad de experiencias locales. es aun lejano un consenso, pero ello no debilita esta posición teórica que es en esencia polisémica e incluyente.

2. La posición crítica de la etnografía parece muy adecuada dado que es muy complejo el problema de la influencia recíproca investigación-realidad educativa. esto sólo puede responderse mediante el análisis de lo específico local. Por otro lado, parece muy difícil una aproximación a un problema de investigación educativa que no parta de posicionamientos previos ante la práctica.

3. La elaboración de metodologías e instrumentos de trabajo más explícitos y que permitan un control más riguroso es muy adecuado para garantizar la utilización de criterios comunes que permitan un mayor intercambio de experiencias. Es urgente emprender análisis comparativos.

4.2. La aplicación de la etnografía a la investigación educativa. Casos de estudio en la UAM.

El trabajo que se reseña a continuación data de 1983, cuando empezó a diseñarse con el objeto de que fuera una evaluación de la educación a nivel superior en México. Los autores de este trabajo, Cid, Ortiz, Bernat y de la Garza (1991) mencionan que

esta investigación no hubiera sido posible sin que en México se hubiera dado un gran cambio en la política educativa durante el sexenio de Miguel de la Madrid, que cambió su mira hacia la evaluación educativa y abandonando la realización de proyectos y planes, que eran el enfoque principal de la investigación en educación hasta el sexenio anterior.

Esta coyuntura, sin embargo, fue muy problemática para la investigación educativa de ese tiempo, ya que los enfoques teóricos y metodológicos que se manejaban por entonces no satisfacían la tarea de evaluar a una Universidad como lo que es: un conjunto muy complejo de problemáticas y ámbitos de vida *significativos* en que se desenvuelve la existencia de una comunidad con intereses diversos.

Fue necesario abordar esto con otro enfoque; que por entonces hacia su entrada al ámbito nacional (Universidad Veracruzana, UANL, UNAM) pero que tenía algún tiempo de aplicarse en el ámbito anglosajón; lo que se llamó enfoque "cualitativo" (sobre todo a partir del congreso de Bogotá de 1981) o "naturalista", que no era sino considerar en toda su riqueza situacional los datos de la vida en la universidad para al comprenderlos, establecer su significado y evaluar su pertinencia en el proceso educativo. Esto, sin lugar a dudas, hizo que se considerara a la realidad de la enseñanza como compuesta por el trabajo en el aula: con el intercambio maestro-alumno, la realidad administrativa de la institución, las políticas educativas; hasta la situación sociopolítica del momento para los usuarios del sistema universitario.

Viéndolo todo como dependiente de un gran proceso es que se puede comprender en toda su complejidad el fenómeno y se pueden extraer de él los aspectos que son significativos para los actores del proceso. El ámbito en que se desarrolló este trabajo de investigación fue la UAM, en sus tres divisiones, para lo que se hicieron algunos estudios de caso, de los cuales se publicaron cinco, que son representativos de la realidad educativa en ese momento; uno de Ciencias y Artes para el diseño (dos de ellos directamente en el área de Arquitectura). El trabajo se divide en seis capítulos y un anexo metodológico.

El primer capítulo trata sobre la génesis del proyecto, antecedentes y la problemática teórica que planteó. El hacer legítimo el proceso de evaluación planteó a los investigadores el problema de considerar un continuo donde en un extremo

estuviera una evaluación externa desvinculada de la comunidad universitaria y en el otro una asamblea plenaria donde se expusieran los problemas e inquietudes de los universitarios. Se optó por un camino intermedio trabajando con observadores dentro de situaciones reales de trabajo.

Como soporte teórico se tomó el "paradigma de la evaluación cualitativa en educación"³. Se consideró evaluación al "examinar sistemáticamente los eventos significativos que ocurren dentro y como consecuencia de un programa establecido, con el fin de mejorar este programa u otros similares que tengan el mismo propósito general"⁴.

El proyecto para la evaluación de la universidad incluyó en su forma definitiva cuatro etapas:

a) Promoción del proyecto; integración de grupos de trabajo y preparación metodológica de los mismos.

b) Análisis estadístico general y estudios de caso.

c) Trabajo con grupos institucionales; discusiones estructuradas con los grupos para recoger sugerencias, juicios y prescripciones de los participantes.

d) Difusión de la evaluación; para que la comunidad participara en la formulación e implementación de planes de acción con el propósito de mejorar la docencia.

Una de las más grandes dificultades con las que se topó la instrumentación del proyecto fue la de discutir el paradigma metodológico dominante y de hecho plantear otro alternativo (y en muchos aspectos contradictorio). Otra dificultad fue la de no hacer mucha "parsimonia metodológica" y no tener ninguna pretensión teórica previa.

Estos dos últimos aspectos redundaron en una falta de comprensión de las intenciones, instrumentos y alcances de la investigación, lo cual llevó al primer equipo a trabajar desmotivado y en la "penumbra teórica". creo -y esto lo digo como una crítica a más de 10 años de distancia- que la "parsimonia", a la que se refiere con disgusto Cid (1991), y la "falta de pretensiones teóricas" (?) minaron el primer avance de la investigación, pues desecharon ritos de "iniciación" y "aceptación" en la comunidad académica. No hay que dejar de lado el hecho de que Cid (1991) acababa de llegar de una universidad de los Estados Unidos y esto tal vez hacía que se viera con recelo y con ello también al proyecto que encabezaba.

El segundo capítulo trata sobre un estudio de caso realizado en el área de ciencias básicas e ingeniería a los alumnos del tronco general de asignaturas.

El trabajo recoge las opiniones de alumnos, docentes y administrativos sobre la institución y los actores y retrata las circunstancias cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es interesante que incluso se realicen entrevistas a "tres tipos de alumnos" fuera del claustro universitario, en su hogar o trabajo, lo cual evidencia que el "estilo de comportamiento" que exhibe el estudiante durante su desempeño en la institución es el reflejo de una realidad que engloba hasta el círculo familiar, con su aceptación, rechazo, o indiferencia, por lo que el estudiante hace; la posibilidad de tener un espacio físico para aislarse y trabajar; la realidad socio-económica de su círculo y la importancia que el mismo estudiante otorgue a su carrera profesional.

Cid (1991) en este estudio de caso deja ver que hay tres tipos básicos de estudiantes en el área de ciencias básicas e ingeniería. El los categoriza de la siguiente manera:

a) estudiantes que provienen de un nivel socioeconómico medio, con educación previa en escuelas particulares y que han entrado a la universidad por ser la "mejor de las baratas". Estos muchachos tienen un entorno familiar que favorece y alienta el estudio, son hijos en su mayoría de profesionales y tienen un rendimiento académico bueno. Según pudo darse cuenta Cid (1991), su inserción en el campo laboral es fácil.

b) estudiantes que no tienen una preferencia institucional específica y que no consideran a la educación como algo de primera importancia, sino como una más de las actividades que realizan. Son alumnos vinculados con muchos ambientes y con intereses muy variados.

c) Estudiantes que consideran el estudiar un privilegio, que eligen la institución en base al prestigio académico y a la posibilidad de lograr una movilidad social. A estos estudiantes su entorno familiar les es mínimamente favorable.

Cid (1991) observa que la evaluación del profesor -por ejemplo- por parte del alumno es muy variada y a veces francamente contradictoria; esto visto a la luz de los antecedentes del alumno hace que no se perciba como es en apariencia sino como una compleja reacción al medio del aula condicionada por los antecedentes del mismo alumno. Asimismo hace notar que el estilo de

enseñanza del profesor también influye en la manera en que el alumno evalúe la educación; con lo que la realidad escolar debe pensarse como algo complejo dependiente de la visión del individuo y su asimilación de lo que se le pretenda enseñar.

También demuestra que factores como "directividad" -como el caso de un maestro de la clase de complementarias que describe-; "generalidad" -como la maestra de física- o "sistematicidad" -como el estilo de enseñanza de la maestra de química-, a pesar de ser vistos de una manera más o menos homogénea por los alumnos, su evaluación es muy variada. Cid (1991) critica la actitud fatalista de algunos maestros y el que éstos para no tener problemas se muestren permisivos con la calificación. Hace notar que esto genera una actitud desinteresada hacia la educación y esto es desmotivante.

Describe tres tipos de respuesta del estudiante al ambiente:

a) el que sólo confía en sí mismo. se relaciona con el estudiante "a" descrito antes.

b) el que establece redes de relaciones para desarrollar su trabajo.

c) el que busca un máximo de eficiencia de las horas-salón de clase por las actividades extraacadémicas que realiza.

Las tácticas de aprendizaje, los recursos que utilizan y su visión de los profesores y la institución son notablemente diferentes.

Un aspecto que llama la atención es el hecho de que algunos alumnos hagan énfasis en la necesidad de aprender más "técnica" o "mecánicamente" a partir de la resolución de ejercicios y que se dé menos importancia a la teoría.

El tercer capítulo, de Eduardo de la Garza V.(1991), es un análisis de caso de los últimos trimestres de la carrera de Arquitectura. comienza dando cifras de reprobación en la carrera y justificando el que su estudio se centre en los talleres integrales y operativos ya que se les considera el eje curricular de la carrera.

El hecho de que hubiera un gran número de reprobados en el decimoprimer trimestre de la carrera hizo pensar al autor en estudiar este caso en particular. Analiza como antecedentes del caso las opiniones de los alumnos y la experiencia de la revisión de los trabajos de los reprobados por parte

de la dirección del departamento para luego relatar el proceso observado durante el trimestre.

Señala que la muestra lo componían 67 alumnos de los turnos matutino y vespertino. La mayor parte de la descripción se centra en el Integral vespertino (un profesor titular, dos auxiliares y 46 alumnos) donde se desarrollaba el proyecto de un centro comunitario. La organización del grupo era en equipos pequeños que en algún momento del trimestre escogían el proyecto de uno de los miembros del equipo para desarrollarlo con más detalle.

En general la descripción del autor hace ver que la misma organización de la carrera da más importancia a ciertas materias en las que es imposible presentarlas en extraordinario sino que hay que llevarlas de nuevo. Esto lleva al estudiante a acumular una mayor angustia y buscar salidas fáciles para aprobar el curso. Un aspecto relacionado con ello es el hecho de que los alumnos al inicio del trimestre tomaran un tiempo para evaluar el "estilo que acepta del maestro" y adaptarse a él. De la Garza (1991) hace notar que la aceptación emocional del alumno por el maestro así como el reconocimiento de su desempeño, fomenta un desarrollo creativo más amplio y una sensación en el alumno de satisfacción con su trabajo.

Uno de los aspectos más interesantes del ensayo es el señalamiento en torno a los criterios de calificación, que son variadísimos y que llevan a una práctica que se va haciendo a tientas, llena de tropiezos. El rol del 'talento' versus el trabajo arduo y constante, la discute como criterios muy subjetivos.

Esto lo lleva a plantear que la enseñanza de la arquitectura se practica artesanalmente, y que las pretensiones de racionalizarla (con un énfasis en la metodología del diseño, como en este caso) no han cambiado mucho la práctica pedagógica cotidiana de las instituciones del país.

Señala que entre los profesores existe mucho despotismo que en algunos casos enmascara una falla -real o imaginaria- en el mismo maestro.

Otra cosa que hace notar es el papel que juega la imagen del profesor en el proceso educativo. Si éste se muestra como una figura de autoridad, que los alumnos respeten, se da una relación disciplinada maestro-aprendiz. En cambio, si no existe esa medida de admiración y al profesor se le considera

como igual no hay la certeza en el alumno de que esté recibiendo una "buena" educación, y esto afecta su desempeño en la escuela y su motivación para actuar. El autor señala que en tanto esté involucrada la creatividad como un componente fundamental para el desarrollo de la carrera, lo subjetivo tiene que jugar un papel fundamental para evaluar los resultados educativos.

El autor critica el que a pesar de la estructura tan racional del plan de estudios de la carrera, no se ha dado una verdadera integración de las materias en los talleres integrales y no se manejan -incluso a veces ni se conocen- metodologías para la enseñanza constantes; si bien se han hecho explícitas en el plan de estudios. También denuncia una falta de continuidad en el programa del tronco general con el resto de la carrera; la mayoría de las opiniones que recoge califican este periodo como una pérdida de tiempo que les impide ver aspectos sustantivos de la profesión.

Por su parte los profesores opinan que los estudiantes tienen una carencia general en la búsqueda de información pertinente para el diseño, en el análisis crítico de los espacios que se viven.

Por último y como una crítica general al sistema, narra el caso de un estudiante al que sus profesores consideraban "talentoso" que pagó a un compañero (menos talentoso) para terminar unos planos; con lo que trata de demostrar que es difícil evaluar el talento de un estudiante en base a su trabajo.

El cuarto capítulo, escrito por Cid y Bernat, (1991) es un estudio de caso de un curso especial realizado por los alumnos y profesores del operativo II de arquitectura en el que se elaboró un proyecto para una comunidad de la ciudad de México, bajo la tutela de un arquitecto de mucho prestigio y experiencia en el área de diseño participativo en la institución.

La experiencia de un trabajo real reportó, según los autores, beneficios concretos al grupo de estudiantes, como una mayor integración para el trabajo en equipo; esto se dio en la medida en que se asumió un compromiso con los vecinos con los que se trabajó en vez de con la institución únicamente. También reportó ventajas en el aprendizaje a organizarse como un grupo de trabajo para otros cursos.

Además señalan que se motivaron mucho los estudiantes con este trabajo, pues existió un contacto constante con la práctica que redundó en un trabajo más feliz que hizo a los estudiantes sentir la universidad más como "su casa". Otro beneficio fue la capacidad desarrollada para criticar proyectos ajenos.

El quinto capítulo, de Jorge Ortiz (1991), trata sobre la carrera de Diseño Industrial. Lo más importante del capítulo es lo tocante a la definición de la etnografía en educación y el estudio de caso como herramienta de trabajo.

Ortiz (1991) define su metodología en 6 pasos:

- a) marco teórico.
- b) análisis documental
- c) observación participante
- d) diseño, levantamiento y análisis de encuestas
- e) edición y transcripción de entrevistas
- f) redacción del trabajo.

Etnografía lo define como un "proceso de construcción mediante una observación personal y directa de la conducta social. Una forma de trabajar en una cultura en particular en los términos más cercanos posibles, destacando las formas en que sus miembros observan el universo y organizan sus conductas al interior"⁵. Se considera que en el análisis del proceso educativo es necesario entender que interaccionan complejamente un gran número de variables como son, por ejemplo:

- la ubicación del aula
- antecedentes y expectativas de los participantes
- el plan de estudios
- el ruido (comunicativo)
- la asignación de grupos
- la seriación de materias
- condiciones de iluminación y limpieza del aula
- didáctica
- grado de conciencia política de los participantes.

Ortiz (1991) define estudio de caso como "una descripción minuciosa de la mayoría de los elementos que aparecen al interior de una (sic.) aula... con observaciones minuciosas encuestas y entrevistas con el mayor número de participantes...el propósito del estudio de caso es entender más que teorizar...los estudios de caso son de gran utilidad en situaciones complejas en las que intervienen varias variables interconectadas"⁶.

Recomienda capturar la información en el lugar donde se trabaja, anotar el mayor número de elementos y sucesos del lugar de observación:

- diálogos
- desarrollo de la clase
- intervenciones
- rol del maestro
- ruido
- iluminación
- muebles, etc.

Asimismo señala que la observación particular (convertirse en actor) es privilegiado. Esto es muy importante ya que explota un paradigma de investigación que resalta los aspectos más significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante tomar esta metodología de trabajo para ir generando consensos que hagan aceptable para círculos académicos más amplios el trabajo hecho desde la etnografía. Es importante acotar que el punto de vista del observador es determinante del resultado de investigación, debiendo hacer explícitas las intenciones de éste y registrándolas periódicamente, ya que en un estudio longitudinal es fácil que las intenciones evolucionen mucho con el tiempo, y por otro lado, el registro de este cambio podría ser una evidencia útil para la interpretación de los resultados del estudio.

En general, el trabajo que se ha presentado en este resumen resalta una de las cualidades más importantes de la investigación etnográfica, que es la de por medio del registro minucioso de los eventos de un escenario en un tiempo largo de observación, conseguir la elaboración de una interpretación de la complejidad de una situación donde un gran número de variables interactúan. Esto garantiza uno de los objetivos de este enfoque de investigación que es el de entender los hechos que se observan como el resultado de la interacción de los hechos del ambiente en que se producen. Esta vía, además de ser privilegiada para los estudios centrados en los problemas educativos puede ser de gran ayuda para comprender las relaciones de los habitantes con su lugar de vida, ya que según lo que hemos planteado hasta este momento, estas relaciones podrían estudiarse como un caso especial de los fenómenos pedagógicos.

4.3. Planificación metodológica de una investigación etnográfica.

Los métodos etnográficos suponen además de un acercamiento epistemológicamente cauteloso,

una planificación previa que garantice que su utilización ha de hacerse conservando la mayor objetividad que sea posible, dadas las condiciones de la observación y la naturaleza del problema de investigación. Esto es de mucha importancia, ya que la objetividad en los métodos y herramientas utilizadas durante el trabajo es un control indispensable para garantizar un mínimo aceptable de confirmabilidad, credibilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos; lo que posteriormente sería importante si se emprende un estudio de más alcance basado en el análisis comparado de experiencias similares acontecidas en otros contextos.

Un control epistemológico de este tipo exige el que se hagan explícitas las herramientas de investigación, desde su planificación hasta la evaluación de su pertinencia dado el problema estudiado y el contexto del estudio. Un trabajo pionero en la definición de las metodologías aceptables para la investigación etnográfica -sobre todo en lo tocante a su aplicación a los problemas pedagógicos- es el que han hecho las maestras Goetz y le Compte (1988).

El trabajo intenta generar consenso en torno a la definición de métodos y técnicas de trabajo, ha sido diseñado para investigadores que practiquen la etnografía o estén interesados en conocerla, pero sobre todo está dirigido a estudiantes de posgrado. Se organiza a partir de lo que sería una secuencia ideal de investigación, desde la elección y diseño de una investigación desde la perspectiva etnográfica hasta la evaluación de su validez y utilidad práctica, considerando que en este enfoque no se admite que se considere una separación de los individuos y su contexto para su estudio; además de que se debe de tomar en cuenta que la interpretación global de los hechos depende de la visión de los participantes en la experiencia que "construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad".

El objetivo de la etnografía en educación es hacer una descripción minuciosa de los sucesos del aula; de su cotidianidad. Para con ello retratar las visiones del mundo de los participantes y de ahí obtener las estructuras de significado que como grupo construyen para explicarse su mundo. Con esto se busca una mayor comprensión de lo que sucede en un contexto educativo para actuar en su mejora. "Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales".

El origen del paradigma etnográfico se relaciona con una reacción ante las metodologías basadas en el análisis cuantitativo de los datos de estudio.

Goetz y le Compte (1988) hacen una distinción entre los modos de trabajo de los enfoques cuantitativo y cualitativo separándolos por cuatro dimensiones o continuos que se refieren a:

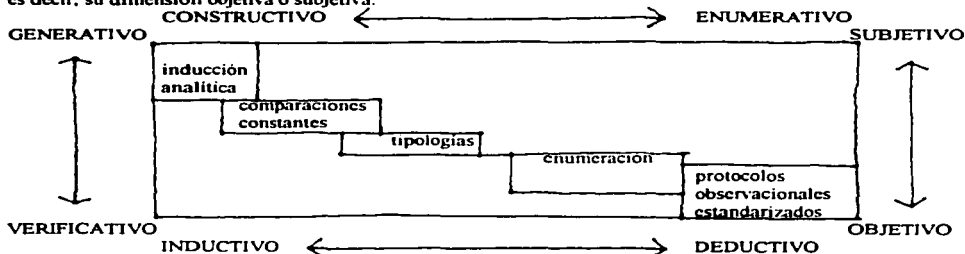
a) La forma de llegar a la teoría, es decir, deduciéndola de lo observado o "construyéndola" inductivamente a partir de los hechos. La primera suele realizarse a partir de un marco prefijado de hipótesis a contrastar y la segunda se va formando en el curso de la investigación.

b) El origen de los datos que alimentan a la teoría, es decir, su dimensión objetiva o subjetiva.

c) La forma de producción de la teoría; si es a partir de la verificación de unos supuestos prefijados o si se trata de la generación de esos supuestos a partir de la experiencia de los participantes en el hecho que se estudia.

d) La manera de presentar los resultados, esto es en forma constructiva o enumerativa.

Con estas cuatro dimensiones elaboran un diagrama que explica lo inadecuado de encuadrar a un estudio, y a los instrumentos, técnicas y métodos que usa en una categoría específica. Descubren que hay matices entre los extremos de las dimensiones descritas que hacen aceptable y útil el intercalar métodos y técnicas para aumentar la validez de un estudio o verificar los datos que por una vía se obtienen.



Lo que si es patente según Goetz y le Compte (1988) es que la investigación etnográfica tiende a ser más inductiva, generativa, constructiva y subjetiva. Las autoras advierten que el pensar que entre la investigación cualitativa y cuantitativa no existe más que una dicotomía es erróneo. Es posible usar los medios de ambos enfoques para favorecer la veracidad y fiabilidad de los resultados de investigación.

El diseño general de la investigación debe ser compatible con la perspectiva teórica que subyace en él; los métodos e instrumentos a seleccionar entonces se ajustan más a la investigación en su conjunto.

La teoría en la investigación etnográfica se va construyendo y perfeccionando conforme la investigación se va realizando. Las técnicas de la etnografía pueden combinarse con las técnicas

experimentales a fin de validar los resultados de una investigación; la utilización de técnicas experimentales o la de medidas estandarizadas favorecen la posibilidad de generalizar los resultados. Cuando es posible realizar muestreos selectivos, esto favorece el encontrar aspectos significativos de lo que se estudia. Esta forma de muestreo, según las autoras, es preferible al aleatorio, ya que favorece el considerar una gran complejidad de aspectos al realizarlo. Además advierten que el muestreo selectivo puede anteceder al aleatorio por describir a grandes rasgos las características del objeto de estudio y favorecer después un muestreo aleatorio más específico.

La etnografía, al partir de la antropología, tiende a elaborar descripciones minuciosas del grupo estudiado centrándose siempre en el concepto de cultura y con una aguda sensibilidad a la significación del comportamiento humano. Esto tal vez sea el producto de la forma en que la etnografía ha evolucionado de ser una simple descripción a una interpretación de los hechos culturales. La

preocupación fundamental de la manera en que se transmite la cultura, de la forma en que una cultura extraña penetra a una nativa, motivó el gran interés de este enfoque de investigación por los procesos educativos.

El estudio de escenarios urbanos (a partir de la sociología de la Universidad de Chicago), acercó a sociólogos y antropólogos a interesarse por la escuela y el estudio directo del aula. Este podría señalarse como el otro gran antecedente del paradigma.

Según Goetz y le Compte (1988), la tradición etnográfica en educación ha generado cinco tipos de trabajos:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.
3. Estudios de clases escolares como si fueran pequeñas sociedades.
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares como si fueran comunidades.
5. Comparaciones de investigaciones de los tipos 1, 2, 3, 4.

La psicología psicoanalítica con su énfasis en la interpretación de documentos y en el análisis introspectivo, así como la psicología del desarrollo con sus registros observacionales minuciosos, han sido de gran influencia para la etnografía. La sociología del conocimiento, y la "Nueva sociología" de Young, también han sido influencias sustantivas.

El fin de la etnografía, según Goetz y le Compte (1988) es unir la actividad investigadora, con la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas que surgen de la cotidianidad del aula.

En general estos antecedentes han llevado a la etnografía a sugerir que todo proceso de teorización lleva implícitas las "experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y ciertas tradiciones filosóficas... contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad".

Una investigación que ha de considerarse completa, deberá cubrir por lo menos siete fases:

1. El foco y fin del estudio y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
3. Los participantes o sujetos del estudio y el (los) escenario(s) y contexto(s) investigado(s).

4. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.

5. Las estrategias de recogida de datos.

6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.

7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones.¹⁰

La relación de la teoría con el diseño de las estrategias de investigación, depende del nivel que adopte la teoría utilizada en el contexto de la investigación, se distinguen 3 niveles de validez y formalización de la teoría:

1. La "Gran Teoría" o paradigma teórico que "son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen predicen o explican exhaustiva y no probabilísticamente grandes categorías de fenómenos"¹¹. Los modelos teóricos, en el mismo nivel, son más laxos y definen conjuntos de supuestos que configuran una visión del mundo.

2. Las teorías formales y de rango intermedio son proposiciones interrelacionadas con un alcance más limitado y toman una base de datos empíricos muy delimitados.

3. Teorías sustantivas, que "son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones escenarios o tiempos"¹². Se refieren a lo concreto específicamente.

Las teorías sustantivas y en menor medida las teorías formales son las más usadas en la elaboración de diseños etnográficos de investigación. El grado de validez, credibilidad, generalización, aplicabilidad, precisión y fiabilidad, mejora radicalmente cuando se hace explícito el papel de la teoría en la investigación.

Esto está muy relacionado con la determinación de el fin de la investigación. El foco del trabajo fija sus parámetros orientado por la teoría. Goetz y le Compte (1988) afirman que el papel del trabajo de investigación se hace interactivo con la teoría ya que sobre el proceso se refuerza, cambia, se reformula, cambia de orientación, etc. de modo que hay una adaptación constante entre el trabajo y el modelo teórico del que se halla partido. Esto hace que a pesar de que los fines se planteen desde el principio, estos se adapten de tal forma que cambien en el curso de la investigación, lo cual no le resta méritos a la etnografía.

La teoría puede influir de tres maneras:

1. Una teoría establecida puede determinar la formulación del problema.

2. La problemática se puede definir por la tradición teórica que domine el área disciplinar del investigador.

3. Los investigadores pueden utilizar la teoría para explicar problemas de su práctica.

Tras haber determinado el foco de la investigación, se elige el modelo de trabajo que sea más adecuado para llevarlo a cabo. Las autoras sugieren que, en general, los modelos más utilizados en etnografía son:

- a) el estudio de casos
- b) el análisis de muestras
- c) la experimentación
- d) la investigación observacional estandarizada
- e) la simulación
- f) la observación participante
- g) los análisis históricos
- h) Los análisis de fuentes documentales

Cada modelo tiene eficacia al aplicarse a una determinada necesidad de observación, por ejemplo, el estudio de casos se usa si se requiere un análisis intensivo y profundo, los análisis históricos cuando existen fuentes documentales del pasado como evidencia, etc. Cada disciplina suele preferir un cierto modelo: la teoría psicodinámica utiliza la observación de casos clínicos, la psicología ecológica la observación en los contextos reales. Pero en general lo que se pretende de estos modelos es "una descripción holista de la interacción natural de un grupo en un período de tiempo, que representa fielmente las visiones y significados de los participantes"¹³.

También la aproximación teórica de la que parte la investigación tiene relación en la selección de las poblaciones a estudiar y en los procedimientos para el muestreo. "Habitualmente, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales"¹⁴ que se consideran.

En general, se considera que la toma de decisiones durante el proceso de investigación depende de una estrecha interacción entre las actividades, lo que origina una revisión y adecuación constante del problema y la teoría.

En cuanto a los métodos de selección de las poblaciones a estudiar, Goetz y de Compte (1988) sugieren que se puede hablar de los extremos de un

continuo: los métodos basados en una selección aleatoria donde se aplican criterios estadísticos para determinar el tamaño de la muestra representativa de la población y los métodos selectivos no aleatorios donde se identifica la muestra mediante criterios. El poder de generalización de los resultados de un estudio depende en gran medida de la forma de selección de la muestra. Esto, sin embargo, para las teorías que utilizan la etnografía es un problema de menor importancia, por lo que en la mayoría de los casos un muestreo selectivo es adecuado y brinda resultados satisfactorios.

En algunos casos un muestreo selectivo puede ser un paso anterior al muestreo aleatorio ya que puede definir con antelación y con mayor detalle las características de una población, su falta de homogeneidad, etc. y orientar la selección de los sujetos para un estudio.

En otros casos, la utilización de criterios estadísticos después de hacer un muestreo selectivo y un estudio etnográfico, puede aumentar el poder de generalización de una investigación o puede mostrar puntos débiles para su réplica. En general, los muestreos selectivos son más adecuados cuando el factor escenario y momento histórico son importantes para la investigación. Además de que, por lo regular, un muestreo aleatorio es más usual cuando se utilizan instrumentos estandarizados (cuestionarios, encuestas) que implican poca interacción del investigador y los sujetos de estudio.

Los muestreos basados en la utilización de criterios por lo regular parten de la identificación de *informantes clave* que introduzcan al escenario del estudio; en ocasiones esto facilita la elaboración de redes interrelacionadas de sujetos que van haciendo evidente la composición de la población.

Otro criterio es la selección de casos extremos, lo que indica la "amplitud del espectro" del fenómeno que se estudia. Otro es la selección de casos típicos, la de casos únicos o raros, casos reputados y la selección de casos comparables.

En general, el criterio para la selección, debe estar de acuerdo con el modelo que se utiliza para investigar y con lo que se desea obtener: por ejemplo, es común que las historias biográficas se basen en la selección de casos reputados, mientras que los estudios interculturales se basen en la selección de casos comparables.

La localización de la población a estudiar depende de la delimitación de conceptos y características buscadas. Las poblaciones pueden estar delimitadas "artificialmente", mediante criterios propios del investigador que busque poblaciones dispersas y sin relaciones interpersonales reales o "naturalmente" situadas en un lugar y con relaciones estrechas entre los miembros del grupo. Un ejemplo de ello sería el análisis de los edificios del siglo XVII en Monterrey (población dispersa) o el análisis del barrio de las tenerías (población bien delimitada).

"La localización de las fuentes potenciales de datos es, pues, un proceso que depende de la delimitación de las poblaciones, así como de sus dimensiones y atributos constitutivos"¹⁵. Cuanto más grande es una población, se hace más necesario el uso de instrumentos de muestreo probabilístico. La localizabilidad de los grupos depende de:

- a) marcos teóricos o conceptuales que informan a la investigación
- b) análisis empírico de los grupos
- c) grado en que pueden reconocerse como grupos
- d) su estabilidad y permeabilidad.

El acceso al escenario de estudio se facilita con la utilización de informantes. El rol del investigador en la población que estudia define qué es lo que puede saber y que no, por lo que es necesario que el investigador haga explícito el rol que asumió en el informe de investigación.

Por lo general, el acceso por medio de una tercera persona que conoce ambas partes es muy adecuado y facilita la entrada. El acceso a través de las jerarquías altas de poder en el grupo también es un facilitador.

El contacto con los datos pueden ser formal o informal. Cualquiera de las dos formas va a facilitar el acceso a un cierto tipo de información, de los fines que se busquen depende la manera de hacer contacto con los datos.

Goetz y le Compte (1988) recomiendan que cuando se entre a una población determinada, se realice una diagramación del escenario y la distribución de la población, para aclarar al investigador la situación que impera en el sitio. En general es recomendable el mantener contacto con la mayor diversidad de personas en el escenario de estudio.

En cuanto al rol del etnógrafo en el trabajo de campo, Goetz y le Compte (1988) sugieren que la característica que le distingue en la mayoría de los casos es la de "mediador" entre el grupo y poderes ajenos a este. Es recomendable para una más rápida adaptación del investigador al contexto que investiga el aprender el "idioma" y pautas de comportamiento del grupo para asimilarse a éste, integrarse a las relaciones del grupo y adoptar un rol aceptable. Sin embargo, también es recomendable mantener la perspectiva y conservar la objetividad en el trabajo, evitando el "convertirse en uno más de la tribu". El alejamiento del escenario debe ser paulatino y lo menos dañino posible para el grupo que se estudia.

El "franqueo de fronteras" implica el que el etnógrafo pueda fácilmente cambiar de rol como cambia de escenario en sus investigaciones. El respeto de las formas culturales ajenas a la del investigador es imperativo durante el trabajo. El efecto del rol sobre el acopio de datos de campo es determinante, tanto como la influencia de la cultura del investigador en la interpretación de la cultura del grupo de estudio.

La elección del método adecuado de recogida de datos depende de los fines y marco teórico del estudio. Los métodos más usuales en la investigación etnográfica son:

- a) la observación
- b) las entrevistas
- c) análisis de contenido de artefactos humanos
- d) encuestas
- e) recogida de material documental
- f) etc. (incluye los instrumentos especiales diseñados por el investigador)

Se pueden distinguir entre estas técnicas y métodos dos categorías, las interactivas y las no intrusivas. Las interactivas son las que asumen que el investigador juega un papel fundamental en la construcción de las respuestas de campo. La forma de observación más interactiva o reactiva es la *participante*, donde el *investigador se convierte en un miembro actuante del grupo que estudia*. Requiere una estancia prolongada con el grupo de estudio y facilita la comprensión del sentido de lo que se observa; sirve para verificar la distancia entre lo que se observa y lo que creen los participantes que hacen, sirve para verificar lo que se espera de la aplicación de un experimento y ayuda a interiorizar más adecuadamente la cultura que se estudia.

Lo más recomendable para realizar una observación de este tipo es registrar los fenómenos más relevantes (quien está en la escena, que se hace, donde y cuando se sucede el fenómeno) para realizar interpretaciones de los hechos.

Las entrevistas pueden tener tres formas:

- a) estandarizada preseleccionada
- b) estandarizada no preseleccionada
- c) no estandarizada

Las entrevistas del tercer tipo permiten un flujo de la información más creativo y natural. Normalmente se asocian a fases exploratorias. Las entrevistas estandarizadas son más específicas sobre los datos útiles al investigador; por lo regular la forma más acabada para ello es la aplicación de encuestas a grandes poblaciones. Se recomienda para la obtención de datos sobre la constitución del grupo, jerarquías y normas de comportamiento la entrevista no estandarizada. El orden de las preguntas es preferible de preguntas descriptivas, preguntas estructurales (vgr. "como construye su mundo") y preguntas de contraste (significados en el mundo del respondiente). El lenguaje usado ha de ser claro y significativo para el entrevistado. Es recomendable hacer aplicaciones piloto con el fin de afinar la entrevista y ajustarla a las condiciones del contexto en el que se aplique.

Se desaconseja el que el entrevistador hable más que el respondiente y que utilice preguntas inductorias que revelen una respuesta que "espera" el investigador.

La observación no participante es una estrategia de los métodos no interactivos. No es muy creíble una participación nula -como sugieren algunos autores- pero la descripción de los hechos observados (como en etología) es lo más cercano al ideal no reactivo. La observación estandarizada por periodos de tiempo es muy usual y útil si se quieren descubrir pautas recurrentes de lenguaje o comportamiento.

Es común, sin embargo, que a veces se levanten datos irrelevantes para la investigación y hagan "ruido" al proceso de análisis.

En proxemia es común el narrar flujos de comportamiento en el tiempo.

Se recomienda para estas técnicas el permanecer al margen de interacción con el grupo de

estudio. Estas técnicas son frecuentes en la microetnografía. La selección de los periodos de observación debe tener relación con la periodización natural de las actividades del grupo observado.

La recogida de objetos y documentos es otra fuente de datos muy importante. Goetz y le Compte (1988) recomiendan que se debe averiguar la procedencia de estos objetos, quien los ha producido, como, que significados se les atribuyen (manifiestos y latentes) como se usan, cuánta gente los utiliza y en donde. "La no utilización de ciertos objetos puede resultar tan reveladora como la presencia o el uso de otros"¹⁶.

El registro minucioso de los datos facilita el posterior proceso de análisis e interpretación de los mismos.

El fin del análisis por lo regular es encontrar vínculos y relaciones entre los registros observados. Este proceso en etnografía ocurre a lo largo de todo el estudio, es un proceso que se va dando al parajo de la recogida de datos. Goetz y le Compte (1988) describen tres formas generales de analizar los datos:

a) La teorización: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones y especulación.

b) Estrategias de selección secuencial: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de las implicaciones de una teoría.

c) Procedimientos analíticos generales: inducción analítica, comparaciones constantes, análisis tipológico, enumeración, protocolos observacionales estandarizados.

La interpretación de los resultados del análisis por lo regular se realizan mediante una combinación de alguno de los siguientes métodos: consolidación teórica, aplicación teórica, utilización de metáforas y analogías y síntesis.

Dentro del análisis, la teorización consiste en descubrir y manipular las categorías abstractas y las relaciones entre ellas. "Se usa para... las explicaciones del cómo y porqué de los fenómenos"¹⁷.

Este proceso consiste en una serie de tareas formales que se detallan arriba. La percepción consiste en el "análisis de la complejidad de los

fenómenos en sus contextos naturales... todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyan en ellos"¹⁸.

La comparación, contrastación agregación y ordenación son el establecer esquemas de clasificación para ordenar los datos; se buscan semejanzas y diferencias entre fenómenos, continuidad y causalidad.

La determinación de vínculos y relaciones consiste en "determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar inferencias respecto de su asociación, covariación y causalidad recíproca"¹⁹.

La especulación supone un juego probalístico con ideas, construir categorías de gran alcance y realizar inferencias sobre su aplicación, significado, etc.

Las estrategias de selección secuencial "se trata de un proceso abierto con el que... se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis"²⁰ se pueden analizar casos negativos; que son excepciones a la regla; casos discrepantes, que son casos que modifican o perfeccionan el constructo elaborado mediante la observación de casos típicos; se puede hacer un muestreo teórico buscando "la teoría que mejor se ajuste a los datos de que se dispone"²¹. Se puede por último hacer una triangulación constante de los datos que se recavan con otros casos documentados para aumentar la confianza de las propias inferencias.

Entre los métodos analíticos generales está la inducción analítica, que consiste en el examen constante de los datos en busca de categorías y relaciones que se van modificando en el curso de la investigación. Las comparaciones constantes consisten en la elaboración de categorías para agrupar los datos, para compararlos en esos diferentes niveles durante el proceso de recavado de la información.

El análisis tipológico "consiste en dividir todo, lo que se observa en grupos de categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos"²².

La enumeración se usa para describir la frecuencia de aparición de los fenómenos observados. El uso de protocolos estandarizados y observación de periodos de tiempo precisos son útiles para esta técnica.

El hacer explícito el proceso de construcción de la investigación habla bien de los apoyos y procedimientos empleados, lo que redundaría en un adecuado trabajo. La autoevaluación constante es muy adecuada para elevar el nivel de calidad de la investigación.

Notas.

¹ Rueda Beltrán y otros (compiladores). La etnografía en educación. UNAM, México, 1994. P. 85.

² ibid. P.100.

³ Cid, Raúl y otros. Evaluación cualitativa en la educación superior. UAM, México, 1991. P. 16.

⁴ ibid. P. 17.

⁵ ibid. P. 145.

⁶ ibid. Pp. 148-149.

⁷ Goetz, J.P., Le Compte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid, 1988. P. 13

⁸ ibid. P. 28.

⁹ ibid. P. 57.

¹⁰ ibid. P. 58.

¹¹ ibid. P. 60.

¹² ibid. P. 61.

¹³ ibid. Pp. 73-74.

¹⁴ ibid. P. 77.

¹⁵ ibid. P. 106.

¹⁶ ibid. P. 164.

¹⁷ ibid. P. 175.

¹⁸ ibid. P. 175.

¹⁹ ibid. P. 179.

²⁰ ibid. P. 181.

²¹ ibid. P. 183.

²² ibid. P. 189.

Segunda parte.
Etnografías.

CAPITULO V. TRABAJOS ANTECEDENTES, CUATRO ETNOGRAFIAS.

En esta segunda parte se mostrará el trabajo de campo desarrollado en las comunidades y las etnografías centradas en el aula de clases de arquitectura. Considero que los cinco capítulos siguientes son la parte central y más importante de este estudio. Se ha preferido presentar la evidencia recogida respetando hasta cierto punto el orden histórico de su construcción, para mostrar cómo fueron evolucionando las hipótesis del trabajo, cómo se fueron afinando los instrumentos de estudio, cómo empezó a surgir como algo muy importante para la investigación la idea de un conocimiento colectivamente construido y cómo surgió "naturalmente" una relación estrecha de la práctica pedagógica con el diseño participativo.

Esta segunda parte se divide en cinco capítulos. El primero de ellos, capítulo V, hace una compilación de algunos trabajos antecedentes, mostrando las hipótesis iniciales sobre las maneras en que los habitantes urbanos entienden y organizan unos medios físicos particulares, desde los espacios públicos hasta la intimidad de su morada. Como muestra de unas posibilidades de lectura del entorno, después de haber reflexionado sobre estas hipótesis se incluye en la parte final del capítulo un análisis de un elemento urbano en la ciudad de Zacatecas. El capítulo VI es el informe de una etnografía realizada en el barrio del Realito en Guadalupe, N.L. donde se ha explorado sobre los modos en que sus habitantes comprenden su entorno. En este capítulo, construido en forma de un diario de campo, se exploran las posibilidades de lectura del entorno basándose en una metodología ya estandarizada a la par de la exploración sobre las estrategias de "intercambio" de los investigadores en una comunidad, como paso previo e indispensable para la gestión de talleres de participación de los habitantes en el diseño de mejoras a su lugar de vida.

El capítulo VII, que fue construido simultáneamente en tiempo con la información que resume el capítulo VI, trata sobre la puesta en marcha de un taller de diseño participativo hecho por los habitantes del Realito y el taller de proyectos de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL. Esta etnografía es vista como una experiencia educativa. Se muestra el diario levantado por sesiones en los que se narra la evolución de la adaptación del grupo de estudiantes al trabajo en equipo como grupo operativo y la puesta en práctica

de los talleres en conjunto con los habitantes; haciendo una descripción pormenorizada de los procesos grupales implicados en la gestión de la investigación previa a la puesta en marcha de los talleres de participación y del desarrollo de los procesos de diseño en estos.

El capítulo VIII es una etnografía centrada en un aula de clases de la licenciatura en arquitectura de la UANL, en el que me involucré como un miembro más del grupo de alumnos y pude, en una experiencia similar a la descrita en los capítulos VI y VII, tomar el punto de vista de los estudiantes de la carrera durante el trabajo de un taller de proyectos, lo que enriqueció notablemente la comprensión de los procesos de adaptación grupal durante el trabajo de diseño, a la par que amplió el horizonte de aplicación de unos métodos de lectura arquitectónica y trabajo en participación a otro estilo docente diferente del de la experiencia de los primeros tres capítulos de esta segunda parte.

Por último, el capítulo IX es el resumen de la gestión de talleres de diseño participativo para la mejora de un área del campus de la UANL en San Nicolás de los Garza, N.L. Se hace una descripción pormenorizada de los procesos grupales dentro del aula y en los talleres con los usuarios del área escogida para el estudio. En esta experiencia participaron los miembros del taller de proyectos de la maestría en diseño arquitectónico, estudiantes y personal docente de las Facultades de ingeniería civil, ingeniería mecánica y eléctrica, ciencias químicas y matemáticas. Se hizo una etnografía centrada en el trabajo del aula, en el capítulo se presenta como un diario de clases para ser fiel al orden con el que fue recogida la información.

5.1. La forma del lugar de vida: problemas de interrelación de estructuras físicas y de creencias de los habitantes.

La esquina nor-este que forman las calles de Arteaga y Colegio Civil, es una propiedad enclavada casi en el centro de una gran zona comercial, dominada por el cruce (a escasos 150 metros) de las calles Juárez y Madero en Monterrey. La zona alrededor de esta propiedad está constituida por comercios de giro variado y por los que diariamente pasan miles de personas, además de que a una

cuadra de distancia, al oriente, en la esquina de Juárez y Arteaga se encuentra el mayor nodo de transporte urbano de la ciudad.

A pesar de esta ubicación y del valor de la tierra en el sector, por esta esquina han pasado en los últimos diez años 5 casas comerciales, desde tiendas de artículos electrónicos, hasta negocios de alimentos. Actualmente, sólo queda una construcción abandonada de lo que fue una pizzería.

Por los comentarios de los vecinos de la zona, todos los negocios han fracasado y debido al poco ingreso económico, se han mudado o definitivamente se han declarado en quiebra. Las otras tres esquinas del cruce son, la parte trasera de una iglesia y dos edificios comerciales que han permanecido en la zona durante un período muy grande de tiempo.

Entre los propietarios de negocios en este sector de la ciudad, existe la costumbre de "monitorear" los demás negocios para ver como trabaja la competencia, qué ingreso económico están generando los negocios, que zonas resultan preferidas por la gente. Esto se ha convertido en una costumbre a la que se han adherido comportamientos supersticiosos que van desde las curas espirituales de los edificios hasta el pensar que hay lugares donde a pesar de su privilegiada ubicación, ningún negocio puede tener éxito, ya que sobre estos opera una "mala suerte" que seguirá al que ponga un comercio allí hasta llevarlo a la quiebra.

Estos hechos sugieren algunos problemas interesantes; el valor catastral que en buena medida resulta un parámetro objetivo para medir la rentabilidad del suelo urbano en áreas comerciales, es constante en todo el sector, solamente se eleva un poco por la calle de Madero y Juárez, así el valor comercial de la tierra tenderá a uniformarse sobre este criterio y fluctuará decrecientemente desde las calles principales, a las secundarias y las terciarias. Además, si sobre el terreno ya existen edificaciones en buen estado, la rehabilitación y puesta en funciones del edificio, implica que el tiempo de recuperación del capital invertido es corto, reduciéndose notablemente los costos financieros.

A pesar de esto, este criterio, centrado en el valor monetario de la tierra urbana no resulta un parámetro confiable para evaluar el valor de este predio, prácticamente es un suelo condenado al abandono, pues la sensibilidad que han desarrollado

los comerciantes para detectar lugares que tendrán éxito en una zona, les indica que este no es un lugar adecuado para instalar un negocio exitoso.

Esto podría significar que en la base de la evaluación que un habitante hace de una zona subyace una estructura de valores mucho más compleja que guarda relaciones con la organización física del medio urbano circundante, pero que se encuentra interrelacionada con las creencias que los habitantes han desarrollado con respecto a lo que es un "buen medio" para los negocios. Esto podría luego traducirse en un sentido global de evaluación que hace que un comerciante con alguna experiencia en el comercio capte de forma global el "funcionamiento" de la zona y pueda predecir la factibilidad del éxito de un negocio que se ubique en el lugar.

Lo cual nos lleva a suponer, como lo ha hecho Alexander (1973)¹, que la estructura de ese lugar se comporta como un conjunto de sistemas interrelacionados donde cada parte es interdependiente y la variación de algún elemento, sea en el nivel de la organización de formas físicas o en la estructura de creencias de los habitantes, afectará el estado parcial del conjunto en un momento del tiempo; de esto, los habitantes de la zona se han dado cuenta, aunque su explicación se haga a partir de un tabú relacionado con fuerzas negativas que operan sobre el lugar.

Esta explicación es igualmente efectiva ya que la estructura del sistema al que llamamos sector, zona o trama urbana, se determina a partir de los objetos físicos en su interacción compleja con la estructura social del grupo humano que la habita, con sus creencias y con las imágenes de un medio ideal de vida. Pero ¿como se organiza el sistema? ¿existe una relación entre el sistema de valores que proyectan los habitantes sobre el lugar durante el proceso de su evaluación y la imagen de los objetos físicos en los que se desenvuelve su vida?

El barrio del oriente del primer cuadro de la ciudad, entre las calles de Washington y Carlos Salazar, al poniente de Félix U. Gómez colinda con la colonia obrera (al oriente de la misma avenida). Ambos barrios estuvieron ocupados desde las primeras décadas del siglo XX por empleados de la Fundidora de Hierro y Acero de Monterrey, que por ese entonces estaba en el extremo oriente, en los límites del área urbana de la ciudad; los habitantes del primer cuadro en esta zona eran en su mayoría

empleados de confianza de la compañía a la que la empresa les había construido la casa con créditos baratos sobre su trabajo. La traza urbana es sumamente ordenada: obedece a un patrón regulador en retícula de 100 x 100 m.

Pero lo que más llama la atención es la homogeneidad en las viviendas (muchas hechas en serie) con su fachada hasta el límite del terreno, de un piso, y la total inexistencia de árboles en las banquetas, -todos han sido plantados en los patios interiores o en los parques de la zona-.

La colonia obrera en cambio (Díaz, 1989) fue habitada por empleados del sindicato rojo de la empresa, que rentaban el suelo a los propietarios originales de esos terrenos y en su mayoría provenían del sur del estado, de San Luis Potosí, Veracruz y Tamaulipas.

Las rentas y los despidos obligaban a que muchas familias construyeran viviendas provisionales de madera (tejamanes) para poder rentar a menor precio en otro terreno sin perder su habitación, mudándola completa de lugar. Esto ha hecho que aun ahora en esta zona sigan existiendo este tipo de viviendas de madera.

La traza del lugar es notablemente menos regular, tal vez debido a las presiones que los especuladores inmobiliarios ejercieron sobre las autoridades encargadas del ordenamiento urbano. La arquitectura de la zona es muy variada llena de color y arbolada hacia las aceras y los patios.

Algunos habitantes de este sector me han comentado cómo es casi imposible que tanto los de la obrera como los del primer cuadro circulen por las calles del barrio vecino; de hecho Félix U. Gómez (el antiguo camino a Ciudad Victoria), se ha convertido en un muro infranqueable para ellos. A pesar de esto, cualquiera que sea ajeno a esta zona puede circular sin ninguna dificultad de un lado a otro.

Los habitantes del lugar han construido un límite zonal que tal vez responda a una dinámica histórica en la formación de la comunidad y que tiene manifestaciones tan objetivas como la hostilidad de los habitantes de cada barrio para con los habitantes del barrio vecino, la imagen de los edificios o la organización de los jardines. La cabal existencia de "células urbanas" diferenciadas y que constituyen subsistemas de autonomía relativa en el

sistema urbano, llama la atención hacia otro problema de base: si la dinámica histórica en la apropiación del suelo urbano tiene como resultado la segregación de zonas más o menos homogéneas de ciudad ¿que elementos las vuelven homogéneas, como se establecen los límites comunales, y de que manera se estructura el subsistema?

5.2. Problemas de método para este estudio.

Surge el imperativo de una aproximación metodológica más adecuada al problema, que considere precisamente la interdependencia entre el habitante y el medio físico como elementos fundamentales de explicación. Es sobre la exploración de las respuestas de los habitantes donde se han empezado a encontrar datos que hablan de la necesidad de una aproximación de base que se fundamente en la exploración histórica y el estudio *etnográfico*. Esto, sin embargo, implica algunos problemas, ya que la consideración de una dinámica histórica de la génesis del grupo y la apropiación del suelo urbano, se enfrenta con la consideración de las respuestas individualizadas, que no obstante su valor, pues son parte de las vivencias colectivas, reflejan posiciones personales permeadas por la particular experiencia de habitar, pues "...la imaginación aumenta los valores de la realidad"².

Es en esta dialéctica, entre la vivencia personal interiorizada y las pautas y sistemas de relación del grupo en donde podría moverse una metodología apropiada para este estudio. Estableciendo una analogía con el territorio, la dialéctica puede llevarse al extremo del enfrentamiento del sitio que se apropia el individuo contra los lugares de relación comunitaria. Pero esta analogía entre la vida interior imaginaria-vida exterior social y la interioridad íntima del espacio apropiado-exterioridad colectiva del espacio de todos; podría ser más significativa que la simple analogía "espacial" (mi espacio imaginario como el interior de mi vivienda), ya que el espacio, la configuración de los objetos físicos que se ordenan y dan un sentido particular al lugar de vida podría entenderse como una extensión-imagen de la comunidad que lo habita.

El caso de los Falis de Camerún o los Dogones de la cuenca del alto Níger en Mali, tratados en la primera parte de este trabajo, pueden ejemplificar cómo una imagen -en este caso la del ser

humano- sirve para dar orden desde el territorio hasta la vivienda y su decoración. Estos casos, en los que esta analogía es tan evidente y directa han sido cuidadosamente estudiados y debidamente documentados; pero como lo ha demostrado Ekambi (1974), aún en los lugares donde la apariencia del hábitat es *no humana* -o deshumanizada por los artefactos de artificialidad de lo moderno- la casa, extensión de la psique por medio de unos *objetos dotados de vida*, posee un corazón -el espacio de intimidad recogida, *mi concha*- su dominio ha de entenderse desde esta perspectiva como la traducción de la organización de la psique humana, desde lo profundo-terráqueo hasta lo aéreo y racional. Como la analogía de Bachelard (1965), que representa desde este punto de vista un tipo más de metáfora antropomorfa aplicada a la organización del sitio en que se vive.

A pesar de esta dialéctica entre comunidad y vida privada -el lugar de la interioridad y el lugar de todos, la alcoba y la plaza pública-, es difícil trazar en abstracto una línea divisoria clara entre los espacios individuales y los lugares comunitarios; es posible encontrar respuestas permeadas profundamente por la experiencia del medio ambiente³, que revelan un proceso de interiorización que puede entenderse como un fenómeno de *aprendizaje*, que hace que cada respuesta acerca de la manera en que es entendida la organización del espacio público y del espacio íntimo sea de carácter situacional, donde la experiencia del medio podría entenderse como un proceso dinámico en el que los habitantes que actúan sobre él lo transforman y son transformados constantemente.

Este proceso de mutua transformación entre el medio y la persona, implica para la elaboración de un estudio sobre los modos en que el hábitat es construido por sus habitantes y sobre las maneras en que estos modos son *asimilados* por la comunidad-constructora, el que se elaboren lecturas profundas a las respuestas que hacen los habitantes en el medio ambiente.

Muntañola (1974) ha señalado cómo, el sitio puede entenderse como el encuentro de las formas físicas y los modos de relación social; a esto ha denominado *sitio socio-físico*, y apunta cómo éste encuentra una definición precisamente en el entrecruzamiento de la noción existencial de habitar -implicada profundamente en el acto *figurativo* de construir un medio ambiente- y el hablar, como operativización de un *comportamiento* condicionado

por la colectividad, que se refleja en la manera en que se organizan los usos en el lugar a partir de los *rituales* que la gente utiliza para integrar sus actividades a las formas físicas del sitio.

Esto sugiere que considerar la experiencia figurativa de formar el lugar -y el dibujo puede ser una herramienta privilegiada- en paralelo con la narración de la vivencia de *habitar* por los habitantes, pueden ser fuentes de datos para un estudio de esta naturaleza. Como se ha apuntado en el capítulo cuarto, la utilización de varias fuentes de datos, en este caso de naturaleza diferente: la primera como artefactos o documentos producidos por los mismos habitantes y la segunda como el resultado de una observación longitudinal y entrevistas realizadas por el investigador, pueden brindar apoyo al proceso de validación de las hipótesis por su mútua adecuación referencial durante el proceso de interpretación.

Pero estas dos fuentes de datos reclaman diferentes formas de interpretación -pero complementarias- ya que ambas fuentes explicarían aspectos parciales del mismo fenómeno. Por otro lado, como se verá a lo largo de toda esta segunda parte, en algunos casos estas dos fuentes de datos se pueden solapar como estrategias complementarias de recogida de información.

Por ejemplo, el proceso de dibujar un mapa del lugar en que se vive puede apoyar a la toma de conciencia, durante la entrevista, de algunos elementos del entorno que por cotidianos no se les considera importantes; o a la entrada en confianza con el investigador para *platicar* sobre cosas que sólo a los que son *familiares* se les comunican.

Las estrategias de interpretación no están del todo separadas del proceso de recogida de la información en campo. Como se verá en esta segunda parte, la anotación cotidiana de los hechos observados, las entrevistas, la recogida de documentos, etc., transformó las hipótesis iniciales del trabajo; cada nueva observación al tiempo que apoyaba otras observaciones previas proponía otros problemas y otros matices a las primeras interpretaciones, por necesidad burdas. Por ello la presentación de los datos, siendo fiel al orden de su recopilación implica una estrategia del proceso interpretativo: El del análisis del proceso de *construcción* de las hipótesis del trabajo.

En este capítulo se analizarán cuatro casos de estudio. Los tres primeros fueron realizados en forma participativa con los habitantes de los sitios de estudio antes de plantear el diseño de investigación de este trabajo, por lo que han de considerarse como antecedentes incluso del marco teórico (ver la primera parte de esta investigación). Fueron parte de dos cursos de crítica arquitectónica impartidos en la maestría en diseño de la UANL durante 1994, sirviendo como ejercicio de investigación de unas *posibilidades* de lectura de la arquitectura basándose en las experiencias de quienes cotidianamente usan los lugares.

Resultan la primera puesta a prueba de unos métodos de estudio, por lo que su revisión puede ayudar a comprender el proceso de evolución de esta forma de aproximarse a una lectura de la arquitectura, que con el tiempo indicó sus relaciones con los procesos de producción del hábitat y las implicaciones pedagógicas de aproximarse *participativamente* con los habitantes para comprender (construir-reconstruir) el lugar en el que viven.

El cuarto caso fue realizado al finalizar el proceso de recopilación de datos (que se resume en los capítulos VI, VII, VIII y IX), durante el invierno de 1995, como un ejercicio de "lectura rápida" de un medio urbano a través del análisis de un elemento de su espacialidad -aparentemente accidental- por lo que podría considerarse como un resumen de esas posibilidades de lectura exploradas en las primeras aproximaciones al problema.

En cada uno de los casos se presentan las condiciones en que fue hecha la observación, los instrumentos utilizados y los documentos recogidos, para un control metodológico posterior.

5.3. Cuatro etnografías.

Caso 1.

En este primer caso se estudia a la colonia Regina de la ciudad de Monterrey. La etnografía fue realizada durante un periodo de seis meses. Fue realizada como un trabajo de curso de crítica arquitectónica en la maestría en diseño arquitectónico de la UANL por mis alumnos y yo. Inicialmente se planteó la necesidad de entender qué influencia tendrían los elementos arquitectónicos-urbanos en la lectura que los habitantes hicieran de su lugar de vida, desde el marco del barrio hasta su

vivienda particular. Para ello se decidió realizar un estudio comparado de dos áreas urbanas con diferentes características morfológicas (una de una estructura radial simétrica y ordenada y la otra de un trazado orgánico y de mayor tamaño). La segunda área urbana es estudiada en el *caso 2* en este mismo capítulo.

Los estudios se realizaron utilizando entrevistas parcialmente estructuradas y se recogieron dibujos que los mismos habitantes realizaron durante las sesiones de entrevistas. Se hizo una grabación magnetofónica de cada sesión, que luego fue puesta en común con el grupo (seis personas), discutida y se revisaron los avances de la interpretación que se fue haciendo por escrito durante el tiempo de la investigación.

Se recurrió al análisis participante para la realización del estudio; había un estudiante por cada zona analizada que era habitante del sector, lo que hizo más fácil el acercarnos a los vecinos y permitió tener una visión "interna" (desde la perspectiva de quien habita el lugar) muy útil durante el proceso de interpretación de los datos levantados.

Los datos levantados de cada sesión de entrevistas se discutieron en las sesiones de trabajo revisando cuidadosamente la grabación, haciendo transcripciones de los pasajes que revelaran datos de interés al fin de comprender la manera en que los vecinos del barrio "leían" su hábitat, seguidamente se analizaban estos pasajes junto con los dibujos realizados por los habitantes para encontrar posibles interpretaciones a ellos. Se fueron descartando las interpretaciones que consideramos menos veraces, hasta que predominaron unas cuantas que son las que más adelante se utilizan como hipótesis que explican los hallazgos.

En estos primeros dos casos no se tomó conciencia clara del rol de "coordinador de grupo", por lo que es posible que mis propias interpretaciones hallan sido tomadas como las mejores durante las sesiones de trabajo. Después de realizar esta experiencia se integró la idea de una participación más "horizontal" del coordinador y los alumnos en el proceso de trabajo de cada sesión, ya que se quiso partir de la idea de una construcción de conocimiento colectivamente gestado. En los estudios que se reseñan en los capítulos VI, VII, VIII y IX este objetivo se integró concientemente desde el diseño de cada experiencia hasta su puesta en práctica. Es posible "leer entre líneas" esta diferencia

de estas primeras aproximaciones y aquellas. Creemos que esto es una parte muy importante del proceso de construcción de esta investigación. Estos resultados serán analizados en las conclusiones generales de esta segunda parte.

La colonia Regina está ubicada al norte de la ciudad de Monterrey entre las calles Servicio Postal, Ruiz Cortinez, Guerrero y Manuel L. Barragán. Colinda al norte con el antiguo Campo Militar (hoy parque "Niños Héroes"), al sur con la colonia del Prado, al oriente con la colonia del Norte y al poniente con la colonia Hidalgo.

El barrio se divide en dos zonas, una habitacional y la otra industrial, separadas por la calle Universidad en el sentido Norte-Sur. Para este caso, después de realizar las primeras aproximaciones de campo, la zona de estudio se limita al área habitacional, es decir, al poniente de avenida Universidad.

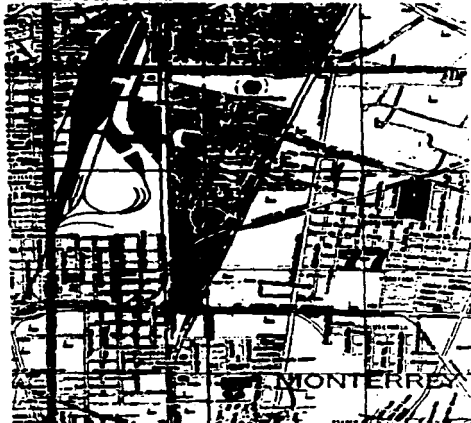


Fig. 12. Colonia Regina en Monterrey. Ubicación.

La forma física de la traza es muy sencilla: parte de un centro al que convergen cuatro calles y dos más que se adhieren al norte de la traza en sentido oriente-poniente. Esto forma once manzanas con Doscientos tres lotes de 8 x 25 cada uno aproximadamente.

Los usos habitacionales ocupan aproximadamente el 70% de la colonia, mientras que el resto son comercios, talleres, oficinas y dos hoteles, concentrados principalmente en el centro al que convergen las calles y por la calle José Mariano Salas.

La colonia se empezó a formar en las décadas de los cuarentas y cincuentas. Los primeros pobladores dicen que eran tierras de labor que pertenecían a Don Adolfo Zambrano, quien producía cebada para la cervecera Cuauhtemoc. Actualmente, casi inalterada, está la casa de rayas de esa época, por la calle José Mariano Salas y que desde 1940 habita Doña Maruca.

Los habitantes de la colonia en su mayoría han sido empleados de las fábricas de la zona, como Coca Cola, Peña Blanca y Cervecería Cuauhtemoc. Los lotes fueron adquiridos en propiedad mediante su compra y cada vecino ha construido, independiente de los otros, casas unifamiliares que han ocupados ellos mismos.

Los límites de la colonia han permanecido casi inalterados con el paso del tiempo. Las personas del lugar parecen haber estructurado su espacio vivencial hacia el interior del barrio, ya que al norte, por ejemplo, en el límite del campo militar, donde hay una barda alta y ciega a todo lo largo del predio, las casas "dan la espalda" y cierran la vista, al sur pasa lo mismo, ya que una empresa de transportes ha hecho un gran muro que marca un límite tajante al espacio.

Esto ha sido parecido en los lados oriente y poniente: sobre avenida Universidad, el gran movimiento vehicular ha segregado la zona industrial de la habitacional; e incluso, aunque administrativamente sea el mismo barrio, los propios habitantes no lo reconocen así y se repliegan hacia el lado poniente construyendo un límite de gran fuerza. Antes de la ampliación de la calle Manuel L. Barragán, el límite poniente estaba dibujado por una acueducto de riego que seguía el empalme de la vía Matamoros; sin duda, este límite configura una marca que históricamente era muy importante cuando el predio se dedicaba al cultivo, lo que resulta más interesante es que los ingenieros militares hayan respetado este elemento en la configuración de la traza. Al ampliarse la calle, desapareció este canal de riego y el gran movimiento vehicular ha segregado aun más al barrio, sólo existen por este

flanco dos papelerías que funcionan precisamente donde han colocado un semáforo sobre la calle José M. Salas.

Es interesante notar cómo los habitantes han aislado al barrio mentalmente como una zona perfectamente diferenciada y con pocas interrelaciones con la trama urbana que la rodea. Al pedirles que dibujaran "el lugar donde viven" han entendido en planta la estructura radial concéntrica como nodo central del dibujo; en algunos casos, las calles son entendidas solamente como líneas, pero el centro -circular- ocupa un lugar preponderante.

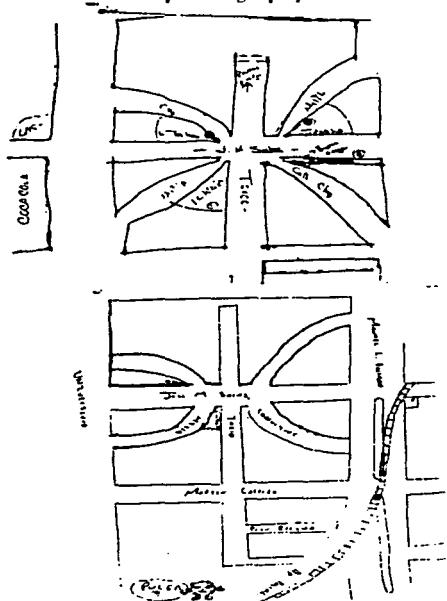


Fig.13. Mapas mentales de dos habitantes de Regina.

En algunos casos, la estructura se completa, ubicando el nombre de los amigos del barrio sobre sus casas; la acquita y un obelisco que ocupaba el

centro del nodo radial de calles aparecen en los dibujos de los habitantes más viejos de la colonia.

Hay un primer nivel de correspondencia entre la estructura del dibujo, que se "centra" en el foco del que parten las calles radiales y la centralización de actividades comunitarias; hay también -como se verá más adelante al trazar una comparación con el caso 2- una relación muy fuerte del tamaño y forma física -rígidamente estructurado en un patrón radial simétrico en dos ejes- de la traza con la relación forma real- mapa mental. En este caso en especial es importante notar cómo a una respuesta física clara de la traza y los usos, hay una comprensión y lectura (orientación en el lugar) más precisa y efectiva por el habitante.

Parece haber una relación entre el grupo de edad del habitante y la esfera de acción, que se traduce en una circunscripción cercana del lugar apropiado para la vida: los dibujos de una jovencita de doce años se limitan a dos cuadras de su calle, los valores espaciales en el dibujo parecen corresponder con la experiencia sensorial inmediata ya que los pasillos de su casa de vecindad se vuelven larguísimo, incluso más grandes que las casas, y rematan en una isla -la casa "concha"-⁴ rodeada de la nada, porque no hay ventanas con las que se vea el exterior. El límite norte, con el campo militar se hace una barda en alzado, a pesar de que todo el resto del dibujo se ha construido en planta.

Los dibujos de un niño de once años son aun más expresivos de este reconocimiento del territorio inmediato. Su capacidad para la representación figurativa parece estar notablemente desarrollada, la forma física de la cuadra donde habita es triangular en planta y así lo entiende él en el dibujo, que maneja con gran realismo y concentración en los detalles.

La manzana es toda fachadas, no hay interior tras ellas. Los postes se han magnificado, son mayores a las casas; aunque las fachadas se muestran como límites de un interior desconocido y cierran la cuadra donde habita, los postes se han dispuesto del centro a la periferia, es decir, a pesar de esta rígida circunscripción de territorio de acción el centro radiante de la colonia sigue ejerciendo un dominio sobre el sentido general de orientación en el espacio.

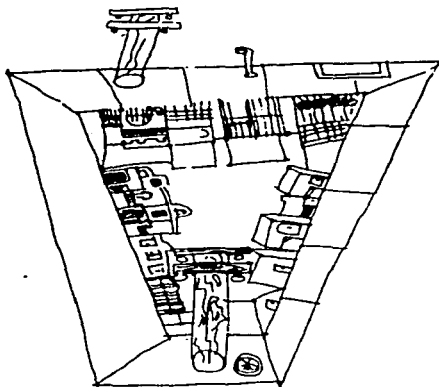


Fig. 14. Mapa mental de "la cuadra" de un niño de siete años.

Al dibujo de su cuadra, se yuxtapone una imagen detalladísima de su habitación, sus cosas, su casa mostrando toda su ornamentación; un muñeco que lo acompaña desde pequeño, yace plácidamente en la cama frente al televisor.

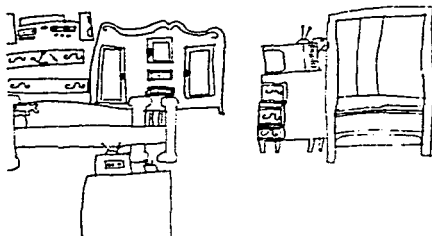


Fig. 15. Retrato de la habitación del mismo niño.

Nociones como forma, escala, simetría y jerarquía se superponen fuertemente con una estructura espacial organizada mediante sitios comunitarios centralizados precisamente en el "centro" de la forma radial concéntrica de la traza; se puede plantear como hipótesis de trabajo que es

precisamente esta correspondencia la que define el sentido de orientación para el habitante en su ambiente.

Caso 2.

La colonia Las Puentes, al norte de la ciudad de Monterrey se empezó a construir en el año de 1957, sobre terrenos de labranza alejados del centro de San Nicolás que, en ese tiempo, todavía no se conurbaba con la ciudad de Monterrey. Los primeros habitantes -muchos de los que hoy viven en el lugar- son en su mayoría empleados de las empresas de la zona. Con el paso del tiempo y por su cercanía con Ciudad Universitaria, esta zona se ha poblado parcialmente por estudiantes foráneos, lo que constituye una parte considerable de la población que cambia constantemente de domicilio.

La mayor parte de la colonia está compuesta por viviendas unifamiliares hechas en serie y modificadas por los vecinos a través del tiempo. Los lotes típicos son de 10 metros de frente por veinte de profundidad.

El rasgo más característico de la traza son un par de avenidas que se cruzan al centro de la colonia y que segregan en cuatro secciones al barrio: el límite del flanco norte y poniente es la canalización del arroyo del Topo Chico, al sur las vías del ferrocarril y al oriente la colonia Arboledas.



Fig. 16. Colonia Las Puentes en Monterrey. Ubicación.

La forma en planta del cauce del arroyo y de las vías del ferrocarril, configuran un paralelepípedo irregular que sólo tiene una estructura clara por el cruce de avenida San Nicolás y avenida Las Puentes; el manzaneado -siguiendo los límites de la antigua propiedad- es de forma irregular.

Las calles principales se encuentran en un islote de semáforos que funciona como rotonda y que por un cerco de perfiles de acero impide el que la gente lo use; esto sumado al tránsito denso y rápido de las avenidas, hace que este cruce, al contrario de lo que sucede en la colonia Regina, donde el centro por las noches es un campo de fútbol callejero, ni siquiera atraiga comercio y mucho menos lugares de uso comunitario.

Los dibujos que han hecho los habitantes sobre su lugar de vida, relegan a un lugar secundario este cruce y concentran su atención dibujando la zona como motivo central de su representación, sobre uno de los cuadrantes (normalmente en el que habitan). Es notable como en comparación con los dibujos del Caso 1 éstos no pueden interpretar la forma de la traza mas que en una esfera de acción muy cercana y que se concentra en el equipamiento comunitario y comercial para definirse.

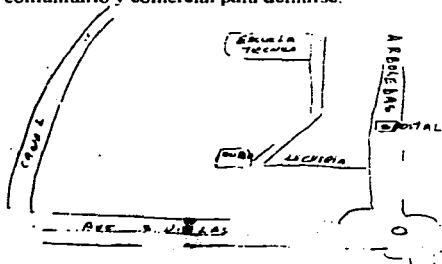


Fig. 17. Mapa mental de un habitante de Las Puentes.

Este dato conduce a suponer que la escala del lugar -que en caso de Las Puentes se cuadruplica con respecto a Regina- puede ser una variable determinante del sentido de orientación en el sitio, pero ¿que define en términos cualitativos la esfera territorial apropiada como barrio por el habitante? esta primera evidencia parece indicar que las dos calles que estructuran la traza del barrio al no ser

específicamente lugares aptos para la relación comunitaria, funcionan como límites que segregan en cuatro partes al conjunto mayor -incluso los habitantes circunscriben de esta manera su área apropiada- pero aún con esta circunscripción, no existen elementos estructurantes en la forma o en el paisaje que sirvan como orientadores, cuando menos tan "eficaces como los de la colonia Regina; también es posible pensar que puede haber un factor relativo al área (en términos cuantitativos) que establezca límites para la esfera de acción, aunque esto podría ser sólo definido en términos de la situación específica de cada sitio habitado.

De cualquier manera, los habitantes parecen construir su mapa mental (considerando hipotéticamente que la construcción "dibujada" observa las mismas etapas que la elaboración del mapa mental) a partir de elementos marcadores que van de la definición de límites hasta la ubicación de puntos nodales que dan cuerpo a la definición de un "interior territorial". Este proceso es sensiblemente diferente al del caso 1 ya que la existencia de un punto nodal de mucha importancia -tal vez por la convergencia de simetría, jerarquía y punto de reunión de los habitantes- hace que sea el elemento estructurante inicial en este proceso. Es decir que mientras que los habitantes de la colonia Regina dibujan "del centro a la periferia", los habitantes de Las Puentes lo hacen de los límites a los puntos interiores de interés-uso cotidiano. Lo que llama la atención hacia considerar al ambiente como un elemento importante en el proceso de reconstruirlo asimilándolo.

Esta diferencia entre la forma en que los habitantes construyen un sistema general de orientación, que podría relacionarse estrechamente con la apropiación del lugar público por la comunidad que habita la zona, puede indicar cómo la vida cotidiana que se desarrolla en el espacio comunitario e íntimo podría ser determinante en la jerarquización de elementos ordenadores de la traza, en su comprensión, en su interiorización y en el proceso de aprendizaje medioambiental de los habitantes.

Caso 3.

Se ha mencionado cómo la consideración de una estricta delimitación de los espacios exteriores - en el sentido de los usos colectivos- con respecto al lugar individual, resulta sumamente difícil dado que esa abstracción se diluye en una serie de niveles de intimidad hacia el interior de la concha apropiada.

como lo ha demostrado Ekambi (1974). Esto hace difícil una determinación conceptualmente válida para "separar" la esfera de lo público-externo de lo íntimo-interno. ¿Hasta qué punto, por ejemplo, en las colonias populares de nuestro país, la calle es una prolongación de la casa en las fiestas, en las procesiones o en el cotidiano juego de pelota de tardeada, y hasta que punto la fiesta o el juego es actividad de relación con otros —didáctica— o interiorización del barrio como "mi propia casa"?

Podría escribirse mucho de esta gradación de grises de la recámara a la plaza, sin embargo suele presentarse como evidencia inmediata el hecho de que adentrarse a una casa es abrir las puertas de un cosmos apropiado. La profunda relación que parece existir entre la morada y la persona no suele ser tan sencilla e inmediata para el que la pretende entender, muy al contrario, parece como si entre el habitante y la casa todo fuera un continuo y cada rincón, cada mueble fuera un órgano sensorial que proyectara a la persona que habita; "la casa natal es más que un cuerpo de vivienda, es un cuerpo de sueños".⁵ Es el centro del que irradian los vientos y todos los pájaros. El centro del universo.

Al igual que en los dos casos estudiados previamente hemos preferido recurrir a la respuesta directa del habitante, hemos pretendido adentrarnos —siguiendo esta metodología— en ese microuniverso personal de una morada.

En este estudio de caso nos percatamos que los habitantes, al definir el espacio de su casa se concentran en ciertos aspectos como proyección, interiorización, apropiación, etc. Esta etnografía trata sobre la manera en que se ha "personalizado" cada habitación de la vivienda de dos hermanas en la ciudad de Monterrey a partir de una serie de objetos que se repiten en toda la casa en series que se van haciendo más completas conforme se hace menos íntimo el espacio.

Este trabajo fue realizado durante el otoño y el invierno de 1994. En él participó el taller de la materia de crítica arquitectónica de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL, formado por cinco personas. Una de las participantes del curso era amiga de una de las habitantes de la casa, lo que hizo posible que se permitiera el acceso a la casa y su análisis. El objetivo planteado desde el principio era el de analizar el interior de una morada como cualquiera. No se consideró necesario que la casa por

analizar se ajustara a un modelo de la vanguardia arquitectónica o que tuviera valores plásticos gratificantes para el gremio de arquitectos locales.

Se hicieron entrevistas personales de la informante del taller con las habitantes de la casa y fueron grabadas magnetofónicamente. Las grabaciones fueron transcritas respetando las expresiones y el lenguaje usado por las entrevistadas. Este material fue puesto en común y discutido durante las sesiones de taller en la maestría; se analizaron en paralelo los dibujos que se hicieron durante las entrevistas, como fue hecho en los dos casos anteriores. Se redactó un informe final con los resultados del análisis.

Durante el proceso de trabajo nos percatamos de que existían semejanzas significativas entre la organización de espacio-uso-significado de la casa estudiada con viviendas históricas de otras culturas, en especial con las de "tradicción oriental" (según la clasificación de Schoenauer); por lo que se consultó continuamente la obra de este autor. Además se consultó el trabajo de Ekambi (1974) porque durante el proceso de interpretación de la información nos pudimos percatar de que existían series de objetos que aparentemente "centraban" la vivencia emocional de las habitantes en cada habitación.

En particular hay varios aspectos que parecieron interesantes de la consulta de estos trabajos: La profunda relación que existe entre el modelo de vivienda patio desarrollado por las culturas de medio y lejano oriente y adoptado por nosotros como herencia cultural (Schoenauer, 1984), donde una "pantalla de espíritus" es constante como elemento que fomenta la intimidad interior y configura una antecámara semipública; parece tener relación con el muro que hace las mismas funciones en el recibidor y al que los ocupantes han adherido imágenes "protectoras" (una virgen, un crucifijo). Lo más interesante es que después de entrevistar y que dibujaran su vivienda, nos hemos percatado de que hay una serie de objetos sobre este muro, que se repiten en series específicas en las demás habitaciones y que parecen proyectar aspectos simbólicos de la vida de ellas; esto es, que si aceptamos la tesis de Ekambi (1974) de que el hábitat se determina en general por series de objetos constantes para una cultura (en occidente no rebasan el número de 35 en tres acobados estadísticamente preferidos) y que los que rebasan esta nómina serán objetos de individualización del hábitat, podríamos

realizar -a partir de estos últimos- una lectura psicosociológica del lugar y el modo de vida de sus habitantes a partir de los objetos.

De una lectura como esta se pudo observar cómo la serie completa únicamente se presenta en el recibidor sobre la "pantalla de espíritus".

En ciertas culturas de Costa de Marfil (que históricamente han tenido influencia en la región), existe la costumbre de poner máscaras al exterior sobre o a los lados de la puerta de entrada (una sobrevivencia son las cruces, ajos, santos, etc. en nuestras casas) que simboliza un espíritu protector de la vivienda, normalmente asociado a un animal totémico, que impide la entrada de malos espíritus al interior; esta podría ser una asociación válida para los objetos en este muro, pues al igual que la máscara, simbólicamente son una potencia externa asumida por su portador (como en la danza ritual), es decir, al tiempo que es entidad protectora, es una proyección recíproca entre el sujeto y el objeto.

La máxima concentración de objetos de la serie se halla en los lugares "sociales" de la casa, esto podría estar relacionado con esa proyección-protección a la que se aludía. En la región, la costumbre de bendecir una casa rociando cada habitación con agua bendita o la cura espiritual que se practica en las casas rociando preparados de hierbas y agua, está relacionada con esta noción de protección espiritual y a la vez con una actitud paralela de apropiación del lugar. Al igual que en este ritual, la apropiación mediante la colocación de objetos personalizados en la vivienda puede explicar esta concentración precisamente en las áreas de trato con el exterior. ¿Como actúan estos "objetos de apropiación" como estructurantes del espacio íntimo y como imponen cotos a la actuación de lo público en el territorio individual? una hipótesis puede señalar a considerar a estos objetos como "marcadores" del espacio territorial del individuo y que funcionan organizando el mapa mental del territorio; esto conduce a una consideración de fondo: la estructura del mapa mental como instrumento de un sentido general de orientación en el lugar es esencialmente de la misma naturaleza cuando el habitante se piensa en el barrio o en el espacio íntimo; es decir, barrio y casa no son estructuras discontinuas; el sentido de orientación establece gradaciones mucho más complejas que esta. Esto puede llevar a suponer que existen elementos estructurantes de proyección-apropiación en el barrio, y por la evidencia comentada en los casos 1 y 2, es posible pensar en

los espacios de relación comunitaria como elementos del sistema de orientación.

Esta hipótesis conduce a una consideración paralela con respecto a la proyección de la estructura social en esos elementos y es que la sola consideración de este fenómeno hace suponer que la capacidad organizadora puede darse en el sentido figurativo-espacial y en sentido semántico, es decir, que a la vez que orientadores espaciales en el lugar, son elementos con una fuerte carga cultural que forman al habitante para su actuación en la comunidad. Lo que nos lleva a pensar a la arquitectura en su dimensión didáctica.

La consideración de estas hipótesis conduce a pensar que la explicación ambiental del habitante - como la de los comerciantes de Juárez y Madero con respecto a una esquina con "la mala suerte"- debe quedar como dato indispensable de una explicación metodológicamente válida, ya que esta respuesta ofrece evidencia de los valores que se proyectan sobre el sitio y de como los entienda el habitante dentro de su realidad cultural.

La casa está ubicada en la colonia Lomas del Campestre al oriente del municipio de San Pedro Garza García, N.L. dando "la espalda" a un pequeño cerro que articula toda la traza del barrio. Fue hecha como una casa en serie de un conjunto habitacional pequeño por una compañía constructora local. Lucía, la hermana mayor, la compró ya construida. No tuvo ingerencia en la toma de decisiones sobre el proyecto más que en la aplicación de algunos acabados, el mobiliario y su decoración. Verónica, siete años menor que su hermana fue a vivir con ella cuando ya estaba totalmente terminada y habitada la casa.

Lucía tomó la decisión de hacerse de una vivienda propia para salirse de su casa paterna y "tener un lugarcito propio" (en palabras de la ocupante de la vivienda), como la "casa del árbol" en el traspaso, ya que la casa se halla a poca distancia de la de sus padres. Aunque esto le ocasionó problemas en un principio, sus padres terminaron aceptando su decisión. Y no obstante esto, la "presencia" del padre en todos los rasgos decorativos de la casa es evidente. El padre de Lucía y Verónica es pintor; por lo que en toda la casa se exhiben sus pinturas (menos en la recámara de Lucía).

Lucía se encarga del mantenimiento y sostenimiento económico de su casa, mientras que Verónica vive como invitada. Esto parece reflejarse

en la apropiación sobre los espacios de la casa de ambas ocupantes, Verónica se circunscribe a su recámara acomodando sus cosméticos, botes de productos para el pelo y fotografías sobre un mueble que guarda "todo" lo de ella; su sitio secreto". Mientras que Lucía ocupa todo el resto de la casa. Verónica ha dicho en la entrevista que le parece sorprendente cómo Lucía pudo prefigurar cada habitación, cada rincón de la casa, dándole a cada espacio un matiz particular, pero haciendo un todo homogéneo.

Tras el análisis en grupo de las entrevistas y los dibujos de las habitantes de la casa nos percatamos de que se repetían una serie de elementos que era posible correlacionar con imágenes concretas evocadas en las pláticas de las habitantes, con rasgos de la personalidad de las ocupantes, con su relación con su padre (en sentido concreto y figurado) y con sus sueños sobre la "historia" de sus propias vidas en el futuro. Estos rasgos parecen corresponder con los objetos que pueblan cada una de las habitaciones. De este análisis se elaboró una matriz de entradas múltiples que correlacionaba los objetos con el lugar concreto en el que se hallaban, con lo que posiblemente expresan en sentido psicológico (correlación de la personalidad con los objetos) y con una intención en sentido general de cada espacio (síntesis objeto-personalidad-significado-lugar concreto). Esto nos llevó a elaborar una lista de los objetos que se repetían en la decoración, que correlacionamos con los lugares en que se hallaban (ver planta esquemática de la casa y lista de objetos) y con el atributo significativo que les era conferido por las habitantes, con lo que se pudo observar que había una relación significativa entre el nivel de intimidad del espacio al interior de la casa, la serie de objetos de "personalización" utilizados en cada habitación y la presencia de lo paterno-lo personal en la decoración.

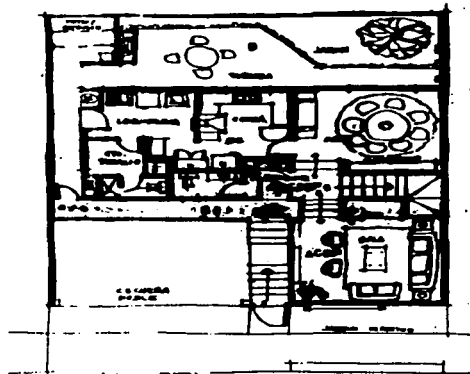


Fig. 18. Casa de Lucía. Planta baja.

Estos instrumentos de análisis se resumen en las dos listas siguientes; se ha preferido mostrar las entrevistas utilizando las transcripciones literales de estas para no "violentar" el sentido original de lo que las habitantes expresaron de su lugar de vida (ver apéndice 1), estos análisis se derivan por entero de las interpretaciones de grupo de este material.

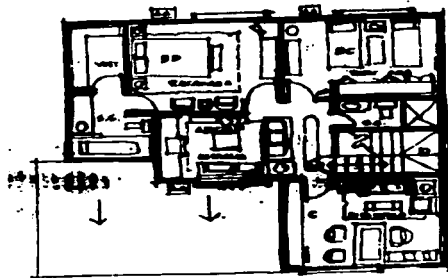


Fig. 19. Casa de Lucía. Planta alta.

Tabla 5.1. Los objetos "de personalización" de cada espacio, lo que expresan en sentido psicológico, la vocación significativa de cada habitación y el lugar concreto en el que se hallan:

Elementos u objetos	Lo que posiblemente expresan y/o significan
<p>Exterior -Reja en cochera, acceso y ventanas -jardín desértico(cactus,piedras,etc.) Síntesis global de la expresión de la habitación-persona: Lucía: negación de los vínculos con su casa paterna.</p>	<p>-seguridad, límites de la propiedad -silencio,soledad,autosuficiencia,agresividad</p>
<p>Acceso Principal: -Exterior: acceso, estrecho con plantas -Interior: -"Muro Principal"(todo el conjunto) -Esculturas de barro:padre,madre e hijo,madre amamantando a su hijo,etc</p> <p>-Cruz</p> <p>-Virgen de Guadalupe</p>	<p>-sorpresa, dirección intimidad -parte medular de la vida de Lucía -Presencia o ausencia del valor de la familia anhelo de formar su familia relación interpersonal -presencia del padre, no sólo en sentido espiritual protección.marca de valores cristianos esperanza -Protección presencia de la madre,signo de cristiandad modelo de mujer</p>
<p>Síntesis global de la expresión de la habitación-persona: Lucía: yo-sueño -- el padre vigilante.</p>	
<p>Area Social: Sala: -Cuadros (la mayoría realizados por su padre) -Nicho de madera -Escultura de mujer -Sillas de bejuco -Adornos de 2 o 3 elementos Síntesis global de la expresión de la habitación-persona: Lucía: yo-quiero ser--el padre vigilante</p>	<p>-Presencia del padre, dependencia-independencia del padre -Admiración por los trabajos hechos con la madera recuerdo de su padre, dominio visual -Reflejo de si misma -Individualidad,grandeza -Compañía,familia,3-trinidad</p>
<p>Comedor: -Cuadros(todos realizados por su padre).</p>	<p>-Presencia del padre, dependencia-independencia del padre.Todos estos cuadros tienen un agrupamiento de varios elementos compañía familia.etc.</p>
<p>-Cuadro de un nicho</p>	<p>-Nicho:interior oculto,intimo,</p>

- Escultura de mujer con 3 calabazas
- Cubierta de cristal de la mesa

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
Lucía: yo-necesito-ser (con apremio)

Jardín

- Tres angelitos de barro en la pared
- Arbol grande en esquina

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
el padre. Los fines de semana con la familia, vida de infancia.

Area de Servicio:

Cocina:

- Mobiliario

Lavandería:

- Mobiliario

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
Lucía: Yo-soy

Distribuidor y Escalera

- Presencia de la madera,ruido al subir o bajar
- Cuadro (textil de las 3 indias)

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
Transición del lugar del padre al lugar de Lucía

Area Intima

Estancia(Cuarto de T.V.):

- Lámpara,mujer orando

-Elementos que se repiten:pescados jarrones,velas,mujer.

-Cojines en el piso

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
Lucía:yo-cuerpo. Sensualidad,desco

Recámara de Lucía

- Cruz (sobre la cabecera)

-Jarrón azul con alcatraces.

que acoge, envuelve, y protege
-Mujer que abraza,protege tiene y cuida
-Transparencia,fragilidad pulcritud, feminidad

-Protección,resguardo, guía
-Presencia de algo dominante

Funcionalidad,práctico, lógica

Funcionalidad,práctico, lógica.

-Dirección,presencia, suspenso.calidez-hogar
-Compañeras,compañía,3-Trinidad,maternidad

-Recreación,búsqueda de emociones,información.
-Mujer,identificación femenina,orando:comunión con Dios, vida espiritual.
-Mujer y pescados:sensualidad acogida,feminidad.
Jarrón:capacidad de contener.poseer.Velas y pescado:símbolos cristianos
Informalidad,relajamiento, alegría.

-Protección,bendición,espiritualidad, presencia del Padre.
-Feminidad,vida,sencillez sensualidad,recuerdo de

-Pintura de india con niño recogiendo alcatraces
 -Presencia del color azul
 -Baul.
 Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
 Lucía: yo me reprimo-mi padre me vigila. busco un sitio secreto pero siempre el padre está allí. Intimidad fría: imagen de *Susana y los viejos*. Lucía se sabe en peligro de envejecer, sublima esto con la imagen de la abuela.

la abuelita
 -Maternidad,búsqueda, colorido,alegría
 -Tranquilidad,paz,nostalgia,frío
 -Guardar cosas significativas.

Recámara de Verónica
 -Objetos sobre la cómoda

-Cierta desorden

-Teléfono,libros,reloj

-Presencia y apropiación del lugar de Verónica, individualidad
 -modo de vivir menos rígido,natural,alegre.valor al momento no a las cosas.
 -Comunicación.apertura, sed de saber,disciplina

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
 La casa de Lucía: más que una liberación es una atadura.
 Verónica: me refugio en mi concha pequeña porque soy joven y libre, de las ataduras de Lucía.

Biblioteca

-Librero monumental

-Estilo conservador-clásico
 -Textil,con motivo de desierto

-Búsqueda e importancia del desarrollo del intelecto.
 -Permanencia
 -Silencio,soledad,árido áspero, autosuficiente

Síntesis global de la expresión de la habitación-persona:
 Verónica: yo soy (me resigno a ser) trabajador soy mi PADRE

Tabla 5.2. Objetos que acotan el nivel de intimidad de cada habitación y su connotación profunda:

ATRIBUTO DEL OBJETO Y GENERO

A -Nichos (concepto)

Femenino-sensualidad

B-Objetos religiosos:Virgen, cruz,mujer orando

Masculino-vigilancia

C-Cuadros o esculturas u otros objetos realizados por el padre de Lucía y Verónica
 Masculino-presencia

D-Esculturas o cuadros con motivo de maternidad o familiar
 Femenino-deseo

-Entrada,recibidor,comedor, sala,estancia(juguetero)

-Entrada,estancia,Recámara de Lucía y Verónica,jardín, cocina

-Entrada,sala,comedor,cocina recámara de Verónica, biblioteca

-Entrada,recámara de Lucía, escalera

E-Esculturas que contenga mujeres
Femenino-deseo

F-Pescados, en adornos, dibujo
tapete, en jarrón, etc.

Femenino-lo sexual

G-Adornos de 3 piezas

Numerología de lo divino.

H.Motivo de Desierto

Masculino-rigidez.

I-Velas
-Madera

-Colores melón y verde.

Masculino-sensualidad, religiosidad

De estas dos listas es posible deducir en términos generales que hay una tendencia a mostrar los rasgos paternos (vigilancia, moralidad, sensualidad reprimida) conforme más "público" es el espacio, que la presencia del padre es avasalladora y "castrante" (si es posible aplicar este término a una mujer) de la expresión plena de la libertad de Lucía, lo que lleva a pensar que la "independencia" que buscó al "hacerse de un lugarcito" está llena de dependencia reprimida. Esto podría ser el resultado de la "traición" a unas costumbres sociales que marcan la pauta exacta para el abandono del hogar paterno por una mujer. En la recámara de Lucía esto es llevado hasta la frialdad, hasta el sentimiento de una "vigilancia" cuidadosa de la virtud, que podría en el fondo ser la vigilancia furtiva de la núbil Susana por los tres decrepitos viejos.

-Entrada, sala, estancia,
comedor

-entrada (tapete), escultura
en sala y estancia, dibujos
en un jarrón en la estancia

-Sala: 3 indias, velas, estrellas y venados (éstos últimos en Navidad).

-Comedor: mujer con 3 calabazas, cuadro con 3 jarrones.

-Patio: 3 angelitos.

-Estancia: juguetero con 3
velas rojas, en el piso 3 cojines.

-Biblioteca: adorno de 3 recipientes en la
mesa de centro de la salita.

-Entrada: 3 cojines en banca, 3 esculturas de
barro.

-Escalera: textil con 3 indias

-Jardín de la fachada, textil
de la biblioteca, pequeño
cactus en el mueble de T. V.

-Sala (en Navidad), estancia y comedor.

-Se presenta en toda la casa,
como elemento de unidad.

-En casi toda la casa excepto
en la recámara de Lucía.

En cambio, para Verónica el conflicto de dependencia-independencia parece no afectarla como a su hermana. Ella es una visita, un huésped transitorio, *sin pertenencia y sin posesiones*. Para ella la casa es una casa del árbol. Lo que lleva a pensar que hay dos relaciones significativas de la casa y sus habitantes que son muy importantes para su lectura: La casa es el retrato psicológico de sus ocupantes; pero este retrato es fiel en tanto halla un sentido de pertenencia al lugar. Una especie de posesión mutua que lo mismo que ser el vehículo de la expresión de los habitantes puede ser la prisión de unas imágenes que lo atan a conflictos; es decir, la casa es potencialmente liberadora (un ciclo personal, el lugar de las ilusiones de infancia) o esclavizante (un infierno en el que se ata la expresión de la sensualidad). En este proceso juegan un papel muy

importante los objetos "de personalización" del hábitat, ya que son los apoyos materiales de la expresión psicológica de los habitantes, por lo que tienen una naturaleza simbólica, el conocerlos puede facilitar la lectura del hábitat.

Por otro lado, es sorprendente cómo los objetos de apoyo a la personalización del lugar son más importantes en tanto el uso de la habitación sea más social, lo que se traduce en una mayor cantidad de este tipo de objetos en las áreas públicas y menor en las íntimas. Pero el sentido específico que las habitantes han conferido a cada objeto opera como un indicador del significado global de la habitación, es decir que *la elección de los objetos para apoyar la toma de posesión del espacio no es arbitraria, depende del grado de cercanía de la habitación con lo recóndito de uno mismo, lo que lleva a la idea de enlazar a la imagen-casa con la imagen-humana y en un término más general ubica a la idea de la casa muy cerca de la idea del sitio sagrado.* (hermetismo de lo más recóndito-lo sagrado).

Es importante, tras analizar estas consideraciones el preguntarnos si estos indicios significativos es posible encontrarlos en los sitios urbanos exteriores, si existen objetos de apropiación de las comunidades que establecen vínculos significativos de los habitantes con el lugar en el que viven.

Caso 4.

Durante una semana del verano de 1995 se elaboró la observación de una serie de elementos en la traza y la arquitectura de la ciudad de Zacatecas aparentemente accidentales pero que guardaban una relación estrecha con la definición de límites territoriales de los barrios que componen la ciudad, y que "vestibulan" áreas urbanas exteriores que son usadas variadamente.

Esta serie de observaciones se hizo con un grupo de tres personas. Se detectaron los sitios en que este elemento se presentaba, se le clasificó por tamaño y tipo, lo que puso en evidencia una relación de la escala con el uso. Se hizo un levantamiento fotográfico de estos elementos y se trazaron croquis esquemáticos de su forma física y su relación con el área urbana circundante. Después de clasificado el material se procedió a entrevistar a los habitantes de las áreas vecinas al elemento, para tratar de entender la forma en que éste era entendido por los usuarios, su función en la configuración de la organización del barrio.

Esto tuvo como producto final un documento para apoyar una parte del curso de crítica arquitectónica de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL, por lo que su presentación atiende también a un interés didáctico que podría ser un adelanto a la elaboración de material para la puesta en marcha de talleres pedagógicos-medioambientales orientados a los habitantes de la ciudad.

Sobre el paramento de la calle Díaz Ordaz se observa un pequeño accidente en el alineamiento de las fachadas. Aparentemente se trata de un error del trazado que genera un ensanchamiento al área de banqueta y que los vecinos del lugar han aprovechado para sembrar algunos árboles y provocar una pequeña plazaola que da acceso a un grupo de viviendas. Esta irregularidad de la traza, que ha generado en este caso un espacio semipúblico, puede en realidad ser un elemento típico del trazado y no un "accidente" o descuido en el alineamiento. Durante una visita a este centro histórico nos hemos percatado de que esta forma de concebir la traza, a partir de la creación de recodos que "cortan" la vista franca y ortogonal y generan este tipo de lugares, es uno de los recursos plásticos más utilizados por los artifices que han dado vida a la ciudad de Zacatecas.

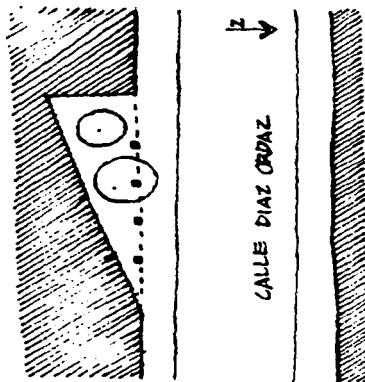


Fig. 20. Un recodo sobre la calle Díaz Ordaz en Zacatecas, Zac.

El historiador saltilense Arturo Villarreal⁷ opina que este recurso del trazado obedeció originalmente a necesidades defensivas, pues permitía la posibilidad de tener un lugar como parapeto de tiro durante un asedio, o un sitio ideal para emboscar al enemigo. Con el paso del tiempo los habitantes han transformado el uso original posibilitando una variada nómina de usos al mismo elemento urbano, como en este caso que se ha cercado el espacio con postes de concreto como una medida de apropiación del espacio de banqueta por los vecinos del lugar. A este elemento lo podríamos denominar *recodo*.

El recodo puede tomar formas muy variadas y prestarse a una infinidad de usos. De hecho, el cambio en el uso del centro urbano de Zacatecas, que desde hace varios años ha tendido a convertirse en un centro de servicios y comercial, desplazando poco a poco al uso habitacional, más que transformar al elemento plástico lo ha adaptado a la evolución del centro; un callejón de viviendas de pronto se puede desalinear en su trazado, generando una zona de transición a mediación de camino entre las dos calles que lo limitan. Mientras que en otras ocasiones se ha aprovechado el recodo como el acceso a un grupo de comercios con la posibilidad de hacer un comedor en la sombra de los árboles.

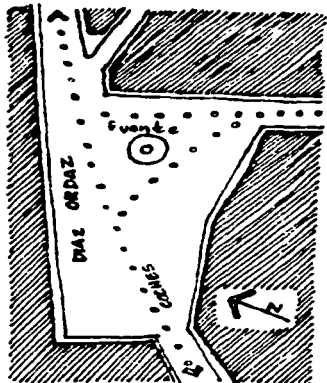


Fig. 21. Plaza que se forma por el ensanchamiento de la vía y recodos que cierran la vista de este espacio urbano.

En otras ocasiones se presenta en una zona de transición de barrios como un elemento que corta la vista franca de una calle y ayuda a la definición de los límites de zonas homogéneas, dando la posibilidad de intercalar un uso itinerante en ese espacio, como un pequeño mercado.

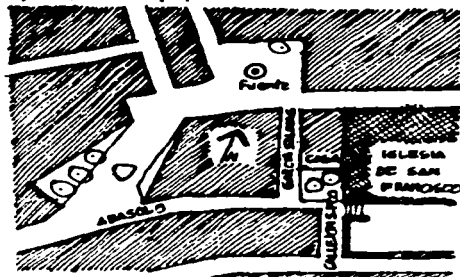


Fig. 22. Una zona muy compleja donde se encuentran varias zonas homogéneas. Los recodos sirven para generar zonas de transición entre los barrios.

En la zona del barrio del convento de San Francisco, se ha utilizado el recodo en forma profusa en la traza, esto parece estar relacionado con el hecho de que la zona está cercana a los límites de varios barrios. Esta es una zona muy compleja dominada jerárquicamente por el conjunto inconcluso de San Francisco (hoy ocupado por el museo Pedro Coronel). Se forman una serie de recodos que van generando pequeñas plazoletas que cortan la vista de las calles, creando un entorno privado y tranquilo al interior del barrio. Una de estas incluso tiene una fuente en su centro, alrededor de la que circulan los automóviles. Pudo en un tiempo ser el surtidor de agua de los alrededores. Es interesante que en este punto la textura del pavimento cambie, marcando límites de los barrios habitacionales (una estrategia de diferenciación de las zonas de castas tradicionalmente usada durante el virreinato según el historiador saltilense Víctor Ruiz⁸).

En otra zona de la ciudad, dominada por la iglesia de Santo Domingo, el recodo está dominado por una fuente adosada al basamento de la iglesia, en un "nodo" de distribución del agua a una serie de barrios del centro histórico de Zacatecas antes de que se introdujera la red de tomas domiciliarias de agua,

pero que actualmente conserva este carácter de "nodo" urbano.

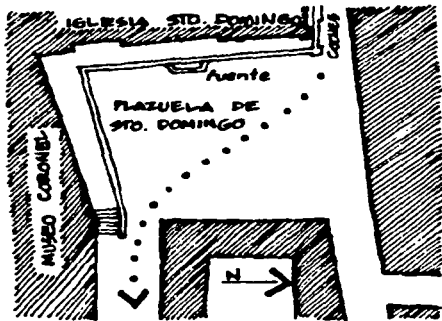


Fig. 23. Plazuela de Santo Domingo.

Una de las maneras en que la iglesia redistribuía lo recaudado mediante el pago del diezmo por la feligresía era, según el Dr. J. Benabeu¹ de la Universidad de Zacatecas, por medio de la distribución gratuita de agua, que se efectuaba a las afueras de conventos y templos por medio de surtidores públicos o fuentes.



Fig. 24. Frontispicio y plazuela de la iglesia de Santo Domingo.

En el caso de la plazuela de Santo Domingo frente al conjunto jesuita, la fuente se ha adosado al basamento bajo la portada de la iglesia. Esto, sin duda dio pie a que se formara un sitio de reunión diferente al espacio atrial que sugiere en planta la configuración del espacio (pues hubiera permanecido como tal por sus asociaciones litúrgicas). La transformación a la que ha sido sujeta el sitio lo ha convertido en un cruce de vehículos y en un estacionamiento que actualmente sirve al museo

Rafael Coronel y a la iglesia de Santo Domingo. En el ensanchamiento de la calle Díaz Ordaz se forma una plaza con una fuente (un antiguo surtidor público), lo que sugiere que este elemento pudo haber estado estrechamente asociado a la distribución de agua en los barrios y ser el "centro nodal" de un conjunto de barrios, lo que lo podría connotar como un "objeto" usado para significar los límites de áreas homogéneas.

El uso defensivo del elemento ha sido rebasado, adaptándose como un centro de distribución de agua-lugar de reunión y transformándose en un espacio que permitiera el mostrar una perspectiva amplia de los edificios representativos del poder colonial.

La catedral de la ciudad de Zacatecas no tiene un atrio frontal como la mayoría de las iglesias novohispanas construidas durante la época de la colonia. El espacio abierto hacia su lado poniente puede hacer las veces de uno, el alineamiento de los edificios adosados a este lugar se ha retraído con respecto al paramento de la calle frontal de la iglesia para formar ahora un espacio de dimensiones considerables.

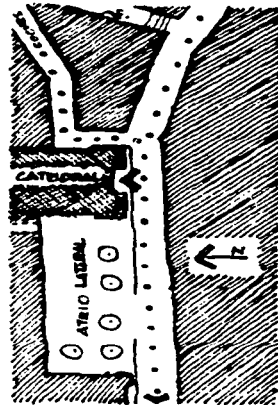


Fig. 25. Planta de la plaza lateral de la Catedral. Formada por el ensanchamiento de la calle.

El sitio ha pasado a ser una verdadera plaza que hace posible lograr una vista del conjunto de la catedral. Aquí el lugar sirve para dar lucimiento a la catedral colonial, probablemente se haya hecho con posterioridad a las obras de la iglesia.

A través de estas observaciones se puede deducir cómo un elemento de la espacialidad urbana puede tomar formas muy variadas y puede ser usado de maneras muy distintas pero en realidad sigue conservando su espíritu original, es decir, la configuración espacial que lo define. El paso que ha tenido este elemento en su adaptación a los diferentes usos: como un elemento de defensa, un centro de distribución de agua y lugar de reunión, a un espacio que sirve para representar más adecuadamente el equipamiento de poder de la ciudad, hacen evidente la estrecha relación que existe entre la imagen originaria y el modo en que el habitante lo adapta a una cotidianidad específica.

Bachelard (1965) ha definido a los rincones, las esquinas, como los espacios originarios donde el ser despliega toda su fantasía de habitar una interioridad⁹. Estos recodos que forman pequeñas esquinas dentro de la trama urbana guardan un profundo significado para los habitantes de este lugar, es muy interesante que este mismo elemento aparezca ya en ciudades como Ur 200 años a.C., Babilonia en el año 600 a. C., como un remanso al lado de la mezquita en un Mahallah en Damasco en nuestros días, etc. Pero lo que resulta sorprendente es que la orientación que guardan la mayoría de estos sitios en la ciudad de Zacatecas y las que se observan en las reconstrucciones de Ur (Woolley) y Babilonia (Unger) son sumamente similares. Lo que hace suponer que esta sea una supervivencia cultural heredada de la parte islámica de nuestra cultura, donde el aspecto de orientación podría ser un indicio para la lectura simbólica del elemento.

Cabe señalar que aunque el renacimiento no establece canónicamente este tipo de trazados, de hecho se aplica como algo al margen de la cultura oficial (reglamentación urbana de Felipe II) lo que probablemente haya ocasionado el que sólo se considere a este elemento como un capricho pintoresco de la espacialidad novohispana y no como un elemento que facilita la diferenciación territorial de la ciudad) y sea una clave para su "lectura".

En el capítulo VI se estudiará el caso de la manera en que los habitantes de una colonia popular de Guadalupe, N.L., entienden su hábitat. Estas

primeras aproximaciones del capítulo V han servido como un marco de referencia para rastrear la evolución de unas formas de aproximarse a la lectura del lugar en que habita la gente.

NOTAS.

¹Es famoso el caso que menciona Alexander (1973) de como en una esquina de una ciudad norteamericana el simple hecho de colocar un semáforo alteró las ventas de periódico en un expendio cercano, ya que el hecho de colocarlo hacia que la gente se detuviera teniendo más oportunidad de explorar los alrededores, con esto quiere decir que el sitio se comporta como un sistema que se altera con la introducción de cualquier elemento en él en función de que los objetos en el lugar observan complejas interacciones.

²Bachelard, Gastón. *La Poética del Espacio*, FCE, México, 1965, p. 35

³Dansereau se refiere a que "el hombre ha manifestado una percepción selectiva del mundo que lo rodea y, a la vez, una forma de modelar el paisaje altamente discriminatoria tendiente a hermanarlo con su visión interior". Dansereau Pierre, interioridad y medio ambiente. Nueva Imagen, México, 1981, p. 161.

⁴Bachelard Gastón, op.cit.p.177 "la concha concede el ensueño de una intimidad completamente física"

⁵Bachelard, Gastón, op.cit. p.49.

⁶Bachelard, en *La poética del espacio* (FCE, México, 1965), se refiere a los cajones, a los cofres, como "...a nuestras encuestas sobre imágenes de intimidad solidarias de los cajones y los cofres, solidarias de todos los escondites donde el hombre, gran soñador de cerraduras, encierra, disimula sus secretos." P.113.

⁷Comunicación personal. Enero de 1995.

⁸Comunicación personal. Julio de 1995.

⁹Comunicación personal. Julio de 1995.

¹⁰ He aquí el punto de partida de nuestras reflexiones: todo rincón de una casa, todo rincón de un cuarto, todo espacio reducido donde nos gusta agazaparnos sobre nosotros mismos, es para la imaginación una soledad, es decir, el germen de un cuarto, el germen de una casa." Bachelard, Gastón. *La poética del espacio*. FCE, México, 1965. P. 182.

CAPITULO VI. EL REALITO: CRONICA DE LA CONSTRUCCION COLECTIVA DE UN DERREDOR.

Durante el semestre académico de primavera de 1995 se realizó, como parte del taller de proyectos de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL, el proyecto de un centro de barrio para el Realito, un barrio popular que se encuentra en Guadalupe, N.L. que está rodeado completamente por zonas residenciales donde habitan familias con un mayor nivel de ingreso que en este barrio. Lo que ha ocasionado que se establezca un "aislamiento" de esta zona de la ciudad con respecto a su entorno próximo. La parroquia del lugar ha congregado a una organización no gubernamental que se ha preocupado por hacer un plan de mejoras al barrio, asolado por la inseguridad, la farmacodependencia en los jóvenes y el alcoholismo en los jefes de familia. Una de las alumnas participantes en el taller de proyectos conocía al párroco y sugirió al grupo que se podría tener un acceso más fácil a la información de proyecto, lo que facilitaría el trabajo escolar.

Se aceptó la propuesta después de evaluar otras cinco opciones también centradas en barrios populares de la ciudad. Para el trabajo de campo se diseñó una metodología de acopio de información y análisis que consistía en:

- una entrevista parcialmente presecuencializada,
- la explicación de su sentido,
- apuntes para el análisis de la entrevista y de los dibujos de los habitantes recopilados durante el trabajo de campo
- instrumentos de acopio de información (en el apéndice 2 se puede ver esta metodología estandarizada).

Toda esta información se fue acumulando mediante fichas de trabajo en forma de un diario de campo que consistían en una sección de "descripción" de lo observado y una parte de interpretación e inferencias de los datos levantados. Esta información era discutida durante las sesiones de trabajo de grupo para alimentar el proceso de diseño participativo planteado como objetivo del taller de proyectos. El presente capítulo se basa en el estudio de campo realizado en ese taller de proyectos; se describe la manera en que los habitantes del Realito han gestado colectivamente el entorno en el que viven; mientras que el capítulo VII es la etnografía de los hechos del aula de proyectos y de los talleres comunitarios narrados desde la

perspectiva educativa que es su esencia. Por lo que parece correcto considerar a los capítulos VI y VII como parte de un solo objetivo: *comprender la relación de los procesos de gestión comunitaria del entorno físico con los fenómenos educativos que plantea la inserción de lo grupal en el trabajo participativo.*

Este capítulo será presentado como un diario de campo para respetar el orden de recogida de los datos tal y como se dio durante el estudio, lo que da cuenta de la evolución de las hipótesis y los hallazgos, a la par que brinda la oportunidad de comprender cómo se dio el proceso de aprendizaje y refinamiento de la metodología utilizada en esta parte del estudio.

6.1. Las primeras imágenes. De centros, límites, ejes, rituales y hechos cotidianos.

Primera sesión.

Visita al sitio de estudio. El barrio del Realito está compuesto por dos colonias. 25 de Noviembre, la más antigua, fundada como un asentamiento de poseionarios en la década de los setentas y Atoyac de Alvarez, otro asentamiento de poseionarios fundado en la década de los ochentas en las márgenes del río La Silla en lo que fueran las áreas verdes de la 25 de Noviembre. Aunque a primera vista ambas colonias parecen ser una sola zona homogénea, los habitantes establecen límites claros entre las dos colonias y diferencian estrictamente su espacio territorial. La gente de la 25 de Noviembre aún hoy en día siente "rencor" hacia los de Atoyac por la invasión de lo que ellos consideraban un área propia de esparcimiento y "lo más bonito de la colonia". Pese a ello, en la ciudad el barrio es conocido como El Realito.

Conseguimos un "informante" que nos ha introducido con la gente de la colonia. A esta primera visita fuimos Constantino, Héctor y yo¹. Román, que es habitante de Atoyac de Alvarez, está realizando un censo de la parroquia sobre vivienda, escolaridad y sacramentos. Nos condujo con un líder de la colonia que vive en la colonia 25 de noviembre, le apodan el Güero. El se ha encargado de hacer trabajos comunitarios y ha establecido nexos con personas y partidos políticos para hacer gestiones frente al gobierno del estado y el municipio. Ha

organizado un grupo de Alcohólicos Anónimos y grupos de acción para obras de mejora como rellenos y terraplenes en áreas inundables y en una zona al "centro" del barrio que ocupa el paso de unas torres de alta tensión y que los habitantes usan para jugar al fútbol ente otras cosas. Desde esta primera visita se nos ha informado que esta zona es el "foco" de graves problemas en la zona como pandillerismo, farmacodependencia, basura, etc.

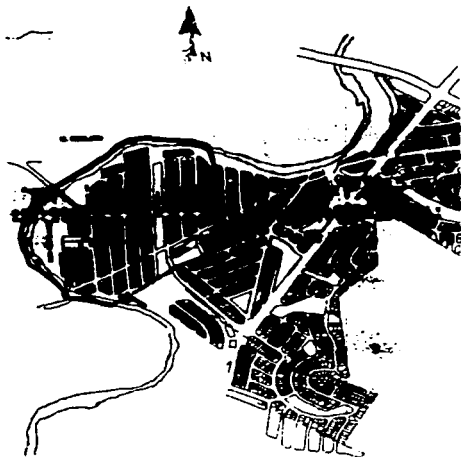


Fig. 26. Barrio del Realito en Monterrey. Ubicación.

Esto hace que su platica se centre mucho en los grupos de gente y acciones y poco en los lugares. La platica fue grabada en su totalidad. Se centró al principio en la explicación de planes de acción y proyectos. A lo largo de la sesión de trabajo me he podido dar cuenta de que hay tres centros importantes para él en la colonia, que hacen una triple polaridad de valores:

la iglesia como lugar de reunión identificado muy posiblemente con la persona del párroco al que se respeta pues "te da tu lugar", "te aplaude mientras que en otro lado te dicen lárgate mariguano" y que ha hecho labor evangélica en la colonia. El otro centro polar es el lugar de los camiones, una molestia para muchos de los habitantes de la colonia que los consideran invasores, y que con toda seguridad se identifica con sindicatos, violencia y arbitrariedad. El otro es la calle principal de la colonia, identificado con todos. Parece haber un primer nivel de adecuación entre la historia-institución-lugar como condicionante del sentido de orientación y del significado asignado al lugar en el que vive el Güero. Esto tiene relación con el orden en que empezó el dibujo que fue de la iglesia a las calles, camiones, río y calle principal.

Los límites los identifica aislandose en un punto intermedio entre "los del Contry" a los que su mujer (y a la vez el también) quisiera pertenecer, y que ha hecho que el Güero pinte y arregle la colonia "pues hay que hacer que se vea bonito como allá" y los de Atoyac, una colonia de poseionarios situada en los márgenes del arrollo, posterior al asentamiento de la 25 de noviembre que considera como "de más abajo" aunque con contradicciones entre la imagen y lo que tienen en dinero, servicios, etc. Pienso que puede haber una conexión interesante entre la topografía real, el Contry alto, 25 de noviembre medio, Atoyac bajo con el significado social atribuido a las casas "altas", "medias" y "bajas" y tal vez sean un esquema que clarifique para el Güero la estructura del lugar, correspondiendo la topografía física con una "topografía de clases en su espacio imaginario" y esta correspondencia sea un elemento de apoyo a su estructuración sociofísica del entorno.

La frontera con Atoyac es tratada casi al mismo "nivel" que el límite del Contry, a pesar de que hasta hace un año entre el Realito y Contry había una barda que impedía paso y vista; los accesos se ubican en tres puntos, siendo el del puente el más importante y el que hace que el barrio aparezca más aislado. Los habitantes de Atoyac son odiosos para el Güero porque les ocuparon los únicos campos deportivos de la colonia, con todo y esto, reconoce su derecho a la vivienda y acota su propio territorio a su casa "mientras no me molesten aquí, pues que tengan", esto pudo deberse a su talante político y a que estaba presente Román, que vive en Atoyac.

Fui insistente en la idea de que el edificio "torre sur", un inmueble de unos quince pisos construido a base de elementos precolados de concreto y muros acristalados de vidrio espejo que se construyó recientemente y domina el paisaje hacia el poniente del barrio representaba una imagen que debió haberlos impactado; parece que no. Les impresionaba más el Cerro de la Silla y lo consideran un bello elemento del paisaje que los hace sentirse orgullosos y hasta con status. Román acoto que era bonito el edificio, su actitud me hizo suponer que penso que yo hacia la observación para hacer algo semejante en el proyecto que planteaba como objetivo el taller, lo cual no le parecia adecuado. Esto me hace pensar que la imagen esta muy relacionado con lo cotidiano, familiar, cercano, usable y que se sienten poco identificados con el "orope!" de la torre sur; la identidad puede relacionarse con lo que se tiene a mano y con lo que se relaciona con la gente conocida y querida, conocen de cerca su poder de producción.

Después me enteré que al inicio de la historia del barrio el cerro de la Silla representaba la única fuente de leña para cocinar y calentarse, por lo que esta relación-predilección podría ser también de carácter funcional.

Los sitios que señala como centros son los relacionados con actividades comunitarias.

Se animó más el Güero a hablar del lugar cuando empecé a dibujar el barrio, esto me indica que la entrevista debe ser posterior al dibujo o manjarse como actividades complementarias.

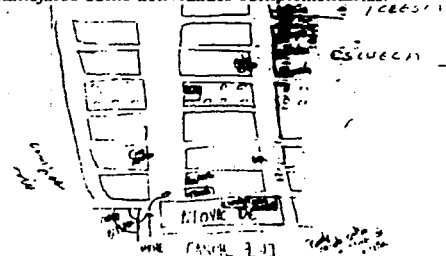


Fig. 27. Mapa mental del Güero. El Realito.

El desconcierto inicial de ubicar su imagen en el papel, lo hizo hablar de los sitios como para

ordenarlos mentalmente. Esto hace suponer que su mapa mental se enlaza mas bien a partir de categorías nominales (el nombre concreto de los lugares que puede enlazar lo concreto físico con su funcionalidad histórico-afectiva) que de una imagen física como la que se "visualiza al recordar una ruta, por ejemplo. Su hija terminó y afinó el mapa pero respetó en general la idea original y su estructura de lugares. El Güero quedo de llevarnos al lugar para explicarnoslo de bulto, pues así podría hacerse entender más fácil. Quedamos de ir al día siguiente a las tres de la tarde.

Segunda sesión.

Ceremonia del Viacrucis. Román, nuestro informante, nos pidió que como una actividad que nos acercara a la comunidad participáramos en un viacrucis que se celebra todos los viernes de cuaresma. La semana Mayor es una celebración muy importante del barrio. Lynch (1985) recomienda que una manera muy buena de conocer la forma en que una comunidad entiende su entorno es a partir de los rituales, los mitos y las leyendas que generan.

Un ritual casi hipnótico. Bajo el sol de la tarde se hace un recorrido guiado por las estaciones que son casas -limpias y adornadas- de las señoras del lugar. Fuera de su puerta o dentro del pórtico colocan una mesa, una imagen sacra y un ornamento. Cada estación implica una orientación litúrgica hacia María -lo femenino- o Jesús -lo masculino-. Los habitantes han entendido esto ornamentando con flores en el mantel que esta bajo la imagen femenina y con colores lisos -púrpura o dorado- bajo lo masculino. Cuando se atreven a aparecer las flores junto a la imagen de Jesús son pequeñas y tímidamente blancas. En una casa rica por sus acabados, la única de las estaciones con el coche (ornamentadísimo y con la parte trasera recubierta de aluminio dorado) en la cochera se ha dispuesto la imagen en forma simétrica con respecto al automóvil, mientras que en las casas se elige un muro, aunque también predomina la simetría.

El además de quitarse el sombrero parece equipararse con el de abrir de la puerta en las estaciones. A pesar de que las casas aledañas estuvieran abiertas la casa de la estación se abre en un ceremonial de recepción explícita de la procesión. La simbología de las estaciones y su relación con el acercamiento al punto culminante (climático) de la muerte es correspondiente a la dirección de la procesión hacia el poniente. La vuelta hacia el oriente implica la promesa de una resurrección

esperada. El antropólogo Jorge Sada² ha sugerido averiguar la procedencia de las personas del lugar, pues la correspondencia de forma y símbolo en el ritual puede relacionarse con alguna costumbre indígena heredada.

Esta correspondencia del sentido de la procesión con el eje de circulación más importante de la colonia y con el sentido simbólico de ocaso-muerte amanecer-resurrección puede actuar como un reforzador de la estructura espacial del barrio. Román ha señalado que la procesión sigue un eje (la calle Luis Echeverría, aunque no va solamente por esta calle) pues es por donde están las casas de las señoras en donde se pusieron las estaciones, que tiene que iniciar y concluir en la iglesia por necesidad. Aunque la iglesia está lejos del final del eje, se la imagina en ese sitio, y aunque la procesión "serpentea" por entre el barrio, la ruta se imagina recta. Estos hechos podrían indicar como una imagen simbólica, en este caso reforzada por un ritual de mucha significación para la comunidad, "ordena" la imagen del hábitat que se formen los habitantes.

Por otro lado, es interesante que mientras se establece una división territorial "suave" hacia ambos lados de la calle Luis Echeverría (hay divisiones más "duras" hacia el Contry y Atoyac de Alvares), en el sentido Norte Sur, en el sentido Oriente Poniente, a pesar de que la calle López Portillo es el eje de las torres, el lugar señalado como el "centro" de reunión de la comunidad, no hay una división territorial apreciable. Esto puede interpretarse como relacionado con el sentido y contenido simbólico de la procesión ceremonial del Viacrucis.

En el primer capítulo se señalaba una observación muy importante de Kevin Lynch (1985) que ejemplificaba con los ritos anuales que se hacen en ciertas ciudades Hindúes, que tienden a "encerrar" ceremonialmente el espacio urbano -cerrado bajo el esquema "mandala vasto purosa"- haciendo una procesión que va describiendo círculos concéntricos usando la vialidad existente, de los límites urbanos al centro, y cómo esto podría ser interpretado como un reforzamiento de los ritos propiciatorios con que al trazar la ciudad se pretendía encerrar al espíritu del lugar. La semejanza del sentido simbólico del Viacrucis del Realito -muerte-resurrección; ocaso-alba- con el significado profundo de las ceremonias prehispánicas del *fuego nuevo*, propiciar el renacer del sol dador de vida, no deja de ser sorprendente.

Esto podría indicar que existen imágenes simbólicas que pueden llevar a privilegiar ciertas orientaciones y a establecer tipos de relación (estrecha-lejana) con los habitantes del sitio. Cuando menos esto es lo que podría indicar esta evidencia.

Al final de la procesión Román nos presentó con la gente y nos pidió que explicáramos las actividades y proyectos que pensábamos hacer. Parece que ha surgido mucha confianza, los habitantes nos han permitido visitarlos para aplicar las entrevistas. Incluso dos señoras del Contry que acompañaron la procesión se han sumado al proyecto y nos invitaron a sus casas. Pienso que sería conveniente hacerlas para tener una imagen comparativa de gente de fuera del asentamiento.

He pedido a Constantino que explique primero las intenciones del taller frente al grupo de vecinos. He notado como ha crecido poco a poco su confianza y conocimiento en la teoría que se maneja. Parece como si el involucrarse con estas actividades hagan un aprendizaje más totalizador que incluso involucre aspectos emocionales en el proceso.

Algunas observaciones de campo: hemos notado como los edificios del centro comunitario (contraesquina de la iglesia) la escuela y la biblioteca, que manejan un lenguaje arquitectónico muy diferente al de los otros edificios (casas, comercios) de la zona, han sido rallados con graffiti por las pandillas de la zona. Esto no ha sucedido con la iglesia, que jerárquicamente, por su escala y por su lenguaje se aparta mucho más de la arquitectura de la zona que los otros edificios.

Hemos planteado la explicación provisional de que el graffiti representa una apropiación sobre un elemento extraño más que una simple travesura. Sin embargo, el que se respete la iglesia implica una desigualdad en ese status de "extraño" que puede relacionarse con un status simbólico y de uso diferente.

La arquitectura de paisaje en el conjunto de la iglesia es más parecido al Contry que al barrio del Realito. Árboles contra flores coloridas. Uniformidad contra rica variedad. Arquitectura de arquitectos y arquitectura anónima. Hay un cambio perceptible entre 25 de noviembre y Atoyac. No sólo en las calles sin pavimentar de la segunda sino en todo el manejo de materiales y formas. Es muy conveniente el hacer un muestreo extenso en Atoyac

aunque es un barrio peligroso. Hacerse acompañar de Román es indispensable.

Nos indicó Román que el "Güero" y el "Koreano" (líderes de esta comunidad) querían platicar con nosotros. Nos dirigimos caminando hacia sus casas tomando la calle Lic. Héctor Flores, en el trayecto Lorenzo iba saludando a vecinos y conocidos, las viviendas en su exterior lucen limpias pero con graffiti realizado por pandilleros de la colonia.

Llegamos a la avenida Lic. José López Portillo, donde se aprecian tres grandes manzanas con unas torres metálicas que sostienen cables de energía eléctrica, sobre esta avenida hay viviendas y comercios.

Luego tomamos por la calle Lic. Luis Echeverría Álvarez hasta la calle Lic. José I. de los Santos hacia la derecha, frente al número 2122 estaba el Güero revisando un carro (ahí es su casa), Lorenzo nos presentó. El Güero tomó una actitud muy cordial hacia nosotros, enseguida llamó al Koreano que vive enfrente, este se mostró un tanto reseco, receloso y nos enseñó una estructura para basquetbol que tenía sobre la banqueta y que piensan instalar en algún lugar del parque ecológico para que la usen los muchachos de la colonia. Para darle más confianza al Koreano le explicamos quienes éramos y cual era nuestro objetivo, después de esto su actitud cambió mucho.

Decidimos iniciar un recorrido por los lugares que ellos creen son los más importantes para que los habitantes de esta colonia, nos dirigimos hacia el norte hasta la calle Lic. Sabino Gámez que divide la colonia 25 de noviembre y la Atoyac de Álvarez, el cambio ambiental aquí es notorio ya que la calle no está pavimentada, hay un desnivel considerable entre la calle de la 25 de Noviembre y Atoyac. Durante el trayecto al parque ecológico les preguntamos hace cuanto tiempo vivían ahí y como era su colonia cuando ellos llegaron, y dijeron que unos tenían 20 años y otros 15 y otros 5 años, que no estaba pavimentado y cada familia se abastecía de agua de su propio subsuelo ya que con excavar de uno a cinco metros hay agua, esto debido tal vez a la cercanía del río la Silla, así que todos tenían su propia noria. Posteriormente les pavimentaron, alineando las casas a unas calles.

Los dos son originarios de Monterrey aunque el Koreano hizo énfasis en que el es del

barrio antiguo y que al ir formando cada uno de los hermanos su propia familia se fueron saliendo del centro de la ciudad a sitios más cómodos o mejores para vivir.

Al indicarnos los límites de su colonia hicieron la observación de que en la Atoyac hay muchos viciosos pero que ellos no sienten temor ni por ellos ni por sus familias.

El Güero comentó al llegar al parque ecológico sobre la Avenida López Portillo que este es el lugar ideal para ubicar pistas, juegos, etc. que en ocasiones anteriores ya se ha trazado para una vitapista que se ha deshecho. El Koreano añadió que han mandado oficios a Elosúa Mugerza dueño de la ladrillera (una fábrica cercana al barrio que contamina con sus desechos el río que pasa por el margen norte y poniente del lugar) con la finalidad de que los ayude como vecino con el material de desecho localizado a la orilla del río.

Los jóvenes hacen deporte por las tardes antes de que anochezca ya que no cuentan con iluminación. Esto también sucede en el predio de propiedad federal ubicado entre el río la Silla y la calle Sabino Gámez aunque este lugar es muy cuidado de que no sea invadido por nuevos habitantes ya que de vez en cuando aun llegan a posesionarse y esto les eliminaría su área de deportes en la parte oriente de la colonia Atoyac.

Ellos desean que el gobierno municipal de Guadalupe o Monterrey les ayude con la realización de un proyecto de canchas deportivas, dicen que oficialmente su colonia pertenece a Guadalupe pero que cuando van les dicen que pertenecen a Monterrey, sus escrituras dicen Guadalupe, N. L. pero que no saben porque les hacen pagar el impuesto predial al municipio de Monterrey y que se les va el tiempo en puras vueltas y nadie les resuelve nada. Comentan que si alguien les dice cómo proceder en la construcción, ellos realizarían el proyecto con la cooperación de los vecinos ya que además de contar con las ganas, ahí viven electricistas, plomeros, carpinteros, herreros, etc., que ayudarían con mucho gusto.

Hay mucha gente que corre y que a veces va hasta el cerro de la silla; recuerdan que cuando trazaron la vitapista la usaron pero como las cosas se hacen con muy pocos recursos y como Dios les da a entender, pues los extraños a su colonia no lo ven muy formal y tiran escombros y basura en el parque

ecológico, los que les "ensucian son vendedores ambulantes o del mercado sobre ruedas que lo que les sobra podrido ahí lo tiran y hasta hay quien va y les tira animales muertos".

Muchos muchachos también juegan futbolito en la noche en varios sitios del parque ecológico pues ellos les instalaron iluminación ya que consiguieron unos postes de madera y unos reflectores, y para tomar la energía eléctrica "se dan sus habilidades" (rien con sorna). Ellos comentan que es preferible tener a sus hijos ahí en esos campos deportivos que en otros lugares, ya que a ellos les da más seguridad y confianza saber donde están y que andan haciendo. El 17 de junio de 1993 se plantaron los árboles del parque con la ayuda de todos los vecinos y ellos mismos los riegan, estos árboles eran pequeños. El padre Miguel les ayudó mucho en aquella ocasión y acarrearon los arbolitos desde el parque España, estos arbolitos fueron donativo del municipio.

Los vecinos han donado bancas y jardineras que ellos mismos han construido. Consideran este lugar privilegiado, pues gozan de una bella vista del cerro de la silla y tienen aire no contaminado.

También iban a instalar juegos infantiles como "pasamanos y columpios" pues ya habían reunido los materiales necesarios, pero "el señor que se los iba a fabricar falleció y ya no supieron que pasó con los materiales o donde quedaron y por respeto y pena hacia la viuda no la quisieron molestar". Estos juegos serían para que los niños de la colonia no vayan a los parques de las colonias vecinas pues les "hacen el feo".

En una zona de pavimento a base de concreto que tiene el parque piensan colocar la base para el poste de la canasta de basquetbol, seleccionaron este lugar pues con los pocos recursos propios podrán reparar el pavimento y habilitar la cancha.

Junto a la terminal camionera limpiaron cooperativamente una buena área e instalaron unos tubos para colocar la red de voleibol, dicen que los domingos se reúne mucha gente a jugar y que tienen torneos que ellos mismos organizan y llevan los roles. Les preguntamos que quien les había enseñado a ellos a arbitrar los partidos y a hacer los roles, dijeron que aprendieron viendo jugar a los muchachos y que nunca habían tenido problemas, ya que sus indicaciones las respetaban, también

recibieron apoyo del patronato cerro de la silla (una organización no gubernamental con base en la parroquia del lugar) que les enseñaron a hacer los roles y no hacerlos "al trancazo".

Han participado hasta 18 equipos como por ejemplo los de las familias Marques y Rodríguez. De estos equipos 8 son femeniles. Dicen que los muchachos venían a jugar y traían sus "caguamas" y pensaron: "¿como le haremos para que estos muchachos dejen la cerveza o al menos que aquí no la traigan?" se les ocurrió traer un equipo de voleibol profesional y como todos les querían ganar a ese equipo, empezaron a dejar la cerveza poco a poco y a prepararse para los partidos. En una ocasión tuvieron un partido de voleibol femenil bajo una lluvia torrencial y la gente no se movía, pues el partido estuvo muy emocionante. El Güero dice que antier (16 de marzo del 95) compró un balón de voleibol con dinero de su propia bolsa y ambos comentan que es necesario que entre el municipio a ayudarles, pues no siempre pueden cooperar con gastos de este tipo, además de tiempo. El nuevo balón lo tiene en custodia Don Chuy que vive enfrente de la cancha y en cuanto se enteren los muchachos se lo pedirán, pero sólo les durará un ratito, pues le dan demasiado uso. La red se la regaló a Don Chuy en el Tecnológico de Nuevo León, lugar donde él trabaja y aunque esta tiene un hoyo servirá, dice que se la dieron porque a los alumnos les compraron una nueva.

El Coreano dice que son muy privilegiados pues este lugar es "como un gran patio con vista al cerro de la silla ...ya lo quisieran muchos". La traslación del elemento de la casa al elemento urbano es interesante. Lo cual puede indicar que el barrio es entendido como una "gran casa común".

Junto a la cancha de voleibol se encuentran estacionados muchos camiones urbanos de la ruta 42, ellos instalaron la terminal camionera en los terrenos correspondientes al área verde de la colonia (el "parque ecológico las Torres"); construyeron en ese sitio una caseta y un servicio sanitario muy precario (sin puerta y techumbre), los escapes de los camiones dan al frente de las viviendas, la basura que sacan de los camiones la dejan tirada en el piso, y por suerte la mayoría de los arbolitos han logrado sobrevivir.

Esta terminal se encuentra ubicada en el cruce más importante de la colonia en las avenidas López Portillo y Luis Echeverría. A la mayoría de la gente le disgusta tener en ese lugar a los camiones

pero lo toleran porque uno de los dueños de la línea les renta "ecotaxis" para trabajar, por lo que no pueden protestar. Los dueños de la línea camionera son varios y hay quien tiene hasta 5 o 6 camiones pero no viven en esta colonia.

Otra cosa que han estado solicitando desde hace mucho tiempo, casi desde que se fundó la colonia, es un puente sobre el río la silla por la calle prolongación Arteaga al noroeste de la colonia, pues por ese lugar cruzan los muchachos para ir a la secundaria y llegan con los zapatos mojados y sucios.

Nos dirigimos al lugar del cruce y en el camino me comentaron que la policía e inspectores de expendios de bebidas alcohólicas no se paran ni por error los días viernes, sábados y domingos, que los de salubridad tampoco van y que ha habido ocasiones que alguien vende tacos a pocos metros de un perro muerto y que ellos mismos han tenido que acomedirse para sepultar animales muertos.

Les preguntamos cuanta gente estimaban que vivía ahí y me dijeron que no sabían pero que había como unas 650 casas en la 25 de noviembre y que faltaba considerar a los de Atoyac pero que estos datos se conocerían con el censo parroquial que se estaba llevando a cabo. Legamos al muro (la barda de Berlín, como le dice el Koreano) que divide a la colonia Valle del Contry 2do. sector y la 25 de noviembre.

Comentaron que ellos hay apoyado a los muchachos vagos y malvivientes para adornar la barda con dibujos ecológicos, comentaron que un día que llovió mucho, el agua reventó algunas secciones de esta barda y se la llevó.

El río tiene poca agua, esta es transparente y hay pequeños peces, han colocado piedras grandes y tablonés para cruzar a la escuela secundaria #36, pero la carencia de un puente les dificulta cruzar cuando llueve o el río sube su nivel por aguas captadas en otras partes, cuando esto sucede, los jóvenes se ven obligados a tomar camión o pesera que hace treinta minutos para llegar a la escuela secundaria por el trayecto más largo y caro pero más seguro. Entre todos desmontan una buena parte del cauce del río ya que la hierba y maleza alta es propicia para que se escondan malecantes o malvivientes y pongan en peligro la integridad física de los muchachos, aunque a algunos padres este hecho los tiene sin cuidado. En el sitio también se observa basura como: pedazos de llantas, colchones

viejos, fierros, tablas, botes, sobrantes de construcción, etc., también se aprecia una estructura metálica de lo que fue un puente peatonal que la corriente del río trajo cuando el huracán Gilberto en 1988 y ellos lo anclaron y arreglaron para usarlo, pero por las actuales condiciones de deterioro que presenta requiere de una inversión razonable con la que ellos no cuentan. Los jóvenes al meter constantemente los zapatos en el río para cruzar a la escuela hacen que se les terminen muy pronto y al hacer uso del camión se eximen de tomar algo en el recreo. Y esto aunado a que no les permiten entrar con los zapatos sucios a la escuela.

El Güero y El Koreano comentan que antes había juntas de mejoras en la colonia, pero que no trabajaban por el bien de la comunidad sino para bien propio.

Preguntamos si había vagos o malvivientes por ahí, contestaron que sí y nos invitaron a visitar el lugar en su compañía, nos dirigimos a la colonia Atoyac, pasamos por un predio grande en donde hay una cancha de fútbol soccer con sus porterías y árboles en los costados longitudinales de la cancha, al fondo colinda con el río la silla, esta cancha no tiene iluminación; salimos por la manzana diez para luego tomar por la nueve y ocho según comentario del Lorenzo Román (ningún plano de la ciudad registra los nombres de las calles de esta colonia) quien vive allí y visita constantemente, dice que esta gente es tranquila y que necesita mucho apoyo y orientación. dice Lorenzo que si "los vecinos no se apoyan y cooperan para sí mismos, entonces menos interés se demuestra a las autoridades municipales, por eso es importante que todos ayuden". Las calles de la colonia Atoyac están sin pavimento y son muy estrechas de unos 5 o 6 metros de ancho, no hay banquetas, las viviendas son pequeñas y las hay de diversos materiales como madera, block, con aplanado y sin él, de diversos colores, unas tienen jardín al frente y hasta lugar para guardar el coche.

Al aproximarnos escuchamos algunos silbidos y Lorenzo nos explicó que estos muchachos han desarrollado un lenguaje a partir de silbidos que usan para avisarse si hay algún intruso en el área o si ha llegado la policía se trata de señales de alerta. Habían notado nuestra presencia, tal vez por el escándalo de los perros que nos acompañaban. Se cuidan mucho de Lorenzo por ser el de la Pastoral Social de la Parroquia, y de El Güero y El Koreano quienes son muy respetados en esta comunidad. Al llegar a donde se encontraba el grupo de unos 15

jóvenes sentados en el suelo y en ambos paramentos de la calle, contestaron nuestros saludos, Lorenzo nos presentó y nos pidieron que les tomáramos unas fotografías. La edad de este grupo fluctúa entre los 14 y los 25 años. Indicaron a uno que estaba a distancia sentado afuera de su casa y dijeron que era boxeador profesional y que había ido a Europa a pelear. En esta colonia se practica mucho el boxeo, inclusive tienen un ring para practicar en una de las calles y que hay un vecino que es el instructor y manager.

Más adelante por esta misma calle se encuentra un espacio abierto de aproximadamente 20x20 metros que colinda con el río, este sitio es una pequeña área verde con bancas muy rudimentarias, árboles y plantas ornamentales que cuidan las personas mayores de esta colonia quienes riegan y arreglan las plantas todas las mañanas, aquí no se ha seguido un orden para plantar, aquí la gente también se coordina y junta para mejoras de su colonia, nos presentaron al señor Pedro que es uno de los colaboradores, pidió que tomáramos en cuenta las necesidades de su colonia, que una de ellas es formalizar esta plaza o área verde con mejor infraestructura. En esta colonia la gente también ha puesto sus propios arbotantes.

Seguimos el recorrido hacia los campos de fútbol ubicados en la calle Lic. Antonio Flores Garza, el río la Silla y José Alvarado que es el acceso principal o de mayor afluencia a esta colonia. Estos campos también fueron habilitados por los vecinos, aunque la gran mayoría practica el fútbol. Aquí se encontraba "Lalo Muletas" que es un señor joven que padece poliomelitis, él coordina el fútbol. Comentan que su labor no es gratuita ya que cobra una cuota a los equipos que se inscriben y una parte de ese dinero la usa para comprar los trofeos y el resto es para su manutención.

Dicen ellos que de la calle José Alvarado hacia el sur les falta mucha arborización. Comentaron que hace mucho tiempo hubo un choque en la esquina de Antonio Flores y José Alvarado y tumbaron el arbotante municipal, que ellos saben que si se les cobró por los daños a los del accidente pero que hasta la fecha no lo han repuesto y por las noches esto está muy oscuro. En estos terrenos que ellos limpiaron y que son alledaños al río y a la Ladrillera Monterrey, tienen campos de fútbol. También comentaron que en la zona paralela al puente José Alvarado, por las noches y aprovechando la oscuridad vienen muchos "carretoneros" que

recogen basura en varias colonias del municipio de Guadalupe y allí la depositan clandestinamente y esto además de mal olor da mal aspecto al acceso a su colonia y contaminan el agua del río y con el tiempo "la naturaleza se cobrará estos daños".

Los vecinos de esta parte de la colonia Atoyac están iniciando a preparar el terreno para hacer un parque atrás de la escuela primaria, kinder y centro comunitario. Están subiéndolo el nivel del terreno rellenando con tierra y escombros, pues dicen que quieren evitar que cuando venga una crecida del río como cuando el huracán Gilberto les lleve las construcciones ya que en aquella ocasión el agua llegó hasta la avenida López Portillo. Mencionaron que a esta escuela también vienen niños de la colonia 25 de noviembre.

Las canchas de fútbol abarcan desde la manzana 1 hasta cerca de la 5 y son 3 o 4 canchas, y luego siguen de fútbol, la colonia Atoyac está rodeada de un área deportiva ubicada entre las viviendas y el río. Seguimos caminando hasta donde se juntan las viviendas con el río y la calle Lic. Héctor Flores que es la que pasa por un costado de la parroquia. En este punto hay un cruce con una bajada muy pronunciada y tampoco hay puente por aquí se sale a la colonia Primavera y un poco más adelante está la avenida Revolución. Aquí hay un tramo de puente metálico el resto es el que se llevó el río con los aguaceros y fue a dar por la escuela secundaria y allá trataron de utilizarlo, aunque en este sitio también les hace mucha falta. En este lugar que colinda con las viviendas hicieron un gran talud para proteger las casas de la crecida del río, aquí no hay iluminación y por las noches es una zona peligrosa, aunque Lorenzo dice que él si se ha aventurado a pasar de noche pues tiene mucha confianza de que no lo asalten. La gente también aquí tira basura y ya en varias ocasiones se ha limpiado con máquina y a mano pero "no lo entienden, ni cooperan y siguen ensuciando, y los de los camiones ya no quieren bajar hasta allí por temor a que sus camiones se les descompongan".

Por la calle Lic. Héctor Flores hay otros murales con temática en contra de la farmacodependencia; en el trayecto mostraron todas las luminarias que ellos han colocado y los anuncios de los eventos de la parroquia que los mismos muchachos pintan, hicieron la observación de que les hace falta los señalamientos de tránsito y la nomenclatura de las calles: "o sea que impera la ley del 'más fuerte' como son los camiones y peseras, que

lo que tienen de bueno es que las calles son muy anchas pero esto hace que los conductores de vehículos les impriman más velocidad".

El Koreano comentó que su terreno original era en contra esquina de la iglesia junto al centro cívico pero como no se vino a vivir pronto se lo pidieron y asignaron a otras personas, sin embargo admite donde vive ahora es más tranquilo.

Al pasar frente a una casa que luce graffiti nos comentaron que apenas hace unos días sus ocupantes la habían pintado pero las pandillas no respetan y esperan a que llegue la noche para hacer "las pintas", que no hay respeto.

6.2. Imágenes del lugar. El barrio imaginado, el barrio y la casa. Imagen y experiencia vivencial.

Cuarta sesión.

Cuatro de la tarde (un calor infame): Lorenzo me llevó con Eloy. Nos lo encontramos con tres amigos en el portal de su casa que está al lado de las torres, tomando unas cervezas. Les preguntamos que si los podíamos entrevistar. Dos de sus amigos, un "chavo Banda" y un taxista nos dijeron que mejor las preguntas se hicieran a cada persona por separado y se retiraron. Eloy aceptó responder las preguntas. La entrevista se orientó en un principio a dar ideas sobre equipamiento necesario en el barrio. Poco a poco fui cambiando la orientación hacia la descripción de su lugar de vida.

Eloy es parapléjico. Anda en un carrito pegado al piso con manijera. Pese a ello es muy hábil para desplazarse en su casa sin ayuda de aparatos, por el piso de concreto pulido, muy adecuado para ese tipo de movimiento (y muy fresco).

Empezó platicando de la colonia hace 20 años, cuando él llegó. Había pocas casas. Unos cinco, él no salía. Realmente se siente inseguro al hablar del barrio pues dice que no lo conoce. Imagina lugares específicos, no relacionados espacialmente de forma muy clara. creo que la primera aproximación a la entrevista lo ha hecho visualizar respuestas que estén de acuerdo a un programa de mejoras del barrio. Hay en su dibujo del barrio la idea de representar campos deportivos "donde se junta la raza". Su primera intención era sólo dibujar una cancha de Fútbol. Mi insistencia en

que lo relacionara con lo que está a sus alrededores hace que empiece a trazar una tienda, una vulcanizadora, la calle, el campo vecino y el arroyo.

Es muy inseguro de la "veracidad del dibujo", creo que se siente apabuyado. Tal vez la imagen mental del barrio esté fragmentada, difusa, por algo que se relaciona con su propia movilidad por el lugar. Me ha sorprendido que el dibujo esté exactamente en espejo con la realidad; este hecho me hace recordar las explicaciones de Sami-Alli sobre el desarrollo afectivo en su relación al desarrollo del "espacio imaginario" como orientador psíquico de los objetos oníricos y las imágenes de la fantasía "pero ¿no salías con la raza? No, la mera verdad no, no salía para nada". Conoce por pláticas el lugar, para él han sido territorios soñados más que vividos.

Creo que con el paso del tiempo se ha ampliado su círculo social, por lo que ha conseguido una mayor integración al barrio. En este caso específico ¿que relación tendrá la integración al grupo con el mapa mental del lugar que se forme Eloy?

"Las torres" es el centro del barrio. A este centro sin embargo se le ve inacabado y carente. Al igual que todo lo que dijo el Güero, este centro se categoriza como negativo por los camiones que lo han tomado como estación. He notado como al referirse a otra gente; a los que se identifican como fuera del propio grupo, se menciona su mal comportamiento y su derecho -algo políticamente adecuado- a actuar y a estar. Esto me hace pensar que Eloy ve al grupo de camioneros como un grupo ajeno y molesto; y como invasores del territorio. La respuesta política bien puede encubrir un celo territorial (tanto en Eloy como en el Güero, al referirse a los de Atoyac).

Hay una identificación emocional con el lugar, que se percibe cotidiana, común, periférico, pero se considera querido y propio. He cambiado un poco la entrevista original. Introduce el "juego" de describir un barrio soñado. A veces induciendo a ello al decir que si se tuviera en ese momento el poder de cambiar el lugar ¿como se haría?. Eloy ha contestado que cambiando a la gente..."pero no se puede. ¿verdad?" *la gente define el barrio imaginario.*

El barrio es la casa traspasado el umbral de lo personal. La tranquilidad y la seguridad parecen normas importantes para definir el ambiente ideal.

esto es cercano al concepto de territorialidad en etología que se ha manejado refiriendonos al trabajo de Rapoport (1978) en el capítulo primero.

De la casa de Eloy fuimos a ver al Koreano. Lorenzo me ha dicho que ha gestionado obras de mejora como limpieza, alumbrado, arborización, etc.

Inmediatamente anota una diferencia entre el realito y los alrededores diciendo que mientras este es *barrio* (por lo pequeño y socialmente compacto) los otros son *colonias*. Toda su plática parece girar en torno a la participación como forma de integración comunitaria; hace historia de cómo se han arreglado luminarias, jardineras, el parque, etc. El dibujo que nos ha regalado el Koreano muestra esta serie de acciones escritas sobre los sitios en que se han hecho. Es un mapa cuidadosamente hecho para el grupo de taller.

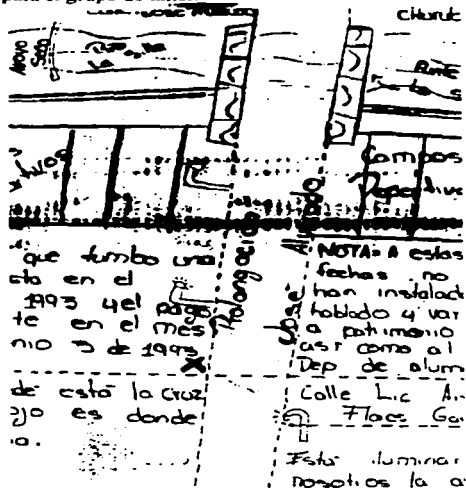


Fig. 28. Mapa mental "testimonio" del Koreano. El Realito.

Me lo ha explicado en cada parte, como contándome la historia del lugar. El cuerpo del mapa está hecho de sus acciones en su mundo; sus

protestas; es una representación (para mí, nueva), que está en el límite de la imagen y el testimonio.

Todo lo nombra: los límites los define claramente por los nombres de las calles, al contrario del "mapa difuso" de la psicotopología de Eloy. Ha querido definir como calle el límite del Contry y Realito. Le he preguntado que opina de la barda, se ríe: "pues la barda de Berlín"... como a otros habitantes le ha parecido ofensiva.

El predio del Contry era de donde se abastecían de leña. Cuando se construyó ese sector de Contry, dice que les compraban hasta al doble de precio sus terrenos. Se comprende que esto era una maniobra de la inmobiliaria para homogeneizar la zona y poder aumentar el valor de la tierra. Al negarse a vender la gente del Realito, se construyó esta barda para aislarlos del nuevo barrio residencial.

Es interesante notar cómo este elemento se vuelve importante en el dibujo que le pedimos que hiciera: señala los dos ejes principales (las calles Luis Echeverría y López Portillo), el "parque ecológico" (es el único en llamarlo así; he visto un letrero deteriorado al lado de la parada de camiones que señala el nombre del parque, tal vez el que él lo llame así sea porque él es el gestor de la obra, o el que puso el anuncio), la iglesia, el río y una línea que corresponde físicamente a la barda. Lo más interesante es que este elemento no se " nombra " como los demás, y en el dibujo preparado con anterioridad no aparece.

Es posible aventurar la hipótesis de que un lugar que representa una emoción negativa muy fuerte (como la discriminación o el rechazo de un nuevo habitante considerado "superior") aparece como un símbolo latente que no puede apropiarse el habitante. Es decir no lo puede nombrar. Y que al igual que los centros "positivos" posee un peso específico en la configuración de la imagen del lugar por el habitante.

El centro físico de la colonia lo ubica en el "parque ecológico Las Torres", lo señala como el lugar más importante "es lo más principal de nuestra colonia, puesto que está al centro de nuestra colonia". El mapa que nos ha entregado es un testimonio y un proyecto. Le pedí que dijera como sería un barrio ideal.

El ha recurrido de nuevo al dibujo. *La imagen real se yuxtapone a los sueños, juntos hacen el mapa mental.*

El realito lo hacen dos territorios en conflicto. El Koreano asume que si bien todos tienen derecho a una casa (la respuesta política típica) "la gente" se molestó cuando la invasión de los de Atoyac. A partir de sus gestiones con el municipio 25 de noviembre fue pavimentada, Atoyac, no.

Al final de la entrevista me comentó lo importante que fue tener escriturado su terreno "luego no iban a decir, pues ya los vamos a quitar", la casa significa una seguridad y un patrimonio. Me comentó como al igual que en un documental que vio por la televisión su colonia fue creciendo desde un caserío hasta un conjunto urbano; que lo han embellecido a veces con murales, incluso en la "barda de Berlín" (¿apropiación?). *Que la gestión autónoma da orgullo y sentido a la posesión.*

Quinta sesión.

Cuatro treinta de la tarde (hoy hace más calor). He decidido entrevistar a Lorenzo Román; esto por dos razones: porque considero que por su trabajo en la Pastoral Social conoce el barrio detalladamente y porque siempre está presente en las entrevistas y algunas veces ha dirigido las respuestas de los entrevistados y es una oportunidad para que comprenda el sentido del instrumento y poder hacerle indicaciones más claras de cómo debe proceder para no sesgar las respuestas de la gente.

A partir de las entrevistas anteriores he estructurado más las preguntas; no obstante, las respuestas de Lorenzo han abierto posibilidades de diseñar dinámicas y plantear otras preguntas. He elaborado una pequeña guía que contiene las partes principales de la entrevista. Por ello la información que recibí este día ha sido más ordenada que las anteriores.

Límites del barrio: Establece el límite en el río y las colonias vecinas. Le he preguntado que hace diferente al barrio; él comenta que esto está en función de la comunicación de la gente. Al describirme Contry hace referencia más a los objetos, que considera valiosos y que reflejan poder y la diferencia del empleo de la gente (profesión vs. oficio). Lynch (1985) ha aventurado la hipótesis de que existen ciertas gentes que observan más los objetos que su consecuencia en las acciones y la vida de la gente (refiriéndose a la percepción de los

conjuntos urbanos) y de ahí infiero que el prurito por hacer formas bellas en sí mismas pero inútiles se deriva de esta especial inclinación. Creo que esto más bien puede representar un comportamiento ligado a la relación lugar-comunidad. El territorio extraño parece observarse desde fuera, es decir desde los signos exteriores y de allí se deducen las diferencias con uno. En cambio, en el propio lugar el territorio se observa desde dentro; es muy significativo que las respuestas de la definición del espacio comunitario propio se concentren más bien hacia las relaciones entre la gente y la participación.

A pesar de que mucha gente trabaja más bien al poniente de la colonia (hacia el acceso principal) no se han mencionado estos barrios tanto como el Contry (flanco oriental) creo que el río hace una gran barrera psicológica, o que el uso anterior de esos terrenos para sacar leña ha creado una dependencia emocional de los vecinos con ese lugar.

Pero es difícil traspasar el límite del lugar. Lorenzo me dice que lo otro no le da confianza "No hay la misma comunicación que aquí"; su barrio es "los barrios de nosotros" es decir, ha elaborado una categoría discreta que une a su barrio con otros similares, una forma de relación de lugares urbanos "parcialmente espacializada". Puede pensarse hipotéticamente que las acciones que suceden en "nuestros barrios" puedan tener repercusiones entre sí, a pesar de que estén distantes espacialmente en la ciudad. Lo que podría empezar a confirmar la idea expuesta en el capítulo I de que la "red" de hechos que configuran el espacio urbano es más compleja y con conexiones difíciles de imaginar homogéneamente. En la noche es más fácil saltar la barrera del territorio.

Le he comentado como a los niños del realito los discriminan en los juegos del parque del contry. Lorenzo asume que esto es un problema de propiedad, que el equipamiento cuesta esfuerzo (no dinero: sería interesante saber que opina del equipamiento un habitante del barrio vecino) y si no te cuida no lo cuidas; en cierta medida se acepta el derecho a actuar según las reglas del propio territorio.

El realito se divide en dos zonas. Pese a ello Lorenzo dice que antes sí era así y ahora no. Él llama a los de la 25 "los de Arriba" y a los de Atoyac "los de Abajo". Al final admite que cuando hay problemas (de pandillas o por las novias) sí se

dividen mucho las zonas "se junta raza loca... se sienten con más autoridad".

Los lugares "más importantes" para Lorenzo son la Parroquia, los campos de fútbol de las Torres y los campos de la entrada poniente.

He observado cómo se hace una polaridad muy marcada que configura el cuerpo del mapa mental entre los lugares "importantes" y los "desagradables"; de hecho se podría suponer que los lugares "malos" poseen un poder de centramiento emocional similar a los "buenos" y representan elementos de análisis importantes.

A partir de esta entrevista empecé a preguntar por estos lugares desagradables. Lorenzo menciona la orilla del río (Atoyac: oscuro y peligroso) y un lugar cerca del centro comunitario. El Güero me había comentado como esa orilla del río, antes muy apreciada y bella había cambiado por la invasión de Atoyac a ser muy contaminada. De nuevo el sitio desagradable (como en la 'barra de Berlín' del Koreano) *se conecta a un suceso ofensivo a la integridad del espacio-comunidad.*

Estas observaciones de Lorenzo hicieron que sacara a la plática mis observaciones sobre el graffiti en algunos edificios del barrio y mis hipótesis sobre marcación-apropiación. Lorenzo las ha aceptado apenas. Para él es más factible la explicación de que son edificios abandonados, y algunos porque son gente de fuera y están en las esquinas ('donde se junta la raza'). Le he señalado que esto no es así en el centro comunitario. Después de pensarlo un poco, asume que verdaderamente hay talento en los que hacen el graffiti, pues "así quieren expresar su forma de ser... su ideología, sus creencias, o quizá oír que también tengan problemas en su casa, no los comprendan o para darse a conocer". Todas estas explicaciones gravitan alrededor del reforzamiento de la autoestima y la construcción de la propia identidad. Difícilmente se habla de la diferencia en el lenguaje arquitectónico de esos edificios. Vale la pena explorar esta línea ya que el Koreano ha indicado como los murales fueron una pieza clave en la participación de la comunidad.

La calle más importante, por la que la gente se mueve más es Luis Echeverría, el eje oriente-poniente de la colonia. Este eje "te une con todo". Un extremo es la Iglesia (físicamente no es así) para Lorenzo.

Vi la oportunidad de preguntarle el porqué de la correspondencia del sentido del Viacrucis con este eje. Lorenzo dice que para que la gente vea la ceremonia, porque la gente circula por esta vía y porque el sentido de la procesión está en relación con el horario. Dice que por la tarde se hace de poniente a oriente pues la gente viene del trabajo (del poniente). Me he dado cuenta que esto no es así; me inclino más bien por la explicación que había elaborado en torno a preexistencias míticas heredadas.

En los días que no se trabaja un mercado rodante ocupa los alrededores de las torres. Esto concentra mucho a la gente en la zona.

Me ha interesado como describe el lugar en relación con la integración comunitaria. Esto ha llevado a preguntarle como se asentó la gente en la colonia. Aparentemente, en un principio no había lazos de sangre entre los vecinos, pero con el tiempo los primeros terrenos se han subdividido entre familiares o se han hecho segundos pisos sobre la casa paterna. Esto ha generado unidades familiares compactas pero según Lorenzo este hecho no ha segmentado la comunidad original en células pequeñas más autónomas. Esta observación puede señalar al hecho de que los barrios de una gestión similar a éste (por invasión) se edifican como unidad integral desde el inicio (incluso se les nombra ceremonialmente) y que las subdivisiones familiares no afectan -cuando menos en este estadio de tiempo- el mapa mental que lleva a elaborar el concepto de barrio. Es posible revisar el efecto del tiempo analizando barrios en estadios diferentes en cuanto a la subdivisión de los predios.

Con todo y ello Lorenzo supone que esto se debe a que "aquí si se conoce a la gente", hay mucha comunicación, como en otras colonias populares, y compara su barrio con el contry señalando esa diferencia (Abierto-cerrado en sentido de la comunicación). Esta observación me ha llevado a pensar que la estructura del mapa mental tiene más relación con precedentes vividos que con las colonias vecinas, esto hace células de ciudad más apartadas de lo que parece; es decir, unidas "conceptualmente" más que físicamente. Esto da oportunidad de pensar en formas de representación como el "mapa testimonio" del Koreano y que se relaciona con el dibujo de Lorenzo; hecho de unidades dispuestas con un orden parecido a la planta del sitio pero concentradas como unidades simbólicas discretas. Me ha llamado la atención cómo estas imágenes

están reforzadas por la línea continua y pesada, al contrario de la "vitapista" -nebulosa y tímidamente trazada- que es un proyecto comunitario para el parque. A pesar de que los sueños y las cosas físicas coexisten en su representación mental, esta diferencia tal vez refleje su naturaleza contradictoria (acabada-inacabada).

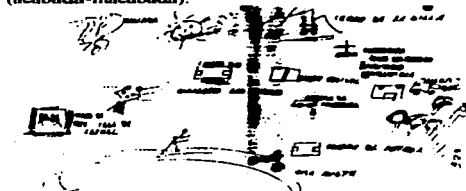


Fig. 29. Mapa mental de Lorenzo. El Realito.

Con el dibujo de su barrio hizo el dibujo de su casa - más vivencial que conceptual-situacional y lleno de personajes. Aproveché para pedirle que me hablara de su casa. Aunque llegó hace 10 años y la casa (de su tía) ya estaba hecha, ha participado en ampliaciones y reparaciones. Tener una casa es importante. Le he pedido que me diga que significa su casa; "para mí... pues para mí es lo máximo, porque allí está todo... está mi familia, están... pues vamos a decir, ya sean mis hijos o mis hermanos y allí recibes todo... allí aprendiste a crecer a ser hombre o... a ser mujer; allí empezaste a ver a conocer tus primeros amigos; allí conociste lo que te dijeron tus padres... tu casa es lo mejor. De que cuando tu tienes una casa pues es algo que a nosotros a todos por derecho nos corresponde también; y sobre todo el tener una casa... para tener una casa tienes que trabajar muy duro para tenerla. tu casa no solamente es el cuarto, la casa somos todos nosotros los de la familia... si no hay unión no hay comunicación de nada te sirve que tengas la casa"... " la casa nunca terminas de arreglarla... eso también forma parte de tu casa".

Relata el proceso de construcción de la casa y de cómo estos recuerdos unen a la familia por el esfuerzo compartido.

He pensado que barrio y casa son un continuo; preguntarle sobre el significado del barrio puede aclarar esta idea. Lorenzo me ha hablado (en términos menos vividos) de amistades, transacciones, peligros, etc. Me he dado cuenta de que realmente se trata de otro universo de cosas: mientras que la casa

conecta con lo entrañable, protegido y emocionalmente central, el barrio implica un lugar de socialización. Esto puede tener relación con el sentido del desarrollo en la construcción del lugar, que va de los transductivo -emocionalmente indiferenciado de lo físico- a lo operativo que se relaciona estrechamente al proceso de socialización de la persona. Esto se puede entender como en el siguiente diagrama:



e incluso puede relacionarse -a mi juicio- con el régimen de propiedad del suelo y los soportes simbólicos de la forma de apropiación.

Lo más sorprendente de esto es que al pedirle que me dijera como sería un barrio ideal me ha respondido que como su casa. De ello pienso que sería posible hacer una dinámica donde se pidiera que se "construyera" un barrio ideal para compararlo con la descripción de la casa y el barrio y entender estas correspondencias. A final de cuentas es posible que como Arquitectos no hagamos más que reproducir reiteradamente la imagen de nuestro propio lugar de vida. Hacernos conscientes de ello podría liberarnos de imágenes que no corresponden con las vivencias de los otros.

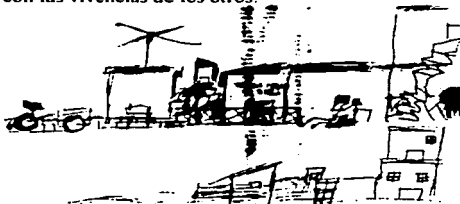


Fig. 30. La casa de Lorenzo. El Realito.

La calle de Atoyac según Lorenzo se fue haciendo conforme se hacían las casas. El deduce esto de que su casa se llamaba "lote 24 manzana 8" y sin embargo a partir de la visita de un candidato político ahora tiene nombre la calle y número la

casa, de lo que observa que la calle empieza a existir cuando se la nombra, como la casa que tiene que tener un "apelativo". Puede haber una relación profunda entre la existencia simbólica de un objeto, el hecho de que se le nombre y la apropiación del lugar, a fin de cuentas podría haber una relación profunda entre *designar* y *diseñar*, ambas palabras conectadas etimológicamente por *designare*.

La casa soñada parece estar más cerca de su casa de infancia que de la actual.

Sexta sesión.

El día de hoy acudimos a platicar con Doña Mary Ríos de Ruiz en su casa y comercio ubicados en la colonia Atoyac de Alvarez por la calle Lic. Sabino Gámez y la boca-calle Lic. David Becerra, justo en los límites de las colonias 25 de noviembre y Atoyac de Alvarez.

Ella y su esposo llegaron hace 20 años a este sitio procedentes de Aramberri N.L. lugar de donde son originarios. Allí él se dedicaba a la piscicultura del aguacate y otros frutales, ella a labores del hogar. Se vinieron prácticamente con lo puesto y sólo por quince días. Él se inició en el trabajo de la albañilería sin tener conocimientos, ella siempre ha estado a cargo de las labores del hogar. Primero llegaron a vivir a la colonia 21 de enero que pertenece también a Guadalupe, N.L. con su suegra, para posteriormente venir a vivir aquí. Cuando ellos llegaron a este lugar ya vivían sus vecinos; Doña Virginia, Don David y su esposa. Doña Mary no pudo precisar el por qué vinieron a vivir a esta colonia.

Doña Mary dice que aunque Aramberri es muy bonito no se regresarían a vivir allí pues no hay nada en qué trabajar. Al llegar su casa era sólo un cuarto y conforme han ido necesitando le han ido agregando "techitos". Actualmente tiene cuatro cuartos, la tiendita, la cocina y dos más, dice que esto es suficiente para ellos. La casa está hecha con muros de block de concreto, zarpeo de cemento y pintura, los pisos son de cemento pulido y la techumbre es con una estructura de madera y láminas metálicas. Cuentan con energía eléctrica, agua y drenaje sanitario pero de esto no hace mucho que los tienen. Se aprecia en uno de los muros de la tiendita una imagen de la virgen de Guadalupe con iluminación. Doña Mary dice que es debota de la virgen. Los muros de este lugar son color lila. Dice Lorenzo que las familias de estas colonias reciben

muy seguido a familiares de visita y acostumbran quedarse unos días.

No se sienten seguros en este lugar pues no es de ellos y nunca les han dicho si se los venderán. Ellos quisieran normalizar su situación y poder "hechar la placa" (losa de concreto) en algo que sea de ellos. Llevan una buena relación con sus vecinos ya que todos se respetan y hay confianza con ellos.

Doña Mary y su esposo tienen cuatro hijos, tres mujeres y un hombre. Los tres mayores cursaron hasta la secundaria, la más pequeña actualmente la está estudiando. La mayor estudió técnico estilista y "trabaja en una estética cercana allá arriba" (col Ancón del Huajuco), el muchacho es obrero en una fábrica de láminas de plástico también cercana (por Gigante revolución), la tercera le ayuda con la tiendita. Desde hace tres semanas su esposo está desempleado, trabajaba en TUSA de vigilante tenía ocho años en ese empleo, pero por la crisis económica del país le tocó salir en reajuste de personal, por el momento se ayudan con las ganancias de la tienda mientras él encuentra empleo.

Cuando le preguntamos sobre qué tipo de espacio o servicio para la comunidad hacía falta ella dijo que una guardería ya que hay familias que todos los adultos trabajan y no tienen con quien dejar a sus niños.

La familia de Doña Mary siempre usa el puente de concreto que está sobre el río la Silla y que une con la colonia Ancón del Huajuco. A la hija más pequeña no le permiten exponerse al peligro cruzando sobre el río para ir a la secundaria, a sus hermanos tampoco se les permitió, ella dice que es preferible un trayecto más largo pero un poco más seguro.

La familia de Doña Mary no acostumbra a salir de paseo ya que no les llama la atención, sus salidas son únicamente a la iglesia de la colonia, a ellos les gusta estar en su casa lugar en donde se sienten seguros. Dice que ni de soltera allá en su tierra acostumbraba a salir. Las amistades de sus hijas vienen a platicar aquí en su casa y no les gustan los bailes, aunque cree que a la más chica si le gustarán (rie y la ve).

¿Tienen problemas con la cercanía del río?, ¿con el ruido o el tráfico? "Cuando el huracán Gilberto, el río sí se creció y el agua vino por la calle y se metió a la casa. A veces pasan por aquí los

camiones de la ruta 42 (a los que llaman peseras por costumbre) que aunque la calle no está pavimentada es un camino más corto a la central en la avenida López portillo, estos camiones van al centro de la ciudad". El hijo de doña Mary es muy bueno para dibujar reproducciones de caricaturas de los personajes infantiles de moda, nos mostró el dibujo del personaje de "ave fénix" de los "caballeros del zodiaco" los dibujos los hace en el tiempo libre y los obsequia a sus familiares y amigos. Quedó de hacernos a color un dibujo del recorrido de su casa al trabajo pero dentro de dos semanas ya que andaría de turno de tarde de las 14:00 a las 22:00 horas y se desvela.

La vida de esta familia es muy "introvertida" con respecto a su barrio, consideran como valores muy importantes la dedicación al estudio y al trabajo como medio de superación y subsistencia. Tal vez su comportamiento sea debido a su origen y procedencia de un municipio del sur del estado situado en la región ixtlera, región que hasta hace algunos años estaba prácticamente incomunicada.

En este lugar como en muchos otros la mujer permanece en el hogar realizando las labores propias del mismo y el hombre trabajando en el campo. No se acostumbra mucho el andar afuera, más bien la vida es tranquila y recogida.

Los dibujos realizados por Doña Mary y su hijo, teniendo como tema su barrio o el trayecto de su casa al trabajo o al mercado muestran una gran ausencia de imágenes evocadoras del medio físico. Son líneas que van mostrando los cambios de dirección en el trayecto a puntos de destino. Sólo la casa se atreve a aparecer retratada.

NOTAS.

¹Desde esta sesión se ha trabajado con los estudiantes del taller de proyectos de la maestría en diseño arquitectónico de la UANL. Ellos son: Irma, Margarita, Constantino, Héctor y Carlos. Todos arquitectos graduados, con edades que fluctúan entre los 27 y los 38 años y de diversos orígenes: 2 exalumnos de la UANL, dos exalumnos del ITESM y uno de la UAC. Tres de Nuevo León, uno de Oaxaca y uno de Coahuila.

²Comunicación personal del 20 de marzo de 1995.

CAPITULO VII. UN TALLER DE PROYECTOS EN PARTICIPACION COMO UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

A lo largo del capítulo anterior se pudo tener una visión general de la situación del sitio en el que se trabajó durante el semestre académico de primavera de 1995 en la puesta en marcha del taller de diseño participativo. A partir de esta experiencia nos fuimos percatando que unido al proceso de trabajo en participación con la gente del Realito se hallaban presentes procesos de integración grupal tanto con las organizaciones vecinales como hacia el interior del grupo escolar involucrado en la experiencia.

Esto nos hizo reflexionar sobre la profunda implicación que existió en este trabajo entre los procesos de diseño -que por tradición disciplinar consideramos como lo único que debe tomarse en cuenta en un estudio sobre la construcción del hábitat- y las dinámicas de integración del grupo de trabajo -muy relacionadas con aspectos políticos, de administración de recursos y con lo emocional que implica cualquier aproximación a lo grupal, etc.-.

Lo cual nos ha llevado a plantear a lo largo de este trabajo que cualquier intento de caracterización de los procesos de edificación de los espacios que forma para sí una comunidad es difícil si no se considera el proceso en su riqueza situacional real; que considerando el estado de este tipo de investigaciones en la actualidad sólo se puede hablar con justicia de situaciones particulares y dependientes de la dinámica especial de cada caso; que es necesario para definir estos procesos renunciar a las aproximaciones ortodoxas que privilegian los productos materiales (lenguajes de edificación, modos intempORAles, etc.) sobre los procesos de crecimiento de los grupos que actúan en la edificación del ambiente.

Estas consideraciones hicieron necesaria la elaboración de una etnografía centrada en los procesos grupales de trabajo. Esta se hizo centrándonos en el aula, narrando y analizando cada sesión de trabajo del grupo escolar y del grupo escolar con los grupos de vecinos. Para ello se utilizó un diario de campo que resumía cada una de las actividades del grupo. El levantamiento de este diario se hizo en forma paralela a la elaboración grupal de la etnografía centrada en la comunidad de estudio (capítulo VI). Este trabajo se hizo utilizando un instrumento parecido al usado en el trabajo con la

comunidad y descrito en el capítulo anterior. El instrumento de acopio es un diario que registra los hechos ocurridos en cada reunión del grupo de trabajo. Se hizo la narración inmediatamente después de cada sesión, pues la grabación magnetofónica o videográfica de las clases hubiera condicionado la espontaneidad de las respuestas del grupo. Cuando ya se tenía la sesión descrita se interpretaban los procesos subyacentes a los hechos. El material levantado y las interpretaciones e implicaciones de este se discutieron con los tutores de este trabajo.

Conforme el diario de campo aumentaba se hizo necesario el revisar "globalmente" el material, lo que llevó a construir otras interpretaciones de carácter más general y que implicaban procesos de mayor duración. Esto impactó en el desarrollo del curso, ya que a la par que fungía como coordinador del grupo de trabajo tenía el rol de observador. Por lo que con justicia se puede categorizar a este estudio como una etnografía participante.

Las dinámicas de trabajo en el curso trataron de seguir un esquema no directivo, donde el rol del docente fue cambiado por el de coordinador. Esto, que si bien no fue aceptado por completo por algunos participantes, que calificaron de "demasiado blando" o "carente de autoridad" el estilo docente, se vio reforzado poco a poco cuando me integré al trabajo cotidiano del grupo como "un alumno más" pero con atribuciones de responsable de la cátedra. Esto sufrió una crisis cuando, renunciando a otorgar una calificación de curso y transfiriendo esta responsabilidad al grupo, se desintegró mi rol de docente.

El estudio duró aproximadamente seis meses, se levantaron observaciones de 22 sesiones de trabajo, en el aula, en los lugares de reunión del grupo y en los talleres participativos con los habitantes del Realito. Este capítulo muestra la evolución de este diario de campo tal y como se dio en su desarrollo real. No se renuncia a la presentación histórica del material pues el proceso de construcción de las relaciones en el grupo de trabajo, la evolución de los procesos educativos y la construcción de las soluciones de diseño con la gente del Realito tiene este carácter que no puede renunciar a su transformación en el tiempo. Es justo

mencionar que los instrumentos de trabajo y las hipótesis iniciales del estudio, con este proceso, sufrieron una adecuación y fueron modificados sustancialmente.

7.1. Primera etapa. Se Conoce la tarea. Primeras resistencias.

Clase 1.

Taller: Entrega de propuestas de investigación. Se pidió a los participantes en el grupo de taller de Proyectos de la maestría durante la presentación del curso, que llevaran una propuesta de estudio de algún barrio de la ciudad, que acompañaran a esta con un plano de su ubicación y su extensión física y con una justificación de la elección basada en la cantidad y facilidad de acceso a la información para elaborar el estudio del curso. Se observa cómo un alumno (Héctor) que no lleva este trabajo improvisa sobre el plano urbano de otro compañero. Hay mucha participación. El alumno incumplido deja el nerviosismo ante una actitud del docente que no establece culpas y con ello gana en aporte de ideas.

Tres alumnas muy participativas (Irma, Margarita y Esthela) han formado un grupo compacto (desde un curso anterior) en esta primera sesión obstruyendo el que el conjunto actúe homogéneamente; se ha planteado durante la sesión anterior como mecánica del curso el que se haga un proyecto en equipo como producto terminal del mismo.

Se ha procedido a evaluar las propuestas para zonas de estudio. Se establecen para el efecto parámetros para la elección. Se deja esto para la siguiente clase con el fin de evitar una decisión precipitada, se ha acordado -y esto pareció gustar a los alumnos- el que se haga la elección en forma democrática, aunque noto cierta suspicacia al señalarles que mi voto también contará en el proceso. Pienso que esto implica un principio de lejanía entre alumnos y maestro y que esta reacción puede estar relacionada con un sentimiento de invasión de su status de "grupo de estudiantes", no obstante que esta actitud incluso la fomenta nuestro sistema de enseñanza, me gustaría probar a ser parte del grupo como estrategia de trabajo-investigación y evaluar la eficacia de este esquema.

A pesar de que se ha diferido la decisión sobre la zona de estudio, de inmediato se han

establecido posturas y la elección se ha cargado hacia donde se ha presentado la información más explícitamente (el trabajo de Irma) se polariza el grupo y empiezan a aparecer actitudes de liderazgo (Esthela) de mediación (Margarita y yo) y de sumisión (Constantino) tal vez por lo apabuyante del "grupo compacto de alumnas". Para cerrar esta sección me pongo de pie y señalo una última variable a considerar para la evaluación del sitio: "que les parezca agradable para desarrollar un proyecto arquitectónico". Creo que con esto la decisión se conectó con el objetivo terminal del curso y con el producto más remoto, esto tal vez tuvo un efecto atenuante en la emoción por influir en la decisión de grupo ya que se descubrió la magnitud del tiempo que implica el llegar a la fase final del curso y anulo el prurito por "cabildar" en favor de alguna alternativa.

Seminario: La plática giró en torno al ensayo: "La estructura del barrio; del espacio íntimo a la calle" (Narváez, sin publicar). Empezo sin aviso previo, lo que hizo que Héctor y Constantino se concentraran momentáneamente en pasarse los apuntes de otra clase. Creo que esto se debe a que la estructura del taller es menos rígida que el seminario, el grupo de alumnas asumió de inmediato el rol de "auditorio".

La organización de la plática es similar en orden y contenido a la del ensayo; sólo que se llegó a hipótesis más puntualizadas pues se penso que esto cumple una doble función: Hacer más comprensible el material y sugerir a los estudiantes que esta información es útil para la investigación del curso.

Parece que los alumnos casi se limitaron por entero a apuntar las hipótesis (sólo cuando se señalaron como tales) esto lo interpreto como una reacción sugerida en parte por una variación en el tono y ritmo de la plática, lo cual indica cómo el docente puede hacer una estructura conductista y autoritaria con este recurso. De este hecho surge la necesidad de analizar los apuntes de los alumnos para ver hacia donde y cómo se hace el acopio de información en clase.

Observé una relación de la atención del alumno con el tono de la plática más vital y entusiasmado con el material de exposición, tal vez estoy tomando un rol muy dominante porque se produjeron pocas participaciones; esto también puede relacionarse con el hecho de que los alumnos desconocen de antemano el material de clase lo que

me lleva a pensar en volver a tener una sesión, asumir un rol dominante y hacer que previamente los alumnos conozcan el material para ver si existe una correlación entre la participación del estudiante el clima de enseñanza en el grupo y el conocimiento del contenido de la clase. Cabe también la posibilidad de que el conocimiento claro de los objetivos del curso (tal vez mediante la conexión conciente y explícita con el material de clase) establezca un punto de apoyo para que el estudiante relacione su propia experiencia con el material de clase; creo que valdría la pena hacer una prueba específica para esta hipótesis.

De esta primera aproximación al taller de proyectos en la maestría se deduce que hay mayor participación cuando se presentan a la vez varias situaciones:

-El conocimiento previo de lo que va a ocurrir la sesión siguiente, definiendo claramente el objetivo parcial.

-Hacer que el alumno tenga una responsabilidad en el aporte de material de clase pero relacionando más a este con el objetivo general que con el parcial.

-Una estructura de relación maestro alumno menos rígida y una estructura de clase maleable, que de pie a la improvisación y a la aparición de respuestas creativas.

-Una actitud que deje de lado la mecánica del castigo como herramienta de coerción.

Ante esto hay que aclarar que el grupo de edades del grupo fluctúa entre los 25 y 35 años y esta constituido por 5 miembros, por lo que estas observaciones pueden muy bien sólo operar en una ecología similar a esta, o incluso que estén presentes variables situacionales que hagan específica la relación de variables que den estas respuestas. Aunque es necesario para generar recomendaciones útiles a la practica cotidiana preguntarse ¿Tienen estas observaciones relación con un esquema adecuado para el trabajo en un grupo de investigación?

Como final se observa que parece beneficioso para un acercamiento docente-alumno el que previamente a comenzar la sesión académica se haga una pequeña plática de temas no académicos. Surge la duda de que si este hecho tenga relación con el esquema de trabajo (libre vs autoritario) al que esté acostumbrado el alumno.

Clase 2.

La clase se estructuró como la anterior; una primera parte de plática informal, una sección de taller de investigación y una de seminario. Durante el taller se evaluaron las propuestas de sitio que se habían quedado pendientes la clase anterior. Se introdujo la modalidad de evaluación considerando una propuesta preferida y otra alternativa, a las que se asignaba un valor de 2 y 1 respectivamente para su calificación.

El orden de la votación me dejó al último; pese a ello no quise que mi decisión afectara el juicio conjunto, que se había cargado hacia el barrio del Realito y a una zona de la colonia Independencia. Hubo un empate y se volvió a votar, quedando como sitio de estudio el Realito.

Mucha participación del grupo. Sigue existiendo mucha distancia entre Constantino y el resto del grupo.

La sección de seminario se concentró en hacer una descripción de los instrumentos de acopio de la información, ordenándolos por secciones y subsecciones muy claras en el pizarrón. Se dieron ejemplos de preguntas posibles para cada sección y de la utilidad de aplicar los diferentes instrumentos integralmente, se mencionó el ejemplo de un semestre anterior de cómo aplicar el dibujo y dejar que la persona hable libremente y con ello se refuerzan mutuamente las dos actividades. Se recomendó por último realizar una experiencia de preparación entrevistando a alguien de su propia casa para observar respuestas posibles o estrategias para el acopio de información. Creo que esto puede mejorar los instrumentos del curso.

Ha resultado de utilidad para relajar el ambiente de la clase el iniciar con una plática informal. La elección se ha cargado hacia el trabajo de Irma y Margarita, se han empezado a establecer jerarquías claras en el grupo, parece que mi actitud menos autoritaria las ha fomentado; Esthela se presenta como un centro de poder de persuasión, pero Irma parece llevar el control en lo que se refiere a lo académico. Héctor ha querido durante toda la sesión notarse, creo que es una necesidad imperiosa para él. Pienso que esto puede ser un esquema que distancie al grupo al crear rivalidades internas. Es posible establecer un control sobre estos impulsos de liderazgo haciendo más homogéneo al grupo por la vía del mutuo conocimiento y aprecio, pero ¿como lograr esto?, podría resultar del trabajo fuera del aula y de la discusión académica informal. Noté cómo

esta jerarquía se relajó durante un receso en la cafetería de la escuela. Tal vez la afectividad sea de mucha importancia a la hora de considerar el implementar un taller de investigación en equipo.

Creo que los alumnos han querido probar mi liderazgo al obligar a que la decisión de la votación sobre el sitio de estudio cayera sobre mi, no obstante, el bromear sobre este hecho hizo que me acercara un poco más al grupo. Aún no logro crear este acercamiento en la sección de seminario. Tal vez debería dejar esta estructura de clase tan rígida e introducir, de manera gradual, secciones de seminario al taller que es donde han estado participando más.

Parece que el clima de clase ha sido menos tenso ahora que se conocía el contenido de la clase y se había asignado una tarea. La próxima clase voy a ensayar con proyección de transparencias sobre un ejemplo de lo que hemos estado viendo para ver su efecto sobre la participación.

Clase 3.

La clase empezó como de costumbre con una plática informal, ya que dos de los estudiantes no habían llegado aún. Por ello, Irma y Margarita me sugirieron que pusiera un correctivo a la cuestión de la indisciplina en el horario. Aprovecharon para platicarme lo difícil que les parecía la clase de Arquitectura y sociedad porque consideran muy hostil a la docente, el ambiente de la clase con una mesa muy pequeña hace que estén muy cerca de ella y esto las molesta, por la cantidad tan grande de material de lectura, que aparte sienten extraño y desvinculado de su propia actividad.

Noté un poco de "malicia" en Irma cuando al recomendarles que acercaran la crítica del material leído a su área de competencia y obligaran a que se hiciera una discusión en el campo disciplinar, ella señaló que lo habían pensado de antemano. Les recomendé que siguieran todo el curso, a lo que se unió Carlos, que ya llevó la materia, pues el material que se ve allí es realmente enriquecedor. Fin de la plática informal. El tiempo de gracia para que llegaran los alumnos terminó y di inicio a la plática de seminario. Constantino y Héctor llegaron enseguida.

La plática se concentró en la explicación del material de análisis del sitio, en el caso del diseño de una vivienda, el material fue llevado en acetatos y proyectado mediante un retroproyector.

De inmediato pareció iniciarse un incremento en la participación. Esto podría estar relacionado con dos cosas:

- un conocimiento previo del material que se tartaría;
- no había tanta luz en el aula. El retroproyector al centro de la mesa focalizó el ambiente, los acetatos parecen haber alejado la tensión por el ridículo y esto ha hecho más ligera la clase.

Un aspecto pudo ser detonante de una lluvia de ideas. Al explicar la noción de una triple estructura social-física-vivencial como modelo para entender la organización del lugar se conectó esta estructura conceptual de inmediato al ejemplo de la organización de poder en el aula y su correlación con su forma física. Esto tuvo cuando menos un doble efecto:

- eliminar la tensión de poder, por hacer explícita la tradicional relación "vertical" entre maestro-alumno;
- conectar la teoría con algo inmediato y cotidiano.

Seguidamente de esta explicación se hizo notar como a la noción cartesiana de un espacio isotrópico, debía oponerse por necesidad la idea de un espacio sensible-significativo que se polarizaba hacia ciertas regiones específicas, generando un mapa "deforme" que no correspondía con las representaciones que usamos los arquitectos (ver capítulo I).

Margarita sugirió entonces la idea del auxilio de la representación en perspectiva, Héctor mencionó como la noción cartesiana de ejes te lleva a elaborar proyectos no rectilíneos ajustados a retículas y sugirió la bondad de las curvas. Irma conectó esta experiencia con un proyecto de una casa que había realizado, donde una cliente al ver una planta arquitectónica con un quiebre a 45° que formaba un ángulo agudo, lo había relacionado con su idea de "casita de dos aguas".

En realidad hubo mucha participación, a pesar de la complejidad del material parece haberse comprendido satisfactoriamente.

Héctor parece empezar a abandonar su necesidad protagónica y empieza a sustituirla por aportaciones más valiosas. Esto puede estar relacionado con una actitud paralela de mi parte que hace mis comentarios emocionalmente neutros y trata de eliminar indicios de protagonismo que -es importante mencionarlo- han sido impulsos que a veces no he frenado a tiempo.

Parece estar operando la variable afectiva como cementante del objetivo de investigación; con el tiempo se perciben relaciones más estrechas. Al final de la clase se presentó el resultado del primer acercamiento al sitio (la visita a la parroquia y las organizaciones existentes) se acordó que el sábado se podría visitar al párroco para plantear nuestra propuesta. Se pidió intercambiar números de teléfono para ponernos de acuerdo. Esto representó una barrera de intimidad rota. De todos parece que Héctor fue el que más batalló para romperla. Esto puede significar que la necesidad de protagonismo oculta una personalidad retraída subyacente. Esto puede tener relación con sus particulares preferencias y el interés que pone sobre temas abstractos o que tengan relación con procesos cognoscitivos o perceptivos, es decir, que una personalidad más introvertida podría condicionar el que se hagan investigaciones hacia "el interior" de los procesos y se revise menos su aspecto "exterior". Lo cual podría canalizar estos intereses a investigaciones humanas más de corte "psicológico" que "sociológico" (como dos extremos de un continuo interior-exterior).

Es particularmente interesante como el mismo material mostrado durante la sesión sugirió conexiones posibles de variables no observadas con anterioridad. Cuando Carlos notó una relación entre ejes de circulación y niveles de significación de los objetos importantes preexistentes en el sitio, le menciono que no lo había notado. Esto funcionó como reforzamiento de esa actitud de búsqueda, pues de inmediato surgieron otras posibles relaciones de otros alumnos.

El no ofrecer respuestas a algunos fenómenos (incluso declarando cierta incertidumbre por los datos obtenidos y su significación) provocó el que se inventaran respuestas creativas. Esto indica que cuando se habla de resultados las respuestas cerradas pueden anular el libre pensamiento, pero al mismo tiempo cabe preguntarse, ¿los objetivos -claros y precisos- son buenos orientadores de la labor de investigación? ¿Habrá que pensar en la estructura misma del objetivo como causante del bajo o del alto rendimiento creativo de los alumnos?

Clase 4.

Se organizó informalmente un seminario-taller. El sábado anterior visitamos al párroco del Realito y quedamos de llevarle un plan de trabajo que contemplara etapas y actividades a realizar.

Se propuso en grupo una estructura que cubriera cuatro fases generales de trabajo:

- a) recopilación de información mediante los instrumentos descritos en la metodología de trabajo (ver apéndice 2);
- b) análisis de información;
- c) dinámicas de diseño participativo;
- d) presentación de proyecto y evaluación por parte de los grupos usuarios.

Se analizó cada fase por separado pues era necesario redactar un programa con objetivos para cada etapa y una o varias actividades asociadas. Uno de los imperativos planteados al grupo fue hacer una redacción sencilla, pues estaba dirigida a un público no especializado y que esta fuera políticamente adecuada. Este elemento se cuidó mucho pues de esto dependía nuestra entrada a la colonia. El grupo especuló mucho sobre cada fase en el programa. Se fomentó mucha participación con esta dinámica.

El programa de trabajo que se entregó al párroco cubre tres fases. Se suprimió la de análisis y que consideramos que esta etapa se podría cubrir en el aula directamente por el grupo.

Se encargó la captura y presentación final del documento a Irma y Margarita. Esta dinámica de taller implicó el que los alumnos pensarán más allá del trabajo específico de la sesión; cuando se plantearon las fases de diseño en participación y la de evaluación hubo una serie de propuestas sobre cómo llevarlas a cabo; sobre las herramientas adecuadas de trabajo, las dinámicas, las estrategias para interesar a los grupos de vecinos y para organizarlos, hasta la forma en que se debía presentar el material de trabajo y el proyecto atendiendo al grupo de edad de los usuarios.

Es interesante cómo en esta forma de abordar el taller de proyectos se consigue vincular la práctica del diseño -tradicionalmente personal y aislada- con la planeación de estrategias de enseñanza por parte de los alumnos, pues el planteamiento en sí de diferentes modos de presentación del proyecto dirigidos a diferentes grupos implica ya el pensar en la vocación didáctica del material de presentación del proyecto. Cuatro de los cinco alumnos que terminaron el curso (Esthela se dio de baja) son maestros de arquitectura.

Esto puede provocar una reflexión sobre su propio proceso educativo y por otro lado establecer

un vínculo -necesario- entre *pedagogía y diseño*, que reclama el rol del arquitecto desvinculado del diseño de élite, tan precario como mercado y tan alejado del modelo de profesional universitario en estos tiempos. (Habrá que preguntarse si realmente existe un proyecto institucional en la UANL para establecer un perfil de egresado válido para los tiempos actuales).

Se observa una más cercana integración del grupo probablemente fomentada por el trabajo de campo. Cuando el grupo ha tenido sesiones en el lugar se me presenta como coordinador del taller pero estableciendo una relación jerárquica horizontal. Lorenzo Román (el informante en la colonia) y el párroco han supuesto que detrás del grupo hay un arquitecto "más grande" que dirige el curso y que tomará las decisiones importantes. Por el momento creo que es provechosa esta confusión para las gentes del barrio, ya que nos acogen como estudiantes, con todos los beneficios del rol como informalidad y cercanía. Esta actitud desde el grupo de alumnos refleja la aceptación del esquema no directivo planteado desde el principio del curso. Es necesario evaluar el esquema a partir de los resultados específicos del grupo de taller.

El planteamiento de dinámicas claras y abiertas ha fomentado respuestas más creativas y con mayor participación. Si se plantea una dinámica compleja (como las que se sugirieron para la fase de diseño) con antelación y se analizan muchas posibles implicaciones y respuestas durante su aplicación, sería interesante observar si se dan respuestas similares a las de una dinámica espontánea y sencilla. Tal vez la actitud ante la complejidad del proceso de diseño planeado cambie tras una reflexión prolongada del mismo.

Hay que evaluar que efecto tiene sobre la acción y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje el que se haga una reflexión paralela (la creación de un metaproceso) sobre el proceso educativo del mismo grupo. No es lo mismo que se vinculen la didáctica y el diseño en el plano de la acción, es decir, aplicado directamente a la tarea del curso (el diseño participativo en una comunidad) que sobre el propio proceso de aprendizaje en el grupo de clase. Habrá que ver que efectos tiene la reflexión sobre los procesos didácticos que están viviendo los alumnos sobre el proceso de desarrollo del curso en su conjunto, tal vez esta reflexión podría condicionar la aparición de ciertas respuestas con los habitantes del lugar de estudio y entre los miembros del grupo de trabajo.

Clase 5.

Se presentaron los primeros avances de la investigación de campo. Irma repartió planos del área parroquial que incluye al Realito y que han servido como base para el censo que se está elaborando en la parroquia y del que nuestro informante en el barrio es uno de los participantes. Se dieron algunas recomendaciones sobre la aplicación de los instrumentos, y se hicieron compromisos para visitas al lugar.

Habia una fuerte fricción entre Irma y Margarita por un problema en la clase anterior. Con anterioridad Margarita me lo había contado y yo le aconsejé dejar pasar el problema y comprender que pudo ser un malentendido sin importancia. Pese a ello, el ambiente de clase era un poco tenso.

No creo que Héctor y Constantino se hallan percatado de ello. La sesión fue lo suficientemente rápida como para no zanjarse una distancia grande por la fricción. Irma tampoco estaba muy enterada del enojo o lo sabe disimular muy bien.

Parece que el rol de mediador puede corregir a tiempo un problema que puede convertirse con el tiempo en una grave tensión, es decir que no es conveniente permanecer al margen de los procesos de adaptación afectiva del grupo; aunque parece más conveniente no tomar partido por ningún miembro del grupo en especial cuando se presenta un problema. Por el momento esto aparentemente no representó un gran daño al proceso educativo. Espero ver como evoluciona la siguiente sesión. Puede ser que el asunto del 21 de marzo haga más ligera la tensión por el tiempo que se va a estar lejos.

El formato de entrevista no ha sido muy bien comprendido. Puede deberse a lo largo y complejo del instrumento. Esto indica que podría dividirse y aplicarse en partes, que el alumno ensaye con anticipación y por separado aunque esto tiene un problema de logística pues volver cuatro o cinco veces con un mismo sujeto puede ser molesto para él o prácticamente imposible. Les he sugerido que en su casa, apliquen la entrevista a amigos o familiares como ensayo. Creo que no lo han hecho.

Ya se ha hecho una visita de grupo a entrevistar a un "líder" de la colonia -el Güero-. Esta primera aproximación ha servido para que se resuelvan dudas y se comprenda cómo usar los instrumentos de trabajo. Esto dice de cómo el "aprendizaje en la acción", que menciona Donald

Shón al referirse a un estudio de caso sobre un taller de arquitectura en una escuela Estadounidense, funciona mejor que una explicación en el aula. Tal vez podría funcionar una dinámica en el aula donde los alumnos se entrevistaran unos a otros para ensayar la técnica.

Clase 6.

Se ha hecho la digitalización del plano del sitio, fuimos a verlo al laboratorio de sistemas de la facultad. Se repartió el trabajo de corregir los defectos de la digitalización. La clase empezó con la lectura de los primeros análisis de la información recabada en campo. He notado como la lectura de un material cierra casi totalmente la participación de los alumnos. Algunos puntos como la polémica que se hizo entre los habitantes del realito por la construcción de una barda que limitaba el contry de su barrio hizo que participaran por algunos momentos. Al entrar a explicar los dibujos que habian hecho los habitantes del sitio de estudio, Irma se apuró a mostrar algunos que hicieron un grupo de niños del lugar. Esto provocó que en cascada se dieran una serie de interpretaciones a los mismos junto con la narración de Margarita (Irma y Margarita han formado un equipo de trabajo de campo) sobre el proceso de entrevista, las impresiones y anécdotas del día de trabajo.

Todo lo aburrida que parecía estar siendo la sesión se transformó con este hecho. Con anterioridad habia tenido la idea de diseñar un instrumento en forma de encuesta de respuestas abiertas para aplicarlo a grupos de niños aprovechando la escuela primaria del lugar como institución para captar esa información.

Aproveché ese momento para introducir a la clase una dinámica de diseño del instrumento. Tomé un rol poco autoritario; les pedí que pensarán en una encuesta muy clara por su lenguaje sencilla -por las actividades que pedía desarrollar- corta -entre 5 y 7 reactivos- y que nos diera información esencial para el proyecto.

Se empezó a estructurar por sus partes generales y luego por los reactivos particulares. Se escribía en el pizarrón y sobre esto se debatía, sobre el lenguaje utilizado, el sentido de la pregunta, la posible respuesta, etc.

Parece que una buena dinámica de trabajo pudo ser el haber hecho un diseño individualmente y luego ponerlo en común. Es posible hacerlo aun ya

que al final de la clase todavía no nos convencíamos de que ese instrumento fuera útil para todos los datos que debíamos recabar, por lo que se sugirió que se diseñaran otros instrumentos para aplicar a otros o a los mismos grupos de la escuela.

El instrumento se dividió en cuatro partes generales:

- A) Datos generales (nombre, edad, domicilio).
- B) Descripción del barrio
- C) Descripción de la casa
- D) Juego de construir un entorno ideal.

En la forma en que este instrumento se mostrará a los niños no implica esta división, sino solamente las preguntas y actividades que son las siguientes;

1. Dibuja tu barrio
2. ¿Que te gusta más de tu barrio?
3. ¿Que te gusta menos de tu barrio?
4. Dibuja tu casa
5. ¿Que te gusta más de tu casa?
6. ¿Que te gusta menos de tu casa?
7. Si ahorita tuvieras el poder de hacer de nuevo tu casa y tu barrio ¿como lo harías? (Dibujalo o escríbelo).

El orden de las partes implicó un profundo análisis por parte del grupo; el que el dibujo se haga al principio de la sección se deriva de observaciones hechas en campo sobre la dirección de las respuestas de los sujetos entrevistados antes y después de hacer un dibujo similar: se animaban a hablar del lugar tras haberlo dibujado, por lo que se acordó que durante las siguientes sesiones de trabajo de campo se haría que los habitantes dibujaran primero o durante la entrevista, pero no después.

El problema de lo que significa el lugar para el habitante (quizá un problema muy abstracto para niños de 7 a 12 años) se trató como preguntas orientadas al "gusto". Pensamos que las respuestas nos ayudarán a interpretar la información en el sentido que buscamos, aunque no sea explícita o directamente.

La última sección implica un juego y está más relacionada con la producción fantasiosa. Con el tiempo, nos hemos percatado de que los juegos de este tipo resultan más eficientes para entender la

forma en que los habitantes mapeifican el ambiente en el que viven que las entrevistas y los dibujos de su lugar de vida. De hecho, una característica importante de los dibujos que hemos podido recabar es que no se retrata al ambiente solamente; se incluyen además imágenes del sitio ideal, proyectos, sueños, testimonios, protestas. Hay al parecer en estado latente una proyección del ambiente ideal y de los problemas del actual en la producción de imágenes. Hubo un debate acalorado sobre cual era el espacio físico de trabajos (hojas, cartulinas) para que contestaran los reactivos.

Irma propuso el hacer una prueba piloto con un grupo de niños del catecismo de la Parroquia del Realito y Margarita sugirió aplicarlo a un grupo de niñas de un equipo de fútbol del lugar a las que habían entrevistado.

Se les dejó el trabajo de dar formato al instrumento y aplicar la prueba piloto.

Margarita se ha impacientado con los resultados tan lentos del curso y dijo que "si no se me hacía que luego el tiempo se nos venía encima" (para hacer el proyecto) y que "luego no quería andar a las carreras". Irma intervino diciendo que en efecto al final del curso se acumulan muchas responsabilidades por las otras materias (y no iban a poder cumplir bien). Me parece que en este momento se presentó una interferencia entre el objetivo curricular y el "objetivo oculto" de la calificación. Es significativo que haya sido Margarita y no otro de los alumnos la que dijera esto. Ella es exalumna del TTESM. Supongo que el estilo de enseñanza al que ella se ha acostumbrado es directivo y tecnocrático (objetivos claros-productos claros-calificación como recompensa final del alumno-evaluación de los maestros por los alumnos). Parece que empieza a disgustarle el esquema no directivo del curso.

Poco a poco con la investigación de campo se empiezan a relacionar más los conceptos abstractos vistos en las sesiones de seminario con las vivencias del trabajo de campo. El resultado de ello ha sido un aumento en la participación.

Irma en particular fue muy perceptiva e interesada- por las respuestas infantiles. Al platicar sobre cómo imprimir las pruebas ha hecho un comentario de una amiga... educadora... trabajo en mimiógrafo... Esto hace pensar que ha conectado esta experiencia con vivencias cotidianas para ella -

la enseñanza, la arquitectura-, lo que implica necesariamente que esta conexión es fomentadora de una respuesta más generosa en el proceso educativo; pero esto tal vez no se pueda fomentar simplemente con una metodología de enseñanza. Pueden estar implicados aspectos de motivación que realmente sean independientes del proceso. ¿Que pasaría si la escuela se convierte en el mundo de la persona? ¿Puede una dinámica dramática (como la que hacen los actores) inducir el interés y la motivación?

Carlos y Héctor han exhibido indolencia hasta ahora. Con un trabajo en grupo como el que estamos haciendo esto puede representar un peligro potencial. Es necesario plantear una distribución más equitativa de la carga de trabajo. Es necesario inducir la idea de que el beneficio del curso está en involucrarse profundamente en él.

7.2. La tarea empieza a interesar. Se comprende "vivencialmente" el trabajo escolar, el grupo asume el control.

Clase 7.

Se tomó la clase de taller en el barrio. Margarita hizo una cita para aplicar el formato de entrevistas que diseñamos la clase anterior. Nos ajustamos a la junta de un grupo de niños que iban a realizar una reunión por motivo del Fin de la Cuaresma.

El atrio de la iglesia es realmente un sitio de mucha vida por la tarde. Incluso cuando se está celebrando la misa, hay mucha gente en el lugar. El grupo aprovechó para realizar algunas entrevistas a los que pasaban por ahí en ese momento y para hacer bocetos de la arquitectura de la zona.

Fue muy interesante platicar con habitantes del Contry: -que parecen ser numerosos a pesar de que la iglesia está en la 25 de noviembre- ya que se deja ver la diferencia tan grande que existe entre ellos y los habitantes del Realito: Constatamos que durante la misa, los grupos se segregan a los lados de la nave principal (usando el pasillo central como frontera). La expresión de su religiosidad es sumamente diferente; los habitantes del Realito practican el ritual más recogidos sobre sí mismos, sus actitudes están más estereotipadas según se trata de la parte de la misa en que se hallen; sus vestidos les cubren más el cuerpo y las señoras mayores se cubrían la cabeza. Los habitantes del Contry se permiten platicar durante la misa, se distraen más,

usan ropa más descubierta y en general observan una actitud más "informal" durante la celebración.

Es muy interesante notar cómo los grupos homogéneos tienden a segregarse y a delimitar con barreras físicas claras -los muebles, las circulaciones- la esfera territorial de la que se han apropiado. Hay una diferencia más que notamos al platicar con la gente del Contry: mientras que en su plática se percibe como de la mayor importancia del "tener", la gente del Realito acentúa el "hacer". Esto podría relacionarse con la manera en que ambos grupos se han apropiado del espacio que habitan o la forma en que han gestado sus viviendas, unos comprandola y otros fabricandola. La relación que se establece de esta manera con el medio (como la que señala Gatti al referirse a la producción o a la reproducción) podría permear respuestas existenciales diferentes en los grupos humanos.

Se platicó con un pequeño grupo de niños, ya que no fue posible interrumpir la actividad del grupo mayor con los que habíamos programado acudir. Los niños son de aproximadamente 12 años, vecinos del Realito y estudian en la escuela del lugar. Realmente fue difícil que contestaran a las preguntas. Se notaba que se hallaban cohibidos por la situación. No obstante, cuando les pedimos que hicieran dibujos sobre su casa y su barrio, se mostraron muy interesados y concentrados en el trabajo. Uno de ellos, incluso abandonó un dulce que estaba comiendo para trabajar sobre el dibujo.

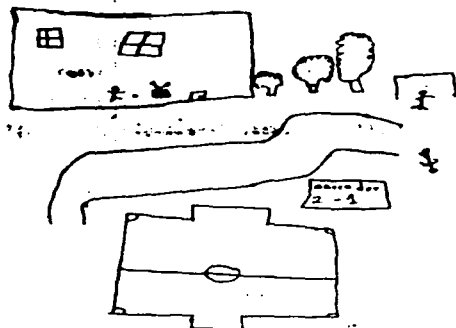


Fig. 31. La casa, la calle y el campo de fútbol de Ramiro. 12 años. El Realito.

Son típicos del grupo de edad de los niños¹, dejando ver todavía el apego a un patrón de composición basado en la estructura del rostro para los edificios que han dibujado.

Existe ya en estos dibujos la noción de representación "casi espacial", empezando a dejar la separación de los elementos en unidades discretas. Los elementos dibujados mostrando su fachada se han dispuesto de manera que dejan evidencia de su ubicación relativa en la escena. La estructura del espacio en el dibujo de Ramiro se ha capturado muy cercanamente a lo real.

Es muy interesante que en algunos casos la cancha de fútbol ocupa un lugar central y el resto de los elementos se dispongan en derredor. Parece ser el único elemento abstraído como una "vista en planta". Tal vez por efecto de juegos vistos por TV. Es posible pensar que los lugares centrales y "radiantes" del dibujo, representen puntos de interés especial para los niños; y que esto lleve a convertir a los elementos en organizadores simbólicos centrales del mapa mental que se construyan.

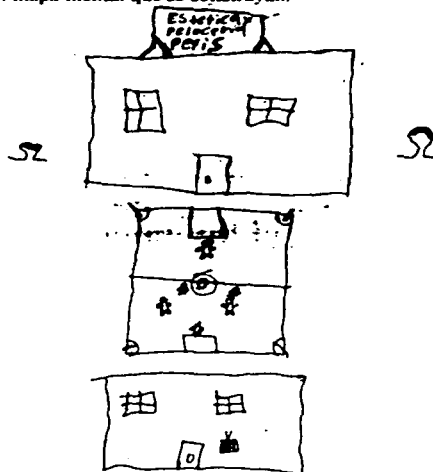


Fig. 32. Las casas y la cancha de fútbol de Rolando. 10 años. El Realito.

Hay en todos los dibujos el interés por retratar vivencialmente la escena. Esta se ha llenado de habitantes haciendo muchas actividades. Ajustándonos a lo que opina Muntañola de ello, podemos decir que las gráficas de Ramiro se hallan en un punto formal-operativo de la construcción del espacio. Ya que se le ha entendido en sus relaciones reales y se comprende ya la polifunción social, así como la división interior del espacio. En cambio Rolando a pesar de que entiende las relaciones de espacio, no trabaja una polifuncionalidad social por lo que sería posible ubicarlo en un estadio operativo.

El día de Ramiro fue llevado al dibujo; la maestra enseña las tablas de multiplicar a un grupo de niños que atienden; se reflejan los intereses y los puntos significativos de su vida cotidiana.

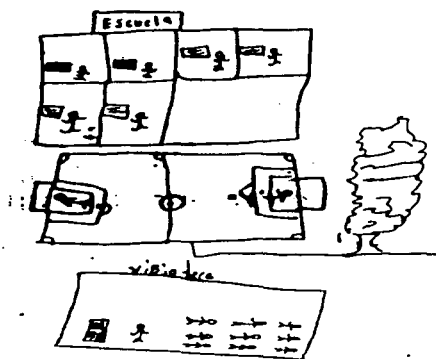


Fig. 33. Un día de la escuela de Ramiro. 12 años. El Realito.

Sorprende cómo la casa que han retratado no corresponde con el patrón a dos aguas favorito de las educadoras para enseñar el dibujo a los niños. Muy al contrario, sus dibujos se asemejan notablemente a sus propias casas.

Esto obliga a hacer reflexiones en dos sentidos:

a) sobre la influencia del grupo de edad del niño con la necesidad de una representación apegada al objeto.

b) sobre la influencia de una arquitectura más o menos homogénea en la zona en la manera en que los niños representan e imaginan su ambiente.

La experiencia de campo parece haber sido beneficiosa para el grupo de alumnos. Hay que evaluarla a partir de las repuestas y actividades de los alumnos en las clases siguientes. De todos modos, los miembros del grupo por separado habían acudido a recabar datos de campo; pero esta sesión de grupo resultó una experiencia muy diferente.

Es conveniente plantear en este momento la idea de una evaluación parcial del curso; me ha preocupado revisar el aprovechamiento hasta este momento. Una buena opción de evaluación podría tener la forma de un informe de resultados. Podría también plantearse un cuestionario para que desarrollaran repuestas en forma de ensayo.

Clase 8.

La sesión comenzó con una presentación del avance de investigación. Teníamos la expectativa de recoger y comentar las entrevistas y dibujos de los habitantes realizadas durante el periodo de vacaciones de Semana Santa. En vez de ello, el grupo presentó un levantamiento del "parque las torres".

Esto me ha hecho reflexionar acerca del papel en la toma de decisiones del grupo en el proceso educativo. El grupo ha asumido este papel, determinando empezar a trabajar en el reconocimiento físico del terreno. Ello ha provocado el que se diera una experiencia de aprendizaje muy profunda y matizada:

a) se asumió con esta acción el control de las etapas de la investigación. Se notó más poder de decisión y más creatividad en el planteamiento de estrategias por parte del grupo. Al darme cuenta de ello me he apartado del mando directo del proyecto asumiendo un rol de "control metodológico". Esto ha tenido el efecto de cohesionar más al grupo y promover la participación.

b) Este hecho puede estar relacionado con el objetivo denunciado algunas sesiones antes por Margarita acerca de la urgencia por tener el tiempo suficiente para acabar el trabajo, lo que pudo haber hecho que se decidieran por un programa de fechas y actividades alternativo, el que ellos mismos elaboraran. Aunque creo que este hecho debe estudiarse con cuidado, ya que implica saber cómo un estudiante toma el mando de un proyecto de investigación, lo cual puede relacionarse con la

manera en que se involucra el grupo en el proyecto (por necesidades tanto curriculares como personales), puede paralelamente tratarse de una *resistencia a la tarea* que por fin se ha superado, con lo que se ha pasado a otra etapa: la *asunción del trabajo*. Es interesante el que esta etapa se empezara a desencadenar a partir del trabajo de grupo directamente en el campo.

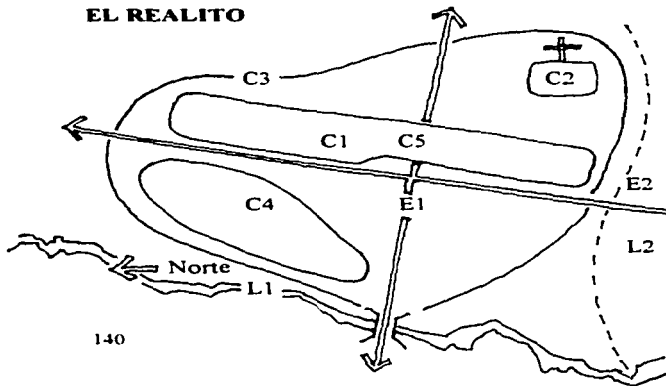
c) La experiencia de la tarea autoimpuesta ha hecho que los alumnos se den cuenta de las formas físicas (a veces poco notorias o muy sutiles) con las que los habitantes dividen territorialmente el parque: plantas, jardinería en general, cuidado de cordones, textura de la tierra, vocación del espacio, formas de "bordo" muy pequeñas de tierra entre las áreas, etc. Esto podría indicar que una tarea realizada de esta manera (con las implicaciones que tiene hacia el interés personal) puede fomentar una observación más profunda del ambiente estudiado por el alumno. Por otro lado he descubierto que la teoría ha sido digerida poco a poco y se ha aceptado de buena manera como explicación a los fenómenos observados, ya que:

d) Al tomar contacto con un grupo de vecinos que los cuestionó en el sitio, la experiencia se transformó en la planeación de una estrategia para organizarlos y trabajar el proyecto participativo (la idea de hacer los talleres). En suma se han producido respuestas innovadoras al objetivo parcial de conocer la forma en que los habitantes entienden y organizan el lugar, promovidas tal vez por la toma de mando del grupo en las decisiones con respecto a las acciones del curso y se han producido estrategias diferentes (ya que se conocen de cerca los grupos de vecinos) para la organización y puesta en marcha de los talleres

participativos de diseño. Esto indica con claridad que un grupo operativo, que decida sobre sus propias acciones de investigación-acción en el sitio de estudio, puede resultar más productivo que uno dirigido tradicionalmente por un docente jerárquicamente superior a los alumnos.

Esta serie de hechos me llevaron a cuestionar al grupo sobre el porqué de la decisión de elegir como lugar de trabajo de proyecto precisamente el "parque ecológico las torres", ya que -si bien parece ser el sitio adecuado- esto debía desprenderse de un proceso formalizado del análisis de la estructura social y física del lugar. Su respuesta apuntó a señalar que en el proceso de entrevistas y visitas al lugar se han percatado de que este lugar es el indicado por los habitantes como "el centro de la colonia", por lo que piensan que es correcto el planteamiento. Tal vez el proceso formalizado que pretendemos utilizar resulta largo, tedioso e inadecuado. Después de ello, se ha hecho un diagrama de la estructura significativa de la colonia para que esto ayudara a comprender la manera en que los habitantes han construido su ambiente. Esta forma de trabajo puede ser más adecuada y ágil, produciendo resultados didácticos similares. Pero hay que evaluar esto con más cuidado, ya que al final de la clase Margarita propuso que se hiciera junto con un informe un análisis más detallado de la estructura del lugar usando el instrumento planeado para el curso. El diagrama al que se llegó es como sigue:

EL REALITO



Elemento	Valor
CENTROS	
Parque	C1 ++
Iglesia	C2 +
Barda	C3 --
Atoyac	C4 -
Camiones	C5 --
LIMITES	
Río	L1 =
Calle	L2 =
EJES	
LEA	E1 = +
JLP	E2 =

Implica el análisis rápido de las entrevistas segregando los elementos urbanos en tres categorías:

Centros: puntos nodales, de reunión o monumentos a los que los habitantes se refieren como "puntos de orientación". Son lugares con los que se estructura el mapa mental del habitante cuando lo dibujan (trazos iniciales y más fuertes).

Límites: lugares que "cierran" al barrio; al igual que los "centros" son estructurantes muy importantes de los "mapas mentales" elaborados por los habitantes, pero se ha notado que la carga emocional proyectada sobre ellos es diferente a la de los centros (estos últimos más enlazados con emociones de amor-odio, miedo-satisfacción, seguridad-inseguridad, ofensa, etc.)

Ejes: lugares de movimiento territorialmente "neutros" y emocionalmente cercanos a la forma en que se entiendan los límites.

Después de esta explicación se pidió que, tomando la perspectiva de los habitantes, es decir, como si ellos mismos habitaran la colonia, describieran la estructura del espacio. Asumieron que este ejercicio debería realizarse individualmente, tomaron una hoja y realizaron la descripción.

Se propuso una lista de tópicos a considerar en la descripción, pero haciendo la observación de que era opcional el tomarla. Los tópicos son los siguientes:

- a) Cómo organiza el espacio el habitante
 - a.1) qué actividades realiza
 - a.2) cómo se segregan
 - a.3) qué formas físicas los definen
- b) cómo define el habitante los límites del lugar
- c) qué significado tienen los lugares para la gente
- d) por qué se eligió esa zona (el "parque ecológico las torres") para hacer el trabajo de proyecto
- e) qué estrategias son importantes para iniciar su reacondicionamiento
- f) cómo se organizaría un taller de trabajo en el que participaran los vecinos.

Los documentos individuales que generó el grupo son descripciones del lugar que coinciden en señalar al lugar central del barrio como el punto neurálgico de la zona, se hicieron observaciones sobre cómo representa en lo físico y en lo social un punto de encuentro y comunicación en la zona. No obstante, en estas descripciones se señala que este lugar está descuidado y sucio y que estos hechos molestan a los habitantes que ven la urgencia de transformarlo, sugiriendo el uso de su propia fuerza

de trabajo para ello. Las estrategias de trabajo que proponen en sus escritos son coincidentes en la necesidad de un trabajo colectivo "de facto" sobre una maqueta, los dibujos que han hecho para explicar lo que han escrito se circunscriben al parque (Irma y Carlos) haciendo una diagramación de usos-territorio-significados más fina o siguiendo aproximadamente el diagrama con el que se hizo un momento antes en esta misma sesión un resumen del análisis del sitio (Héctor y Constantino).

Al terminar esta actividad se hizo un resumen sumario de lo visto durante el curso así como de las actividades de taller realizadas. De esto surgió la idea de que se entregara un informe de resultados sobre lo visto hasta la fecha, que contemplara además una revisión crítica de los instrumentos de investigación del curso, una evaluación de su utilidad; un recuento de la información relevante para el trabajo de proyecto, así como la proposición de instrumentos alternativos de recopilación y análisis de la información. A este informe se agregaría un esquema de trabajo (estrategias de organización) para los talleres con los vecinos.

Se hizo una dinámica en la que expusieran ideas para organizar el taller, Irma propuso la elaboración de una maqueta de trabajo, con los elementos que los vecinos han señalado como necesarios para rehabilitar el barrio hechos por separado, para inducir a los vecinos a que "jueguen" en la construcción del proyecto. Se plantearon problemas de organización de grupos; si era necesario recurrir a líderes o a los párrocos; sobre logística de trabajo; cómo hacer la maqueta, donde trabajar con los vecinos; Héctor cuestionó tomar en cuenta aspectos de financiamiento de un posible proyecto, etc.

Hubo mucha participación, se cuestionó sobre cómo hacer una maqueta que en su presentación fuera congruente con la forma en que se imaginan los habitantes el lugar y que lo representan en dibujo, que es como compuesto de "imágenes vivenciales" desconectadas de la traza parcialmente pero organizadas más o menos sobre esta, (para entender ello pueden verse los dibujos recabados de los habitantes).

El planteamiento llevó a imaginarse una maqueta rodada de una tira de fotos de las cuadras, para hacer una representación lo más realista posible o utilizar cuadros con fotos parciales de la zona,

ubicados estratégicamente para "orientar" a los vecinos en la lectura de la maqueta. El grupo mencionó que la segunda opción podría ser la más viable y cercana a la forma en que los habitantes construyen su mapa mental.

La búsqueda de un espacio de trabajo llevó a proponer que se le presentara al Párroco del lugar un informe detallado del trabajo hecho a la fecha (ya que según dijo Irma nuestro peculiar modo de trabajo ha despertado suspicacias en él) con el plan de trabajo con los grupos, para conseguir que nos prestara un salón de la Casa Parroquial para los talleres. Margarita sugirió hacer un trabajo de análisis más detallado para "justificar" la elección del sitio como punto de la transformación urbana.

La sesión terminó bastante tarde, pero esto sorprendió al grupo, ya que a pesar de que se hizo mucho, no notamos el paso del tiempo.

Hoy se han presentado algunos problemas pedagógicos interesantes, que pueden ser producto de la toma de poder sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del grupo de alumnos (la aceptación de la tarea), a partir de un proceso acumulado en el tiempo del curso:

-la relación del interés del grupo con la toma de mando en las decisiones del proyecto y del curso.

-la relación del trabajo en campo autoimpuesto y el mayor conocimiento del medio físico-social.

-la sensibilización a los problemas comunitarios inducida por este hecho. Incluso en el planteamiento de acciones de proyecto: ha cambiado el enfoque general sobre el rol del diseñador, antes considerado como un "experimentador plástico" generador de vanguardias estéticas, con el tiempo se ha vuelto un "trabajador social" preocupado por los problemas de la zona y de sus habitantes.

-el aumento significativo de respuestas críticas e innovadoras de los alumnos dentro de problemas abstractos (teórico-metodológicos) cuando antes esto era raro.

-la proposición de soluciones más prácticas a los problemas.

Parece haber un proceso de "reflexión en la acción" que se refuerza con la toma de mando de las decisiones, que lleva de un conocimiento práctico -tomado de casos reales- a una conceptualización abstracta más rápidamente y con más riqueza que una reflexión directamente sobre la teoría. Este hecho lo he constatado al comparar las respuestas de Héctor de las del resto del grupo.

Héctor no asistió a esa sesión de campo del grupo y sus respuestas son más pobres y refleja un menor nivel de comprensión del problema. Su asistencia al curso también ha sido irregular.

Hay que considerar en paralelo el período de vacaciones que precedió a esta sesión como un factor que eliminó el cansancio y facilitó respuestas más ricas y numerosas de parte del grupo.

La dinámica de clase que se ha probado en esta sesión parece muy buena.

Clase 9.

La clase se dividió en dos secciones. La primera se concretó en definir la estructura de contenido del reporte parcial de actividades que se presentaría al párroco del barrio para poder realizar los talleres de diseño participativo.

El reporte se dividió en tres secciones, una de acopio de datos, donde se especifican los instrumentos de recopilación y la metodología de trabajo; y los datos recavados, ordenados mediante la hoja de recopilación de información (bloque B1 Metodología del trabajo en el apéndice 2).

La segunda sección trata del análisis de la información, haciendo una descripción de la metodología de análisis y el análisis del sitio. El grupo planteó la necesidad de elaborar éste a partir de las categorías vistas en el ejemplo que vimos al inicio del curso (un análisis basado en una casa habitación que fue remodelada)². Esto motivó una discusión ya que se observó que cada sitio y cada grupo de habitantes podrían reclamar una especial aproximación, por tratarse de casos particulares, y que por lo tanto, las categorías de análisis debían deducirse del caso particular y no de conceptualizaciones previas. Se decidió tomar el ejemplo como base para hacer el análisis particular. Pienso que Margarita y Héctor han hecho esta observación por comodidad y toman este paso como un "requisito más" a cubrir para pasar el curso. Por su parte, Constantino parece muy interesado en el análisis visual del sitio, ya que él ha hecho mucho trabajo de bocetos en la zona. Se inclina mucho por este tipo de trabajo más que por las entrevistas, mientras que Carlos y Margarita son más desenvueltos en el trabajo de entrevistas. Irma hace el trabajo analítico con mayor facilidad. Esta división de intereses puede ser beneficioso para el trabajo en equipo. Es interesante que al reporte le haya animado la idea de entregar un grupo de

equipo por la posibilidad de "dividirse" el trabajo a realizar. Hay que ver cómo ha entendido el grupo esa división de trabajo y si ésta atiende a las inclinaciones personales o se hace bajo otro criterio.

La tercera sección del reporte trata de la organización de los talleres de diseño participativo, los criterios de formación de los grupos de participantes y las dinámicas de trabajo. También se ha incluido una parte que describa lo que se pretende lograr de los talleres así como las características esperadas del producto.

La segunda parte de la clase trató acerca de los criterios de formación de los grupos participantes en el taller de proyectos. Se habló de que la decisión debía ser equilibrada y democrática. Se especuló sobre el efecto que tendría el que la organización se hiciera en torno a los líderes de la colonia o si se debería seguir un criterio de selección aleatoria en base a un sorteo u otro procedimiento por el estilo.

El criterio que prevaleció en la discusión fue que la medida de la selección debía estar dada por el interés de la gente en participar en el taller. La decisión se dejó para después por recomendación mía. Ello podría ser beneficioso, ya que el grupo tendrá más tiempo para pensar el problema. El grupo va a decidirlo en una junta que me deja de involucrar -y probablemente esto haga una decisión más rica y libre- y al escribirlo en el reporte hay oportunidad que el criterio se medite a la luz de la reflexión escrita e independiente.

El resto de la clase se ocupó en organizar la sesión de trabajo de grupo para la realización del reporte: para la fabricación de la maqueta que serviría para el trabajo de taller en la colonia, y para discutir las implicaciones de cada punto del reporte en lo visto durante el curso.

Se hizo ver al grupo cómo cada punto que trata el reporte podía consultarse en los contenidos de sesiones anteriores (sobre todo las partes metodológicas). Pude observar que los apuntes que consultó Margarita son los más ordenados y completos.

Se había pedido un reporte personal de resultados la clase anterior; Margarita fue la única en entregarlo.

Pienso que aparte de apatía por el trabajo, este hecho puede reflejar una falta de continuidad de

la tarea con el objetivo planteado de "trabajo de grupo". Asimismo indica que Margarita exhibe una personalidad más individualista y que responde mejor a esquemas directivos, porque asume muy personalmente la responsabilidad de "sacar adelante" los productos del curso. Para ella estos productos parecen ser muy importantes (un objetivo fijado por ella misma); más que para el resto del grupo. Hay que examinar más de cerca la idea de discontinuidad objetivo-tarea contra la personalidad de los participantes en el curso.

Clase 10.

Esta sesión se desarrolló en la casa de Irma, donde han decidido reunirse para hacer el reporte parcial de resultados y una maqueta del sitio de proyecto que servirá para trabajar en los talleres participativos con los vecinos de la colonia.

La clase comenzó informalmente -ya que el sitio así parece condicionarlo- el ambiente general de clase fue notablemente más relajado y abierto a respuestas creativas que en las sesiones de la Universidad. Se repartió a los miembros del grupo material fotocopiado del libro "Los sistemas sociales a través de la arquitectura" de Claudio Cavari, donde tras hacer el análisis del caso de la arquitectura Bonaerense, propone una estructura de grupos de trabajo, dinámicas y fines en un proceso de diseño centrado en la comunidad y con un espíritu autogestionario. La lectura de este material puede ser de utilidad antes de iniciar el trabajo y la organización de los grupos de la colonia. Se hizo una explicación del marco teórico alrededor del cual gira el trabajo (la pedagogía de Freyre y el estructuralismo de Piaget. Ver punto 2.3 en el capítulo segundo de este trabajo).

Margarita asumió la conducción de la explicación del material que se tenía del reporte. Explicó las partes de éste y las modificaciones que habían considerado importante introducir a la estructura propuesta la clase anterior. El trabajo se dividió según las preferencias de cada miembro del grupo. Margarita e Irma están haciendo trabajo de organización y análisis de la estructura general de la información. Constantino y Héctor están haciendo el análisis visual y territorial del sitio sobre diagramas. Carlos está recopilando la información. después de analizar el material escrito y su organización, se presentaron los diagramas. En este momento, al analizar la estructura visual y territorial se volcó toda la atención del grupo en definir, en términos de la experiencia de cada uno en la zona, la manera en

que se organiza el lugar y la forma en que los habitantes responden a ello: las maneras en que la gente se orienta (por los colores, la forma y tipo de jardines, los nombres de las calles, por formas dominantes), los elementos visuales que la gente considera como dominantes, la correspondencia de la forma de la topografía con la estructura de status de las gentes del barrio y las gentes que habitan en los barrios vecinos, etc.

Se narró la manera en que los habitantes diferencian su zona de las otras colonias. Un aspecto que parece interesante es la observación de Margarita de cómo los habitantes de Atoyac -una traza intrincada y llena de recodos- han desarrollado un lenguaje de silbidos para avisarse entre ellos si un extraño ha llegado a la zona. Se hizo la hipótesis de que esto podría responder a la imposibilidad de hacerse señales visuales entre ellos mismos (por la forma de la traza); lo que llevó en ese momento a elaborar una hipótesis más general de que el espacio arquitectónico podría condicionar el comportamiento del habitante en él. Se ha llegado de la aproximación sobre material de trabajo no acabado, a la narración de hechos vivenciales, a la elaboración de hipótesis generales. Este proceso pudo haber sido condicionado por la forma en que se presentó el material de trabajo: Diagramas parcialmente acabados y de temática precisa (centros de reunión, redes de relación, circulación, etc.). Es interesante explorar la potencialidad de estos medios de presentación como instrumentos didácticos que desencadenen la elaboración de contenidos abstractos; aunque hay que ver esto con cuidado: las hipótesis, además de estar condicionadas por los diagramas de trabajo, son el resultado de una relación con contenidos concreto-vivenciales desarrollados con anterioridad -y con interés- por los alumnos. No hay que desconectar de todo este proceso, la emoción implicada en cada una de las explicaciones-elaboraciones-descubrimientos de los miembros del grupo. Esta parte de la clase concentró mucho la atención y la participación creativa.

La ruptura del esquema rígido del aula, colocando desestructuradamente la relación jerárquica de los miembros del grupo y sin los elementos de apoyo simbólico como tarima- lugar predominante- pizarrón; llevó a un cambio de comportamiento en lo referente al ambiente más relajado y de participación creativa. Me llamó la atención un comentario de Héctor que pedía que todas las clases del siguiente semestre se hicieran

así; en las casas de cada uno, pues era más cómodo. esto puede llevar a pensar al aula universitaria como revestida todavía de autoritarismo tensionante para el alumno, ¿será posible pensar en un cambio de métodos educativos al margen de un cambio profundo de la estructura arquitectónica del aula o de su equipamiento menos formal?

La parte final de la clase se proyectaron acetatos de un proceso de diseño participativo realizado por Charles Moore para una iglesia episcopal en California durante 1979 y 1980. El material describía los talleres llevados a cabo con los miembros de la comunidad, su organización, el material y dinámicas de trabajo y los resultados a los que se fue llegando. Fue importante el mostrar este material, ya que esto puede alimentar el desarrollo del trabajo del grupo. Por otro lado, parece conveniente comentar que al integrarse en la misma sesión de trabajo esta experiencia anglosajona con la experiencia latinoamericana de Caveri, podría generar una discusión crítica posterior sobre una forma adecuada de trabajo en este momento y en este lugar.

La clase terminó con una discusión informal sobre experiencias docentes de todos los participantes; el que esto se haya dado podría indicar que se empieza a integrar la idea de una estrecha relación del diseño participativo con la práctica pedagógica. En esta sesión se me ha empezado a considerar más como uno del grupo de trabajo que como docente del curso. Puede ser el inicio de una integración más homogénea del grupo operativo.

7.3. La tarea se ha aceptado. El grupo trabaja muy unido.

Clase 11.

Esta clase fue totalmente desestructurada, ya que se tenía la expectativa de revisar el reporte parcial de proyecto al grupo y éste todavía no se termina. La estructura general del trabajo está completamente definida, falta dar orden y editar algún material de entrevistas e interpretaciones.

La primera parte de la clase se ocupó en dar orden a ese material, y a plantear faltantes específicos a cada miembro del grupo. Incluso se habían elaborado una serie de listas, una para cada miembro del grupo, que marcaban exactamente el faltante de aportes de cada uno. Se ha conseguido ya en esta etapa, una administración más o menos

efectiva de la información; incluso se había incluido una lista de *mis* faltantes, que era un archivo de dibujos de los habitantes, las entrevistas y sus interpretaciones. Me di cuenta de que no se había podido revisar toda la información, por lo que creo que es necesario integrar a estos talleres, pláticas de *administración de proyectos de investigación*. Realmente la cantidad de material que se puede recopilar es de gran tamaño, por lo que puede resultar engorroso y angustiante el darle orden para convertir estos datos un instrumento útil de proyecto.

Por otro lado es necesario evaluar que tan benéfico, en términos de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta el hecho de considerar en el reporte datos metodológicos y datos de campo en paralelo. Una estrategia de manejo de la información podría ser a partir de un primer análisis de la información de campo y extrayendo de manera libre, interpretaciones de este material que alimenten el trabajo de diseño.

Esta posibilidad es importante considerarla, ya que se propuso, por parte del grupo, la factibilidad de seguir con este proyecto de investigación hasta taller de proyectos II, y terminarlo en Diciembre de este año, ya que se dijo que el tema era muy interesante y la metodología de trabajo les ha parecido enriquecedora académicamente. Este hecho, que no se descarta, sugiere que en este punto, los alumnos se han involucrado emocional-académicamente con el proyecto. Es importante anotar cómo este hecho se asocia al trabajo más continuo de equipo y al manejo más abundante de la información generada "vivencialmente" en el sitio de estudio. Hay que evaluar esto con cuidado para descartar la posibilidad de que la continuidad del proyecto sea perjudicial para el proceso educativo. Esta decisión, por otra parte, fue meditada con anterioridad y discutida en grupo. Yo había manejado para mí esta posibilidad pero estaba planteando el postergar su discusión hasta haber evaluado los resultados de este taller al final del curso. Sin embargo, creo que el presentarse como se hizo, va a afectar los resultados parciales de este taller y la noción de continuidad (contra todas las expectativas formadas desde este momento) del trabajo de investigación.

La presentación del avance del reporte, dio oportunidad a que se planteara una inconformidad general sobre el desempeño de Héctor, que ha sido irregular y que, según ha percibido el grupo, ha retrasado el avance del proyecto. Concretamente se

pedía justicia sobre la calificación otorgada a una persona en proporción a su aportación del proyecto común.

Este hecho sugiere dos cosas:

a) que ha quedado al descubierto el objetivo latente de la calificación numérica, que se relaciona no con algo intangible y subjetivo que es el aprendizaje formativo, sino con algo concreto: el trabajo comunitario. (lo intersubjetivo es *concreto* en la realidad del grupo)

b) no ha quedado clara la forma en que se va a otorgar esta calificación: si es por el desempeño grupal (cantidad homogénea) o si es por el desempeño individual (cantidad heterogénea) o por algún otro sistema que decida el grupo.

He sido insistente en el hecho de la importancia de los contenidos formativos (subjetivos e individuales) para determinar esa calificación. Ello llevó a plantear de una forma clara cuatro aspectos a evaluar del curso:

a) una evaluación de cada miembro del grupo (realidad *concreta* de grupo) hecha por cada miembro del grupo hacia los demás.

b) una evaluación sumaria del curso revisada por el docente donde se describa el proceso de diseño y sus resultados (individuales) de investigación.

c) una apreciación del coordinador, del desempeño de cada miembro del grupo.

d) una evaluación directa de los vecinos al producto del taller. (tomando el modelo estadístico de Moore)

El proceso de evaluación puede probar algunas cosas: sobre la estructura social existente en el grupo de taller, sobre los mecanismos de evaluación que proponga por sí mismo el grupo, etc.

La clarificación del método de evaluación generó discusiones sobre la ponderación de cada aspecto a evaluar y sobre la posibilidad de suprimir la evaluación sumaria. Al final se obtuvo un consenso de este modelo y se calmaron notablemente las protestas e inconformidades. Ello lleva a pensar que en la ecología del aula el manejo político de las situaciones es una variable muy importante a considerar, lo cual lleva a suponer que para estudiar el proceso de trabajo de diseño que se realiza con la participación de uno o varios grupos hay que estudiar como variables que afectarían al mismo (y por lo tanto a las características del producto esperado del taller) los procesos de integración grupal y el papel mediático que juegan en el desarrollo del trabajo las estructuras sociales de los grupos que participan en

él (jerarquías, liderazgos, "arreglos" y "concesiones" al trabajo, etc.).³

Se hizo una reprogramación de las tareas a realizar para concluir el reporte y la maqueta, haciendo un recuento de lo hecho y de lo faltante.

Se revisó el avance y el grupo esbozó la forma general del producto final. Se programaron las fases de trabajo para terminar las tareas. Se insistió en que el reporte debía terminarse de tal forma que pudiera entregarse al párroco de la colonia para que nos prestara un local para trabajar con los vecinos.

Esto nos llevó a planear como mínimo tres talleres de trabajo, se propuso un mecanismo de elección que agrupara tipos diversos de vecinos. Pensamos recurrir al Güero para que junte algunos adultos hombres, a una jefe de manzana que vive junto al sitio del proyecto para que junte mujeres y jóvenes, y a Román para que organice un grupo de niños.

Surgió la duda de cómo planear el trabajo. Se llegó a la idea de que debía hacerse cuando menos un taller piloto para evaluar la dinámica "natural" de participación y afinarla en los próximos talleres, a fin de que se pueda producir como un subproducto del curso una evaluación metodológica que lleve a una propuesta concreta de trabajo en grupo.

Clase 12.

La sesión se llevó a cabo durante dos días fuera de la universidad en la casa de un miembro del grupo. El sábado anterior se trabajó sobre la maqueta del lugar de estudio. Se hizo la decisión de utilizar algunos materiales para el modelo y trabajarla solamente a un nivel de estudio. Se descartó la idea de usar recursos muy elaborados para el modelo, en parte por el tiempo que llevaría hacerlo y también porque se prefirió hacer un modelo fuerte, resistente y con la información suficiente para que los vecinos trabajen sobre él. La sesión fue muy larga, duró de las 9:00 A.M. a las 7:00 P.M. He notado que me he integrado más al grupo en esta semana; tal vez por el trabajo colectivo. Todavía el martes hay resentimiento del grupo porque Héctor no se ha integrado completamente al trabajo; sin embargo, el dejar gran parte de la decisión de la calificación de los participantes en el conjunto del grupo, ha hecho que se genere más confianza y tranquilidad hacia el trabajo, reforzándose en paralelo el grupo operativo

contra un esquema tradicional docente -alumno. Con ello creo que se ha ganado camino hacia la no directividad del trabajo en el grupo de taller.

Tal vez esta sea una razón de mi integración al grupo: ya dejé de representar una "amenaza" (perdí mi estatus de "juez calificador poseedor del poder en el aula"). Ello lleva a pensar que esta forma de evaluación por un consenso de grupo (consejo tribal) puede ser positiva por el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje; y tal vez al poner al descubierto el objetivo oculto y hacer que una entidad superior tome el control de él (el grupo que califica) pierda su importancia. Esto hay que evaluarlo a la hora de que el grupo realice el proceso de evaluación.

Un aspecto interesante notado desde el sábado es que trabajando sobre la maqueta ha habido más ideas sobre cómo trabajar con la gente. Se hizo la sugerencia de que se registrara el trabajo de cada sesión con los vecinos del barrio en un plano pegado a la pared y utilizar plumones donde se marquen los movimientos de los elementos del parque y el estado final del proyecto-sesión. Al mismo tiempo se propuso que existiera una cámara de video que filmara en toma fija toda la sesión de trabajo para luego interpretarla en grupo.

El trabajo es desencadenante de contenidos abstracto-formativos.

La sesión del martes se hizo por la tarde de 6.00 p.m. a 10.00 p.m en el mismo lugar. Se trabajó sobre el modelo y se terminó. Los elementos móviles que se van a usar en las sesiones se los llevó cada quien a su casa para trabajarlos. Es interesante el consenso que se ha hecho sobre la utilización de los colores como elementos simbólicos que faciliten la lectura del modelo para los vecinos en el taller de diseño. Se repartió el trabajo del reporte para entregarlo al párroco de la colonia.

El que se haya cambiado de persona a la que va dirigida la tarea, "del maestro del curso" al "representante del grupo de vecinos" -con la consecuente vinculación del trabajo a un problema concreto-real- ha hecho un gran cambio en cómo se perciba la tarea, lo cual puede influir en su realización y en los valores que graviten en torno a la labor de diseño (un arquitecto de élite vanguardista contra unos arquitectos comprometidos con la gente y sus problemas concretos).

Un paso más adelante sería el que se cambiara la dirección de la tarea al mismo grupo. Esto puede ser beneficioso en los resultados de aprendizaje, ya que se pierde la vinculación autoritaria del maestro-jefe de taller con el alumno-empleado.

Sin embargo esto podría ocasionar algunos problemas, ya que la desvinculación total que tal vez podría operarse en una sociedad con un sistema sin base en la dependencia laboral despótica, podría correr al parejo de apatía hacia el trabajo (no asunción de la tarea), lo cual podría afectar los resultados de aprendizaje. Este modo de trabajo de vinculación muy pequeña entre la autoridad del maestro y del alumno se ha dado muy exitosamente en los grupos operativos de trabajo autogestivo. También es la base del trabajo en doctorado (aunque éste se lleve a cabo individualmente pero podría llevarse en grupo). Esto, no obstante, necesita una gran motivación porque trabajar para un objeto abstracto (como el aprendizaje) es a veces frustrante, es ocasión para abandonar el trabajo y "ser expulsado del paraíso".

7.4. Una crisis en el grupo. Se reclaman líderes y justicia.

Clase 13.

La clase inició con la revisión del material de trabajo desarrollado por el grupo. Se trata de un trabajo muy completo y ordenado. Se anotaron algunas modificaciones pequeñas y según dijeron los miembros del grupo había todavía algún faltante de información (muy pequeño, muy localizado y visualizado completamente según pude darme cuenta). Llama la atención sobremanera que aun siga el conflicto por la "falta de justicia" en la repartición del trabajo. Se han hecho esfuerzos por evitar este problema: señalando lo importante de considerar la parte formativa personalmente como lo único importante; otorgando poder al grupo sobre la calificación, etc. El descontento parece focalizarse en Margarita; ya que le molesta mucho que no se trabaje al ritmo que ella quiere. Le he cuestionado sobre si la presión que siente es desde lo que estrictamente pide la clase o si es de otro tipo. Ella ha respondido que hay de hecho un compromiso con la gente de la colonia y que esto la presiona (a 4 semanas de finalizar el curso).

Estos conflictos alejan cada vez más la posibilidad de que el taller de proyectos continúe el próximo ciclo con el mismo grupo.

Se ha hecho notar al grupo que cumplir con el objetivo de ensayar una metodología de análisis es suficiente como contenido formativo para este curso. Parece que esto no los ha tranquilizado.

Después de revisar el avance de investigación se hizo una revisión del cuadro de análisis que relaciona el marco teórico y el marco metodológico (ver apéndice 3). Se explicó la utilidad de este instrumento y las implicaciones que tiene en la evaluación del marco ideológico de la investigación y la elaboración de hipótesis de trabajo.

Ello dio pie a una discusión sobre la naturaleza de los métodos de análisis del sitio y su utilidad práctica en el diseño. Se señaló cómo la escala y el valor simbólico de habitar pueden ser indicadores clave de la orientación y utilidad de la metodología de análisis del lugar.

Con todo y ello, parece haberse creado un consenso en torno a la idea de que la observación, y la observación participante son instrumentos privilegiados para el trabajo de arquitectura en participación.

Se comentó un método de análisis del sitio de Carl Steinetz de la Universidad de Harvard, que utiliza en el curso de "site analysis" orientado a sistemas ecológicos regionales. Este consiste en plantear un recorrido por el territorio con estaciones de observación donde los estudiantes permanecen durante un día en cada una y van tomando nota de las características de un sistema -por ejemplo hidrología superficial, flora, etc.-. Se observa sólo un sistema hasta que se completan las estaciones de observación; se vuelve al recorrido y se analiza otro sistema, así hasta completar los aspectos que demande el análisis (cada "sistema completo" se observa en una semana). Al final por este medio se tiene una idea más clara de cómo es la región de estudio.

Se planteó en clase la posibilidad de trasladar este método al estudio de los sitios urbanos observando su "ecología cultural". Esto llevó al grupo a narrar experiencias como las de brigadas de observación para el rescate de las poblaciones de la margen de un río en España, etc.

La discusión llegó hasta plantear el problema de la utilidad de analizar el sitio en el proceso de producción arquitectónica. Las opiniones se dividieron y mientras que en general se aceptaron los métodos, Margarita cuestionó la utilidad de los procesos de análisis en la "producción real". Esto tal vez sea una prueba de que ha dislocado el objetivo de enseñanza de su práctica profesional. Tal vez el ejercicio de taller no ha logrado ser parte de sus objetivos y expectativas personales: no se lo ha apropiado. Por otro lado, esto podría tener relación con la dificultad de aceptar productos subjetivos como justificación (¿pago?) del arduo trabajo realizado.

Por su parte, Irma ha dicho cómo el método ha hecho que sus observaciones de la gente en relación al espacio cambien; comentó que *va trata de analizar cualquier sitio en el que se encuentra*. Esto podría significar que el contenido teórico-ideológico se ha asimilado a su marco vital. Carlos y Constantino coincidieron en señalar que el método les parece útil para la práctica. Constantino observa esto sin la idea precisa de la utilidad en un "ciclo productivo" como es el caso de Margarita. Esto lo coloca en la antipoda ya que incluso su personalidad siempre está reclamando explicaciones y razones espirituales «él se regocija cuando surge algo en este sentido». He notado que de pensar algunos conceptos que giran en torno a la naturaleza simbólica de las cosas no alcanza a retomar el hilo de la clase -se ausenta ensimismado-.

Del análisis de las implicaciones ideológicas de un trabajo como el que estábamos realizando se señalaron algunas fuentes bibliográficas básicas que podrían darse en forma resumida a los estudiantes. Esto lleva a pensar en la conveniencia de elaborar material didáctico para este curso, que podría adoptarse como material de trabajo con grupos de vecinos o interesados en el entorno no especializados.

El material podría estar compuesto por el resumen de la fuente bibliográfica y una serie de ejercicios de reforzamiento de lo aprendido diseñados como dinámicas de observación o experimentación participante. En la parte final de la clase se retomó la discusión de la "justicia" en la repartición del trabajo. La verdad, creo que el asunto está tomando tintes de "linchamiento" en contra de Héctor ya que se considera que no ha trabajado como los demás.

He confrontado (en especial a Margarita que parece estar a la cabeza de esta decisión) al grupo para que decidan si esto es por venganza o porque sienten que se ha retrasado el trabajo. De hecho, se planteó que lo que faltaba del reporte para iniciar los trabajos en la colonia se podía entregar con un día de trabajo.

Esto los llevó a una crisis, ya que quedó al descubierto una intención mezquina tal vez inconsciente pero que los avergonzó. La reacción de Margarita fue sorpresiva ya que dijo estar sujeta a una presión muy fuerte en su trabajo y que *toda*: la institución, el programa, el curso, etc., no tenían sentido. Esto hizo que Constantino e Irma desarrollaran una "vergüenza ajena" y trataran de disculpar la actitud de Margarita. En ese momento se desató un aguacero.

Clase 14.

La clase fue más corta que de costumbre. Se concretó a definir la entrevista previa con el párroco del Realito donde le fue entregado el reporte parcial de actividades. Se mencionó cómo aparentemente hay una diversidad de opiniones con respecto a la metodología de trabajo que estamos utilizando, pues mientras que el padre Abramo (de los dos párrocos el más importante) opina que es un buen modo de trabajo, ya que se involucra a la comunidad en el proyecto y este no se convierte en "un proyecto más, como los de gobierno"; el padre Homero, (que parece ser secundario en importancia en la parroquia) parece reacio a aceptarla, ya que se ha formado una idea fija de lo que debería ser el proyecto. Nos dimos cuenta que esta diferencia de opiniones es real, ya que el padre Homero mencionó que un grupo de acción comunitaria de la parroquia había sugerido que se cercara un área del parque. El padre Abramo sostuvo que eso fraccionaría más el espacio y sería un obstáculo muy grande para comunicar a los vecinos que viven a los lados del parque. Sostuvo además que en el proyecto había que involucrar a la gente de la propia zona, ya que sólo ésta sabe qué se necesita. Pienso que con ello quería decir que el grupo de acción que mencionaba el padre Homero, estaba integrado por vecinos del Contry, ajenos a la zona. Esto hizo pensar que el padre Abramo es más sensible a este tipo de planteamientos de trabajo y que, por otro lado, está más consciente de la necesidad de autogestión del trabajo de la comunidad. Habrá que ver cómo reacciona tras la lectura del reporte parcial que presentamos.

Se señaló que se nos prestó la sala de juntas de la casa parroquial para implementar los talleres con los vecinos y que por las dimensiones del local sólo se podía trabajar con grupos de 10 habitantes como máximo.

Surgió la duda del tiempo que habría que dar a los vecinos. Se señaló que esto sólo podría saberse a partir de la primera experiencia; aunque, se comentó una experiencia parecida donde el trabajo se dividió naturalmente en cuatro etapas generales con una duración aproximada de una hora con veinte minutos³.

Al final de la clase se repartió un material didáctico elaborado a raíz de la reflexión de la clase anterior sobre la necesidad de contar con un apoyo documental para el trabajo.

Se planteó un método de análisis de la información de los talleres que consiste en la observación en grupo de la videograbación tomada durante el tiempo de trabajo para hacer anotaciones de lo observado. Se pretende con ello captar las sutilezas del comportamiento de grupo y traducir esto a dos cosas:

-La definición de los procesos de producción del medio ambiente por ese grupo de personas.

-La manera en que se abstrac, jerarquiza y conceptúa el medio para su uso.

Después de la toma de notas, se pretende poner en común la información para discutirla en grupo y obtener criterios unificados que permitan evaluar a manera de producir el proyecto más apegada a las ideas y diversidad de los grupos de trabajo (no hay que olvidar que se ha pensado en tres o cuatro grupos trabajando independientemente).

A raíz del pequeño problema con Margarita la sesión anterior el ambiente de clase ha perdido la cordialidad de sesiones anteriores. Hay una animadversión de parte de Margarita contra Héctor -por la "justicia en la repartición del trabajo"- que ha rebasado lo puramente académico. se han formado tres facciones más o menos homogéneas: Constantino y Héctor; Margarita Irma y marginalmente Carlos y él por su parte.

7.5. Los talleres de diseño participativo.

Clases 15 y 16.

Durante las clases del 12 y 13 de junio se trabajó en los talleres de Diseño con las gentes del Realito. Se dividió en tres grupos de trabajo y se anotaron los resultados de cada sesión de taller. Se fotografió la secuencia general de trabajo y se tomaron anotaciones sobre el desarrollo del mismo.

El análisis del proceso de trabajo de los resultados y la planificación de los lineamientos generales de proyecto, se llevó a cabo en la sesión de grupo del día 20.

En general se observó lo siguiente de las sesiones de trabajo con los grupos de vecinos:

A. Hay una tendencia general a sectorizar las actividades territorialmente; es decir, ya reconocido el lugar de uno (zona inespecífica hasta de 2 manzanas), se procede a trabajar sobre este territorio y se manda lo "sobrante" al territorio vecino. Las marcas de centralidad de la plaza parecen hacerlas las dos torres de alta tensión sobre el área, ya que se ha trabajado hacia el interior de éstas una "plaza centroidal", esto es, una plaza centrada en el kiosco y explanada a pesar de que la morfología general del lugar es longitudinal.

En el grupo 2 la sectorización se hizo más desde una perspectiva del territorio apropiado, y en el grupo 3 la sectorización se hizo bajo un criterio eminentemente funcional: segregar áreas y funciones afines.

B. Los elementos físicos existentes en el parque, de los cuales las torres son los de mayor fuerza en ese paisaje, parecen configurar una división territorial neta. Como ya se dijo, hacen un espacio de centralidad que coincide con la vía que en los "mapas mentales" elaborados previamente por los vecinos se señala como el eje principal de la forma urbana. es decir, hay una correspondencia entre los elementos del paisaje y su categorización significativa por los habitantes.

Los habitantes durante la sesión de trabajo han procedido haciendo alineamientos con el "mobiliario" del parque. esto puede significar que de alguna manera la forma física de ese paisaje (maqueta) del taller de trabajo, obliga a hacer una respuesta plástica específica. Esto era de esperarse, ya que por un lado, el terreno disponible del proyecto era bastante alargado y la maqueta permitía el trabajo cómodo de la gente en su flanco largo.

Es posible que se procediera tratando de adaptarse a:

- b.1) La forma general del paisaje-maqueta
b.2) *La forma física de organización del grupo de trabajo.*

Por otro lado hay una respuesta condicionada por la territorialidad a la forma física de organización durante el trabajo. El grupo dos, compuesto principalmente por señoras vecinas de las dos cuadradas del sur del parque se concentró en forma agrupada y viendo al sur para realizar su trabajo casi todo el tiempo y al final esta era la perspectiva desde la que se observaban el conjunto que habían construido.

En cambio, en el grupo 3, donde un líder de la colonia (el Güero) controló el trabajo y donde hubo la segregación de dos jóvenes, trabajó más al lado norte viendo al sur.

A pesar de todo esto, dominó en los tres grupos de trabajo la idea de *centralidad*. No como un concepto plástico que se derivara de la forma física del paisaje por entero, sino como un concepto simbólico de mucha fuerza controlado por el kiosco-centro. Es muy significativo que varias personas hayan señalado que era necesario un lugar de reunión "como el kiosco de la plaza Zaragoza... para hacer bailes" o como se recordara "la plaza del rancho... que tenía un centro"

Esto dice muy claramente que previamente al trabajo de diseño hay imágenes simbólicas que dominan la idea general de zonificación y se van adaptando trabajosamente al sitio. Se observó que con el paso del tiempo, durante el trabajo, estas imágenes simbólicas aisladas y aespaciales (como en el mapa mental de Lorenzo) se iban adaptando más y más a la forma del paisaje.

Durante el análisis se sugirió que la forma en que se habían ubicado los elementos (en "fila") del parque podría significar (utilizando las categorías de Muntañola) un alineamiento ritual-transductivo muy primitivo. Fue necesario acotar que si bien en apariencia esto era así, en el fondo, el hecho de manejar una jerarquización de centralidades hacia que la forma no fuese un simple alineamiento. Lo cual lleva a una consideración más general, ya que: *una forma urbana no puede entenderse al margen de su forma de producción y la manera en que ésta se jerarquiza para quien la usa.* Por ejemplo: el alineamiento prehistórico de petroglifos en Boca de Potrerillos, en Mina, N. L., no ha de leerse como un alineamiento casual de sitios rituales hechos por una

cultura nómada, sino más bien como un lugar ordenado por una trama de rituales específica. No se puede analizar una forma de arquitectura -desde un alineamiento de rocas de un pueblo nómada, hasta un conjunto urbano moderno- al margen de los procesos cognoscitivos que lo generan.

La formación de centros trajo consigo la creación de subcentros: se observó cómo un niño en el grupo 2, ya que se había definido el lugar frente a su casa cogió unos juegos infantiles y empezó a trabajar en esa zona importante para su vida inmediata.

En un análisis estadístico de la preferencia de los habitantes para trabajar ciertas áreas se notó al dividirlos en "gajos" iguales y sin significado territorial, que hay puntos específicos donde se desarrolla más trabajo:

- más tiempo de diseño y observación
- mayor número de "muebles urbanos" utilizados.

Es significativo que las áreas pico sean las cuadradas del sur y el centro.

Se comentó durante el trabajo que se iba a mandar hacia Atoyac la cancha de fútbol, ya que "nada más se emborrachan y empiezan a hacer sus destrozos". Se segrega la actividad más fuera del ambiente que se busca, "apto para los niños pequeños" y se manda "afuera" del territorio apropiado.

C. Se pudo notar que dependiendo del sexo dominante en el grupo de trabajo se daba una respuesta específica a la organización del proyecto:

-el grupo dos, mayoritariamente dominado por señoras exhibe una tendencia a entremezclar funciones y equipamiento, esto generó un conjunto heterogéneo y variado que se fue construyendo con alusiones constantes a la vida en la zona, los problemas cotidianos, etc. y situándose siempre dentro de la esfera que consideraban propia (al sur).

-el grupo tres hizo una organización que partió de dividir (por manzana) áreas homogéneas de función (juegos-centro-deportes) dominante, para luego trabajar sobre las áreas.

Esto hizo un conjunto más organizado y homogéneo pero notablemente menos alusivo a la vida que se desarrolla en la zona.

D. Se observó que durante el proceso de diseño, la gente se vinculó mucho con imágenes evocadas tanto

de la zona como de su propia historia; y que su *confianza* y *gusto* sobre lo que hacían creció mucho hacia el final de su trabajo sobre la maqueta. *Las promesas de mejora se aceptaron de más buena gana al final del trabajo que al principio.*

De todas estas consideraciones se desprende que una forma privilegiada de entender cómo la gente organiza cognoscitivamente su lugar de vida es a partir del trabajo creativo sobre su entorno. Esto puede ser significativo a la hora de considerar métodos para comprender la organización de un lugar, antes de emprender una labor de diseño. Es necesario acotar que la pura observación externa de un conjunto, probablemente diga muy poco a este problema. Lo cual nos ha llevado a plantear que estos talleres pueden tener también la utilidad de *mostrar las maneras en que los habitantes entienden su ambiente para organizarlo, y que este trabajo implica estas maneras de imaginar y los "sueños colectivos" de cambiarla*

E. Las secuencias de trabajo de los tres grupos fueron como sigue:

Grupo 1. Jóvenes de acción comunitaria de la parroquia.

1. Discusión. se pidieron antecedentes del proceso de análisis del sitio; se mencionó que hay una promesa del alcalde de arreglar esta zona y mover los camiones. Al darse cuenta que se pueden beneficiar a partir de que el grupo de taller elabore un anteproyecto para el parque su actitud un poco hostil cambia a ser más abierta. Nos explican los hechos y las posibilidades de llevar a cabo una obra de mejora para la colonia.

2. Se plantea una dinámica de trabajo. Se explica cómo se trabajará, de qué manera se puede disponer del material y cuanto tiempo (20 min.) se dará para "jugar" a crear el parque.

3. El "mobiliario" del parque se dejó clasificado sobre una mesa a un lado del área de trabajo. Se fue tomando conforme se fue avanzando en el trabajo. Una cosa que fue común a todos los grupos fue la de que cuando se colocaba un elemento sobre un área de la maqueta, no se repetía, como tratando de utilizar lo más óptimamente el espacio; (es decir que no se buscó generar una "zona de canchas" por ejemplo) esto puede indicar que las piezas de mobiliario actuaron como "unidades simbólicas" que lo único que representaron para el grupo de vecinos fue la indicación de la vocación del suelo.

4. Hay un momento de exploración visual del lugar en la maqueta, un paseo alrededor y una primera

decisión muy difícil. Cuando se decide por fin colocar el mobiliario el trabajo se hace más y más ágil.

5. Se ubican los "centros", objetos que van a determinar la estructura general del conjunto y que no van a tener en lo sucesivo movimiento: todo lo contrario, se acomoda lo demás a su alrededor. En este grupo se inicia colocando las áreas deportivas.

6. La atención se concentra al centro del parque entre las dos torres de energía eléctrica. Se colocan los muebles periféricos cambiándolos y acomodándolos para irlo adaptando poco a poco a una imagen deseada.

7. Se trabaja muy rápido para definir la organización del territorio ajeno (Atoyac)

8. Se pone el kiosco después de un periodo de "discusión imaginativa" sobre el ambiente que debe prevalecer en la plaza. La decisión de ubicación de este elemento es tajante, hace inamovible al centro (que por otro lado *ya lo era*, pues por allí pasa el eje vial del barrio).

9. Se contempla el diseño moviéndose en derredor y buscando visuales de la propia obra. Se nota la satisfacción con el trabajo realizado.

10. Es aprobado el diseño por consenso del mismo grupo de vecinos y se establece un compromiso con nosotros para la entrega del proyecto definitivo. Se animan a hablar de la posibilidad de hacerlo (ven más real esa posibilidad que al principio)

Grupo 2. Señoras vecinas del parque desvinculadas de la parroquia.

1. Inicia con una plática sobre los problemas que se tienen en la zona, desde la basura que constantemente deposita el mercado sobre ruedas sobre el parque, hasta farmacodependencia y delincuencia. Se percibe ya desde esta etapa una preocupación cotidiana e inmediata por el medio ambiente.

2. Se explica la dinámica del trabajo.

3. Los objetos ahora han sido colocados sobre las casas de la maqueta desordenadamente, no como en el grupo anterior que se clasificaron.

4. Hay un trabajo con decisiones muy rápidas en muchas zonas del lado centro hasta el sur de la maqueta. Rápida observación del sitio.

5. Colocación de centros, que en este caso fueron juegos infantiles. Las señoras son muy conscientes de que los niños necesitan espacio para jugar.

6. Al colocar los andadores y la pista para correr empiezan a darle "vida al espacio": hacen un recorrido lleno de recodos. Todo el proceso de diseño está permeado por un enlace (lleno de emoción) con la realidad concreta, vivencial. Esto

hace que este grupo de trabajo concrete imágenes más ligadas a la realidad física del sitio y menos "conceptual-simbólicas". Por otro lado este grupo consiguió un diseño más heterogéneo en la organización de las áreas de uso.

7. Al mencionar a Atoyac se procede a ubicar el mobiliario de esta zona. Se percibe que el trabajo sobre esta área del proyecto es menos emocional y más rápido. Las señoras comentan que este lugar es otra colonia (a pesar que administrativamente no es así) y dejan el fútbol en este sitio. No hay vida en esto.

7.1 Un niño empieza a construir su propio espacio en un área del proyecto cuando ya ésta quedó definida.

8. Se coloca el kiosco y esto hace que todo el espacio en derredor se subordine a este centro. Es muy significativo que también en este grupo se escoja el centro del parque para colocar este elemento.

9. Se observa todo el trabajo desde el sur (su territorio) hacia el norte, platican entre ellas de su trabajo. Por consenso del grupo se aprueba y se hace un compromiso con nosotros para la entrega del proyecto.

Grupo 3. Adultos hombres, el líder del grupo es el Güero.

1. Se explica la dinámica. En este grupo parece haber una organización muy fuerte. El Güero lidera el equipo y esto hace que no sean necesarias tantas explicaciones antecedentes como en los otros dos grupos.

2. Se define verbalmente por parte del grupo de vecinos que cada manzana debe tener una función general. Se jerarquizan así las áreas. Hay más trabajo general que sectorizado como en los otros grupos. Pese a ello, la atención por el centro del parque es siempre mayor.

3. Se colocan los centros simbólicos, que en este caso son las canchas deportivas.

4. Para "cercar" el área deportiva se colocan dos pistas para trate. Este es el final de la primera parte. La actividad sobre la maqueta baja considerablemente de aquí en adelante.

5. Mientras el Güero habla -y se habla- sobre el proyecto (no hay que olvidar que para él este es un acto político) se hacen ligeros cambios y reacomodos a la disposición original; se trata de un trabajo de detalle.

6. Se coloca la caseta de vigilancia y el kiosco. Como en los otros casos este hecho hace que todo el espacio se reorganice en torno a este elemento. Parece muy significativo que al igual que en los otros

dos casos, este elemento ocupe el centro simbólico del espacio del parque.

7. Después de esto la gente se animó a pedir una "fuente", que el grupo entendió como un área propicia para sentarse en contemplación y no propiamente el elemento-depósito de agua circulante. El Güero mencionó que era necesaria una "puerta" que señalara el inicio de la colonia; como un elemento que les diera identidad como unidad vecinal. En las recientes ampliaciones a la colonia contry, cerca del Realito, cada colonia tiene su "puerta". Al tiempo que se definen áreas funcionales, se tienen que definir símbolos de apropiación del espacio, que en este caso se han vinculado con "los de arriba". No puede dejarse de lado el comentario del Güero (ver capítulo VI) sobre la imagen deseada para su barrio más vinculada con el contry, y que su esposa preferiría vivir allí.

8. Se hace una evaluación y se aprueba por consenso el trabajo que se ha emprendido. se establecen compromisos de acciones de proyecto por nuestra parte y se pacta un tiempo tentativo de entrega del proyecto.

F. Tras este breve análisis del proceso de trabajo de los grupos se ha podido observar que en general el trabajo de diseño cubrió un proceso como el siguiente:

1. Análisis del lugar. Se explora su forma

2. Definición de áreas funcionales generales a partir de la colocación de símbolos que expresen esa función.

3. Alrededor de estas áreas segregadas se hace trabajo de detalle. Vida al diseño.

4. Se colocan símbolos de identidad

5. Se observa -callado, caminando en derredor- el trabajo.

6. Se pacta en grupo que ésta es la mejor solución. Este proceso difiere sustancialmente de otro estudiado con anterioridad (Narváez, 1994). En lo fundamental porque en el otro proceso el paso inicial era la definición de marcas simbólico-funcionales que estructuraban el espacio; luego se definía más y más el conjunto. Esta diferencia puede relacionarse con una forma diversa de percibir el mundo, dada una manera diferente de actuar (construirlo) sobre él. Esto es: que los habitantes del Realito, que han gestado autónomamente sus viviendas perciben lo urgente con más fuerza que los sujetos de la prueba de 1994. Lo que lleva a suponer que bajo el proceso de diseño subyacen procesos sociales que están condicionando su curso y resultado.

El proceso de análisis que se hizo en la clase del día 20 se concentró en uno cualitativo, que desarrolló Irma, que consistió en la elaboración de los tres estados finales a los que se llegó en cada uno de los talleres de trabajo, para comparar las soluciones y sectorización de funciones. Se llegó a determinar que:

-se sectorizó el proyecto en tres zonas: norte-centro-sur, la zona central se definió como la porción de tierra que quedó entre las torres con el eje principal de la colonia al centro.

-se consideró un centro simbólico dominado por un kiosco que correspondió a la zona central.

-la sectorización de actividades fue en los tres casos muy parecida

Asimismo se hizo un análisis cuantitativo - desarrollado por Héctor- que consistió en:

1. Una matriz de elementos-sitio de proyecto en la que se contabilizaban globalmente los elementos usados (ver cuadro de análisis).

2. Una gráfica que marcaba la preferencia por ciertos elementos.

3. Una gráfica que contabilizaba los sitios del proyecto donde hubo más trabajo.

De este análisis se desprendió que:

-los juegos infantiles, las canchas de basket, las canchas de voly y el kiosco (en ese orden) fueron los elementos más utilizados durante el trabajo.

-que las áreas que concentraron mayor actividad de trabajo fueron la central y la zona sur (al centro). Las áreas de menor actividad de proyecto fueron los límites entre zonas, es decir, las líneas imaginarias que separaban las porciones sur-centro-norte y -esto parece muy significativo- la porción más alejada de la zona norte que colinda y ya se encuentra dentro de la colonia Atoyac de Alvarez.

La sesión de análisis del grupo de taller se concretó a elaborar una descripción detallada del proceso de trabajo. Junto con esta descripción se fueron elaborando explicaciones a los hechos que sucedieron durante el mismo.

Se notó que el grupo estaba batallando para asimilar la forma en que la información que se recabó en las sesiones de trabajo, podría operarse como un proyecto arquitectónico.

Después de elaborar el análisis los miembros del grupo discutieron la forma de presentar el proyecto. Hubo mucho desconcierto, ya que no existe una guía de presentación del proyecto para el curso. Les recomendé que hicieran una

planta general de conjunto y una serie de perspectivas en vista rasante como presentación. Que a esto añadieran una síntesis de toda la experiencia. Según parece el grupo decidió otra manera de presentación.

7.6. La difícil autoevaluación colectiva de la experiencia

Clase 17.

La sesión de hoy se concentró en evaluar los resultados del taller. Se aplicó un examen sumario que tocó varios aspectos del curso. Se cuidó de que las preguntas fueran respondidas mediante enunciados abiertos y que pudieran ser escritas sin necesidad de recurrir a los apuntes del curso.

La entrega de los exámenes se hizo para el día siguiente, con esto hay oportunidad de que lo realicen en calma o lo respondan en grupo. La última parte de la clase se dedicó a la *autoevaluación del grupo*, me di cuenta de que debían sesionar en forma privada, por lo que me retiré a mi cubículo. El grupo se quedó en el aula. Por lo que pude averiguar después, hubo una discusión acalorada entre Héctor y el resto del grupo (encabezado por Margarita). El hecho de la autoevaluación otorgó mucho poder al grupo; de hecho pude sentir que la relación educativa se hizo muy horizontal. A veces con franca hostilidad. Esto ha hecho que tenga sentimientos muy confusos con respecto al curso (positivos) y al grupo (negativos a veces), por lo que he pensado que este tipo de trabajo en grupos operativos - al quitar poder al maestro- puede resultar inaceptable para algunas personalidades y estar sumergido profundamente en lo emocional. Este hecho es de tomarse mucho en cuenta ya que creo que gran parte del que una metodología de enseñanza se haga posible radica en las satisfacciones emocionales que deje a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entrevista a Constantino.

El día 10 de julio le había pedido a Constantino que tuviéramos una entrevista con el fin de evaluar el curso de taller de proyectos, que me narrara la experiencia desde su punto de vista. No fue a esa cita y el día 20 me llamó, me pidió disculpas y me dijo que si le podría digitalizar una foto para un trabajo. Yo accedí con la intención de aprovechar y entrevistarle. Al llegar a mi casa me dijo que tenía una cita en una hora, después de

explicarle la perspectiva etnográfica y cómo su aportación era fundamental para la investigación que habíamos realizado, se interesó en la entrevista y accedió de buena gana a no prorrogarla más.

La entrevista he estado planeándola desde hace días, pero realmente no he elaborado una estructura precisa. He preferido aprovechar la narración libre de Constantino, iniciando con un "plátame el curso de taller como si fuera una historia..." para ir elaborando la estructura sobre la marcha. De todos modos me he apoyado en la experiencia de los estudios de caso de la UAM (ver capítulo IV) para definir la necesidad de conocer los recursos, apoyos y estrategias utilizadas por Constantino durante el curso.

La entrevista finalmente se estructuró en seis partes:

A. Narración de la experiencia del curso.

La historia se concentró inicialmente en aspectos del programa del curso.

B. Narración de la experiencia de trabajo con el grupo

C. Apoyos institucionales y académicos para trabajar durante el curso.

D. Estrategias personales de trabajo

E. Visión del desempeño del Docente

F. Opinión global de valores que dejó la experiencia en el entrevistado.

A. Constantino empezó narrando la forma en que se fue desarrollando el curso, desde la elaboración del plan de trabajo que implicaba como objetivo fundamental la participación y un gran acercamiento al objeto de estudio.

Mencionó la forma en que poco a poco las vivencias fueron adquiriendo importancia rescatando lo cotidiano del lugar, le pareció que esto se derivó del contacto con la gente. Señaló que la visión de "la gente" cambió para él con respecto a otros talleres de diseño, adquirió una presencia más viva que incluso le hizo repensar este "aspecto" del trabajo de proyecto.

Este proceso lo describe como un "descubrimiento de la persona, no de la gente." Las entrevistas le hacen ver muy cercanamente a la persona individual, pero advierte un riesgo, ya que como se entrevistó a líderes de la colonia teme que ello haga perder una perspectiva más general del trabajo con la gente y sus necesidades.

El proyecto entonces adquiere otra forma de valoración, ya que la escala y el poder que tiene la gente para gestarlo se hace muy importante. Me da un ejemplo: el nivel de elaboración del proyecto para el Realito es bastante pequeño, ya que la cohesión de la comunidad y su capacidad de gestar la construcción con sus propias manos -"ustedes díganos que hacer y nosotros lo hacemos"- hace que los detalles les pueda hacer la misma gente. en cambio en una colonia como Cumbres, con una comunidad menos relacionada entre sí, el nivel de definición y sofisticación es bastante mayor.

Durante el proceso de trabajo fue percibiendo que las necesidades y proyectos que planteaban los líderes eran muy lejanos a lo que en realidad deseaban los vecinos.

El conocimiento directo y cotidiano le hizo valorar lo austero, pese a que la vanguardia arquitectónica la considera muy importante en su trabajo de diseño, advierte que después del proceso sintió que había que regresar a lo simple. "No hay que lucirse", se valora lo inmediato, el lugar, el contacto con la gente, "se sensibiliza uno".

Se ha cambiado lo atractivo que puede ser el producir un proyecto que esté de acuerdo con "lo de moda", por una respuesta a la gente y al lugar que elabora una respuesta emocional que es igual de gratificante.

En general dividió las etapas del curso en:

- Investigación de campo
- análisis de la información
- interpretación de la información
- elaboración del proyecto en talleres de participación.

B. La experiencia de trabajo con el grupo la percibe como problemática. Es difícil coordinar las reuniones que no son en el aula. El mayor problema lo observa en el desequilibrio de las cargas de trabajo entre los miembros del grupo, lo cual genera un desequilibrio en la relación. Constantino es consciente de que su colaboración fue irregular. Sin embargo, recordando las sesiones de grupo en la etapa de análisis le parecen muy enriquecedoras ya que en grupo surgen más preguntas y explicaciones a lo observado; hay más opciones para la interpretación.

Durante estas sesiones lo que se hacía era comentar lo vivencial en el lugar, lo que cada quien había observado; Constantino piensa que a partir de

ello es que se involucra el grupo en el taller, cuando empezaban a sacar conclusiones por sí mismos, él cree que implica que estén "metidos" en el taller.

Cree que es conveniente mantener el programa, ya que éste es la estructura del curso, lo que evita que el trabajo se disperse hacia otras direcciones.

El ambiente tenso que vivió el grupo al final del curso, Constantino lo relaciona con un "desgaste" del equipo, ya que a nivel emocional este sufría desajustes por no coincidir los tiempos de todos para el trabajo. Supone que la dinámica de trabajo en equipo se rompió por un conflicto de liderazgo entre los alumnos. En ese momento describe que Margarita quería mantener un control opresivo sobre los demás, esto desintegró al grupo. Por su parte, él huyó a este problema sustrayéndose de participar, ya que no quiso tener roces y disgustos. Esto implica lo importante que es para el trabajo la armonía en el equipo y la conciliación de intereses.

La referencia a esto lo llevó de inmediato al momento de la evaluación, que juzga justa aunque consciente de que por la naturaleza del problema faltó la evaluación del grupo de vecinos. Considera que no era necesario "tanto pleito". El problema cree Constantino que fue la actitud de Héctor, durante la evaluación él sólo se defendió.

Constantino narra lo sucedido durante la evaluación. La camaradería del grupo se rompió en un ambiente muy serio. Se hicieron dos facciones, Margarita, Irma y Carlos tomaron un papel intransigente. Pienso que el hecho de autoevaluarse en la forma que se planteó (como una sesión plenaria evitando el anonimato) hizo que la autocrítica se transformara en auto-ataque. Visualizo esto como una terapia de choque que llevó a liberar la tensión acumulada del semestre. Constantino comentó que una semana después del fin de cursos vio a Margarita de muy buen humor y mucho más relajada.

Constantino categorizó a Margarita durante la evaluación con una actitud de resentimiento en busca de revancha, a Irma firme y a Carlos equilibrado.

Después de la calificación se eliminó la tensión, aunque Constantino cree que la calificación en sí misma no fue el motivo de la tensión sino el "fin de semestre", la carga de trabajo acumulada de

todas las materias (eso opina él, Margarita, que era la más tensa, solamente llevaba el taller de proyectos), califica como muy difícil y tensionante el problema de Héctor y Margarita.

En general, el trabajo de taller le ha dejado un sentimiento positivo. Esto en gran parte porque considera que la aproximación fue nueva, la forma de acercarse al trabajo le pareció refrescante, a pesar de que considera que el tiempo dedicado al análisis del lugar fue mucho mayor que el dedicado al proyecto. A pesar de esto, incluso la relación del grupo le pareció buena.

C. Los apoyos al estudio Constantino los ve casi por entero en la guía metodológica (ver apéndice 2) que se repartió al principio del curso para desarrollar el trabajo de taller y de campo. Considera que el seguir estrictamente esa guía restringe el que se de iniciativa y creatividad en los alumnos. Recuerda que cuando tuvieron la sesión en el Realito que hicieron el levantamiento físico, y que dejaron a un lado la guía, sintió que el grupo se involucró más en el trabajo y tuvo mejores respuestas, más creativas.

La facultad da un apoyo suficiente; menciona que las únicas excepciones son las fallas frecuentes en el clima, que hicieron a veces insoportables las sesiones en el salón.

Constantino considera que el pertenecer a una Universidad es un respaldo muy grande, como una carta de presentación para desarrollar el trabajo. Mencionó que el tenía como perspectiva pertenecer siempre a una universidad como personal académico.

D. Sus estrategias personales para estudiar y desarrollar el trabajo consisten en hacer lo más rápido posible el trabajo de campo para sentirse libre y entregar su reporte final del curso.

Cuando se hizo la maqueta fue lo mismo. Se aisló cuando el trabajo estaba ya distribuido para hacerlo lo más rápido posible. Creo que esto significa que para Constantino, el trabajo representa una carga, una obligación que es angustiosa si no se la realiza. No me da cuenta durante el curso hasta que medida el trabajo era una gran carga para el grupo. Por otro lado, Constantino además de estudiar trabaja cantando en un bar por las noches, lo que podría ser el origen de su angustia por hacer rápido el trabajo.

Cuando se repartieron los temas del análisis era para Constantino realmente indiferente el tomar cualquiera de los que se habían definido para el reporte que había que entregar a la Parroquia. Me comentó que el tema que le tocó -el análisis de la forma visual del lugar- le resultó muy ameno, y que ya conociendo el documento final producido por el taller, él considera que fue el que más se ajustó a lo que a él le gusta e interesa. A pesar de ello, dice que se siente con capacidad de desarrollar cualquier tema del documento final.

E. El desempeño docente, lo califica Constantino como fluido y con recursos para mantener la atención en el curso durante el tiempo de duración del mismo. Menciona que él lo observó con mucha continuidad y con un manejo de información suficiente. A ello añade que si bien el objetivo del curso estuvo muy definido (lo relaciona con mi objetivo de investigación doctoral) no se plantearon metas intermedias, lo cual dificultó el dividir el producto del curso en entregas parciales; a ello añadió que no se definieron con claridad fechas de entrega ni las características del producto terminal. Trazó una comparación con el Maestro de Arquitectura-Tecnología, Rodríguez Urrutia, de la misma maestría, como punto de referencia de lo que debería de ser la claridad y el orden en las entregas, definiendo como ventaja el que en su curso no se carga el trabajo al final del semestre académico ya que reparte el trabajo durante el mismo en pequeñas entregas parciales.

El estilo de enseñanza-aprendizaje lo califica como relajado, le gustaba entrar, considera que el curso amplió su lenguaje y los medios para hablar con propiedad sobre arquitectura, considera que le dio herramientas útiles para el trabajo de diseño.

Compara el estilo "relajado" con la tensión que sufría al entrar con el Arq. Tamez de la clase de Arquitectura Regional (en la misma maestría), un maestro muy estricto, impositivo y que no da concesiones a los alumnos, en clase de Regional "hay que entrar, no entras porque quieres".

Es interesante que Constantino haga comparaciones explícitas y conscientes de los diferentes estilos de enseñanza de los profesores del semestre que cursa. Esto indica que para analizar la ecología del aula, hay que considerar al sistema-Maestría como una entidad que influye directamente el desempeño del grupo particular. El alumno está

integrando como una sola experiencia al semestre, no sólo al curso aislado. Incluso con Margarita que llevaba sólo una materia se daba una referencia constante al estilo de otros maestros de semestres anteriores, lo cual indica que el alumno busca un proyecto integral de estudios. De manera que si la Maestría no funciona como un proyecto integrado, incluso junto con el trabajo de campo, la calidad que perciba el alumno en la educación va a ser diferente a que si funciona como un proyecto. Esto es importante anotar, ya que la evaluación a la educación es constante de parte de los alumnos. Se trata de aditos muy críticos sobre el destino de sus horas.

F. El curso "...lo sensibiliza a uno con respecto a la comunidad... uno es a veces muy individualista, el trabajo en equipo es necesario" "hay que nutrirse más de la vivencia de una comunidad". En ocasiones, lo que nutre al trabajo, lo que motiva a hacerlo, puede ser una imagen fantástica. Constantino me confesó que para él, el Realito era un "pueblito" con solo dos entradas, una por un puente, que el visitar el lugar para él era una pequeña aventura.

Constantino es de un pueblo de la Sierra de Oaxaca, me parece muy interesante el que haga una conexión del trabajo de taller con su propia historia. Tal vez esta es una vía privilegiada del trabajo creativo: el poder tender puentes entre lo que se hace y uno mismo.

Entrevista a Carlos.

La entrevista la habíamos acordado el sábado anterior durante la boda de un amigo de ambos para que se celebrara el miércoles 2 de agosto. Hasta el día 3 se pudo realizar.

Carlos me esperaba en la escuela. De allí lo invité a cenar a una cantina muy tradicional en Monterrey: El Indio Azteca. La entrevista se realizó después de cenar y después de tres cervezas. No obstante lo que yo suponía, de que las cervezas le iban a "soltar la lengua", sus observaciones no perdieron objetividad y se mantuvieron centradas y emocionalmente neutras. Aproveché que otro compañero docente de la maestría nos acompañaba para pedirle a Carlos que al narrar la "historia del curso" se la contara a él y no a mí, para que yo tomara más notas, pudiera hacer observaciones más "exteriores" y para que las respuestas que diera estuvieran menos sesgadas por la presión de dirigirse "al maestro".

Esta modalidad, incluir un sujeto neutro y ajeno al proceso que sirva de interlocutor, resultó beneficioso para la entrevista-observación. La entrevista cambió con respecto a la de Constantino. Introdujo algunos aspectos que le interesaron o mencionó especialmente Carlos; se dividió en siete partes:

- A. Descripción (historia) del curso concentrada en los contenidos de aprendizaje.
- B. Descripción de lo grupal.
- C. Descripción/evaluación de la labor docente.
- D. Estructuras de poder en el grupo.
- E. Apoyos al trabajo personal y grupal.
- F. Estilo docente.
- G. Recomendaciones y comentarios personales.

A. Carlos dice que al principio se plantearon claramente los objetivos y la forma de trabajo que era mediante la creación de talleres de diseño participativo. Hace un paréntesis para evaluar en general el inicio del curso diciendo que fue positivo. Para realizar los talleres se escogieron colonias en el área metropolitana. Se escogió una que tuviera suficientes posibilidades para trabajar en ella. El fin del curso fue la organización de un taller en donde la "gente dijera las necesidades y uno la solución". En las primeras aproximaciones la gente habló con mucha claridad sobre proyectos específicos para la colonia: una guardería, un parque deportivo. Carlos piensa que el proceso general del curso indicó que debería de solucionarse el parque "como lo más urgente". A ello hubo una buena respuesta tanto de la gente como del grupo.

Confiesa que desde la primera reunión en la parroquia "El padre no me caía bien... es muy largo" (sagaz), pero admite que a los otros sí y tuvo que ajustarse a ello, y a fin de cuentas a él le sirvió la experiencia.

Narra lo que fue el trabajo en equipo para el taller: se juntó el equipo, se realizaron encuestas, levantamiento, la propuesta teórica y se determinaron los fines, de ello se derivó un "trabajo formalizado", que según puede visualizarse se refiere al librito que resume los resultados de las entrevistas, dibujos recogidos de los habitantes, introspecciones, etc. Habla del proyecto diciendo que todavía no está terminado.

Menciona que los objetivos de las sesiones de trabajo eran "juntarnos para discutir lo que se había observado". De estas juntas se determinó hacer una maqueta, para facilitar el trabajo de taller.

"Se presentó a la colectividad"; y como en un juego se empezó a trabajar con la gente: se formaron tres grupos de trabajo de vecinos. La asesoría del grupo de arquitectos la considera más bien moderada.

De estos talleres, Carlos menciona que se determinaron las características generales del proyecto. Durante estos talleres hubo una necesidad no mencionada durante la investigación de considerar la construcción de un kiosco que funcionara como un centro de reunión comunitaria, al "dar a luz lo físico" Carlos considera que concluye el proyecto. Evalúa lo que sería este proyecto aceptado por la comunidad; considera que la aceptación de éste está en función de que se hicieran los grupos con gente que se sumaba en el momento, y según él, esto implicó que se diera un proceso de selección "natural"; lo cual le parece positivo para el proceso de diseño.

B. En la descripción de lo grupal, Carlos hace más evaluación que en la descripción de lo curricular.

Al inicio del semestre él sólo conocía a Irma porque había tomado un par de clases con ella anteriormente, sin embargo, no le fue muy difícil comunicarse con los demás ya que considera que a nivel de posgrado es más fácil el trato entre compañeros. Cree que hubo una buena integración entre los miembros del grupo.

Al principio el grupo manifestó mucho interés, estaba muy motivado para trabajar. Las mujeres del grupo eran las que tenían más entusiasmo e interés; en tanto que los hombres se iban "acoplando" más lentamente al trabajo en grupo.

El liderazgo del grupo lo llevaron las mujeres en esta etapa, por su parte los hombres fueron ajustándose al trabajo conforme el estudio de campo se realizaba. Me llamó la atención que Carlos confundiera el nombre de Héctor por el de Horacio (otro compañero de la maestría). Esto puede indicar un descontento con Héctor que se podría traducir en una sustitución inconsciente de esa persona por otra.

Reconoce que en general, por parte de los hombres hubo una falta de disposición al trabajo por necesidades laborales o como en su propio caso por la distancia a la que vive (en Saltillo a 90 km. de la escuela). La participación en el trabajo de grupo

disminuyó con el tiempo. En el caso de Héctor lo califica como motivado por la indolencia, mientras que en el caso de Constantino lo disculpa diciendo que el cree que por razones de trabajo.

La integración de Héctor y Constantino no fue buena, no hubo constancia de su trabajo en el grupo. Aunque señala que hubo un buen resultado de trabajo, éste se debió más al trabajo individual que al grupo. Constantino sí presentó su trabajo.

Irma y Margarita, estuvieron muy integradas y aportaron mucho trabajo dentro del documento que se presentó a la parroquia. Me parece que Carlos aprecia como muy importante y difícil la labor de organización del documento de investigación, ya que según pude registrar el trabajo fue más o menos equitativo entre los miembros del grupo, pero el que Irma y Margarita se hayan encargado del acopio y edición de la información parece indicar a Carlos que ellas trabajaron mucho. Por otro lado, es menester hacer notar que Carlos exhibe en sus trabajos y apuntes poco orden, lo cual puede reflejar su desinterés hacia este aspecto, tal vez de allí que lo valore tanto en el contexto del trabajo total.

El equipo fue de 4 y no de 5 personas. A pesar de todo, "el trabajo salió", se terminó satisfactoriamente. Carlos cree que hubo atraso con respecto a lo programado al inicio del curso. La mayor cantidad de participación y trabajo en equipo se dio cuando se elaboró la maqueta. El taller con los vecinos le pareció la parte más creativa del curso, recuerda también la escena del levantamiento como un momento de gran creatividad. En ese momento pudo darse cuenta de que la gente, los vecinos, necesitan que los tomen en cuenta, ya que durante esa visita se acercaron a enterarse qué estaba haciendo el grupo y de ahí surgió un grupo de trabajo de vecinos bien integrados que participaron en las sesiones de taller.

Carlos agrega una reflexión: en tanto el grupo lució más integrado, sus respuestas fueron menos creativas. No señala el aspecto inverso, que indicaría que la menor integración haría respuestas más creativas, pero creo que ello se encuentra implícito en su observación. Esto lleva a pensar que Carlos considera creativo el trabajo individual y tal vez el colectivo restringe sus respuestas individuales.

C. También el desempeño docente lo recordó en forma de historia. "Empezó bien". Lo

califica como plural y comprometido. Señala que ya conocía al maestro (le di clases hace un año en esta maestría, en la materia de Crítica Arquitectónica; recuerdo que desarrolló una investigación participativa sobre la estructura espacial-social de la colonia en que vive en la ciudad de Saltillo).

Carlos apunta que se propuso un programa novedoso, la propuesta le pareció buena y el resultado al que se llegó también.

El inicio del curso se planteó una orientación general muy conectada con problemas y metas de la práctica profesional cotidiana, esto llevó a profundizar sobre algunos aspectos de la metodología del diseño.

Carlos agrega que le pareció que al señalar "pasos de la metodología del diseño no directos", es decir, abandonando la forma puntualizada que analiza el problema de la producción arquitectónica como una "receta de cocina", se fomentó la ampliación del criterio que se necesita al aplicarlo. Se fomentó una actitud más crítica hacia la producción de la arquitectura. Del rol de orientador, Carlos supone que se cambió al de Asesor-moderador.

El proceso de autoevaluación no le gustó, ya que considera que al estar en un plano de igualdad jerárquica con respecto a sus demás compañeros, la evaluación es muy difícil. Reflexiona sobre ello y señala que se necesita más unión de grupo para que el proceso funcione. "Se necesita trabajar más como grupo".

Al final de la experiencia se dieron grandes diferencias dentro del grupo. A Margarita no le gustó el curso y los procedimientos mediante los cuales se desarrolló. Carlos opina que ello se debe a su formación de Licenciatura como egresada del ITESM, que operan con esquemas rígidos y con objetivos-productos muy definidos y son poco proclives a la experimentación.

Durante la sesión de autoevaluación, hubo gran disgusto entre todos y opina que faltó moderación (¿para eliminar culpa-responsabilidad?) de parte del maestro. He observado que el disgusto se concentra en la persona de Héctor, a Constantino, a pesar de que trabajó más o menos igual, se le considera y se le aparta de esa escena.

Carlos opina que el maestro debió manipular esa sesión. Creo que la necesidad de dirección, por un lado, y por otro la dificultad de calificar a los propios compañeros, son dos aspectos de una misma cosa, el que se ajuste el desempeño docente a un estilo de enseñanza tradicional y el que halla dificultades para adaptarse a una educación autorresponsable como la del grupo operativo. Ello indica que el estilo docente está muy condicionado en el alumno por experiencias educativas pasadas, y que cualquier innovación educativa ha de tamizarse a través de esa experiencia, de ahí que una innovación no pueda estar al margen de un apoyo o del cambio profundo de las estructuras institucionales en su conjunto.

D. Carlos mencionó un aspecto que llamó poderosamente mi atención, el del poder dentro del grupo. Según Carlos, siempre existió un desequilibrio, el primer centro de poder fue el maestro, pero apenas empezó el trabajo de grupo y el centro pasó a las mujeres. esto lo visualiza como una "transferencia de poder". Pude notar que Irma le agrada a Carlos como mujer: "no me cae mal Irma" (risita). En un momento muy breve el poder pasó a Carlos-Constantino, para volver al Maestro. Le pregunté que porqué suponía que al final pasó a mi el poder. El solamente me contestó: "Pasó Héctor, ¿no?".

La calificación como instrumento de poder.

E. Carlos considera que el mayor apoyo a su trabajo lo tuvo de sus hijas y su mujer porque "las quiero mucho". También trabajar con Irma y Margarita fue motivante. Sintió que el entusiasmo del maestro fue un gran apoyo, tal vez como transferencia de motivación. "Nos fletamos a jalar juntos".

Sintió un gran apoyo intelectual en el maestro, en los comentarios del grupo, en la bibliografía consultada y en los apuntes del curso.

F. El estilo docente lo califica como "liberal, amplio criterio, obsesivo compulsivo, bien preparado".

"Te ubicaba en lo práctico, lo que se necesitaba, no te llenaba con mucha información..." "el léxico, sencillo pero a la altura"

G. Por último Carlos recomienda que el proceso de autoevaluación se haga bajo la

supervisión de la "autoridad". La nota distintiva del curso según Carlos fue lo mezclado que estuvo el trabajo con las emociones. Califica a Margarita como muy aprehensiva e impulsiva.

Carlos al igual que Constantino, dan mucha importancia al proceso de autoevaluación, pero como escena cargada de emotividades. Parece que fue un punto álgido del curso y para el cual no tenían preparación e incluso les atemorizaba.

Entrevista a Margarita.

La entrevista de Margarita se realizó el día 18 a las 8.20 p.m. En general fue mucho más corta que las anteriores, y se volvió por momentos lacónica. Se trató de estimular la charla y se consiguieron respuestas interesantes aunque puntuales y cerradas. La actitud general de Margarita, era mucho menos feliz y relajada que en las otras entrevistas a los miembros del grupo.

La entrevista se dividió en ocho aspectos:

- A. Historia del desarrollo de la clase centrándose en aspectos curriculares.
- B. Historia de la clase centrándose en las relaciones del grupo.
- C. Desempeño del docente.
- E. Relaciones de poder en el grupo.
- F. Apoyos al trabajo.
- G. Estrategias de trabajo.
- H. Comentarios y recomendaciones generales.

A. Margarita recuerda un primer momento de distancia, todos estaban a la expectativa sin comprometerse unos con otros en grupo. Lo primero que pensó fue que se trataba de una idea novedosa. Hubo un planteamiento general del tema donde se buscó definir el beneficio que tendría diseñar para los habitantes y tomar partido por ellos. Un momento inicial de mucho entusiasmo, al tiempo que la información que se daba era muy general.

No se establecieron compromisos fuertes desde el principio, lo que hizo que prevaleciera la informalidad. No se acató el mismo nivel de compromiso por todos o no quedó claro qué se esperaba exactamente de cada miembro del grupo. La calendarización por lo tanto fue muy general, sin fechas de entrega exactas y sin productos definidos.

No existió un compromiso de liderazgo ("como debe ser"), con el tiempo se relajó el trabajo y los miembros del grupo se irresponsabilizaron de lo

que les tocaba como tarea. Entonces se perdió el interés y se perdió la "medio meta trazada".

Existió en general poca formalidad ("el que pudo trabajó; el que no, no"). También piensa que hubo poca seriedad. "Se minusvaloraba la clase por presiones externas". En más de una ocasión en la última parte del curso, Margarita se quejó de una excesiva carga de trabajo en el lugar donde labora. Tal vez lo que ella menciona como "presiones externas" y atribuye a todo el grupo, sea la proyección de su propia angustia derivada de su situación laboral y de las presiones de la maestría.

B. Las relaciones de grupo evolucionaron de un primer estado de interés que reflejó una cordialidad amistosa. El planteamiento de las propuestas de localización del sitio de investigación fue un motivo para que Margarita pensara en que algunas personas del grupo exhibían oportunismo y flojera, ya que observó que algunas propuestas irrealizables sólo se llevaron para cubrir un requisito y no porque existiera un interés real en el curso. Es bastante severa al juzgar a sus compañeros y develar sus intereses ocultos.

Hubo un periodo de unidad en el grupo que se derivó de un compromiso aceptado. Sin embargo, por la falta de planeación esto no prosperó y se dio una ruptura. Entonces ella considera que empezaron a operar dos grupos dentro del aula, ambos conscientes de que había que "acabar el trabajo" pero sin un acuerdo en los métodos para ello.

No hay liderazgo y entonces el trabajo se relaja. La respuesta no funciona y queda demasiado abierta la elección de métodos para realizar el trabajo. En el momento de la separación (Hace un ademán para enfatizar esto) desintegración e incertidumbre. Al no tener motivación no se formalizaron compromisos y no se pudo lograr una cabal unión.

Le pregunté si podría con un calificativo darme una idea de lo que representaron cada uno de los grupos. Al primero lo llamó "formal"; al segundo "informal". Sobre decir qué personas integraban ambos grupos.

C. El desempeño docente evolucionó desde la perspectiva de Margarita de una primera etapa de entusiasmo y de planteamiento de una idea interesante. Se notó en este momento del curso que el maestro si sabía lo que quería. Sin embargo, "no

se hizo una planeación" y quedaron abiertas las expectativas de que se trataría en clase.

El docente dio demasiada libertad; esto no lo considera malo ("pero todos los grupos son distintos") pero deja abierta la posibilidad de pensar en que tal vez no fue lo más adecuado para ellos en particular. Opina enseguida que a los alumnos hay que hacerlos trabajar, obligarlos. Lo que me pareció que develaba su opinión con respecto a lo que debería ser la educación fue su alusión al dicho "a veces las letras con sangre entran".

Opina que se podría calificar de improvisado al curso. El trabajo siempre pareció alcanzable, pero siempre encontró dificultades. Esto no impidió que el maestro siempre mostrara un entusiasmo que los contagiaba, pero ese ánimo no halló respuestas en todos. Se dio mucha libertad y no se hicieron compromisos.

La parte final considera que se caracterizó por intentar "meter en parámetros" toda la situación. Señala que esto no era posible sin tomar "medidas draconianas", para ello. Después Margarita califica al grupo como un conjunto de "niños pequeños". El maestro en este momento no quiso presionar, se perdió el compromiso y con ello el liderazgo. "No hay imagen de poder... no hubo un fruto, puede ser frustrante".

D. El estilo docente lo califica como "innovador, sin planeación, relajado". Le pregunté si el último calificativo indicaba negligencia o descuido. Me dijo que todo lo contrario, pero esto le había parecido positivo.

E. El poder en el grupo lo divide en tres fases:

1. De liderazgo del maestro.
2. Sin un centro de poder definido ("nadie").
3. El poder se da a los alumnos mediante la formalidad de la calificación.

En general considera que hubo una pérdida gradual de poder en el maestro.

F. Los apoyos que considera que fueron muy importantes, fueron el contacto con los compañeros, el hablar, el haber hecho la metodología de trabajo en consulta de grupo, opina: "hacer una metodología que no teníamos... (corrige)... o no entendíamos". Un apoyo muy importante fue la gente del realito.

G. Las estrategias que utilizó para desarrollar el trabajo eran el platicar con el grupo las estrategias y hallazgos de trabajo para ver "que me podían aportar". Planear el trabajo y mantenerse unido al grupo. Asistir en grupo al lugar: "no quería desperdiciar el tiempo".

Se planeó en grupo cómo recopilar información. Se procuró obtenerla rápido (al decir esto hace comparaciones con otras experiencias como el "plan líder", su idiosincracia del liderazgo a toda costa, etc.) No sintió presión del maestro.

H. Margarita comenta por último que le pareció que el curso si es una idea interesante y que encontró un valor positivo en esta experiencia. Recomienda no ceder el liderazgo a los alumnos; porque "no hay compromiso... el mexicano no actúa sin presión". Me parece interesante que haga una alusión tan directa a la "mentalidad del mexicano" y conecte esta experiencia, que tiene para ella matices de frustrante, con una visión global de la realidad cultural del país que debe representar para ella el mismo grado de insatisfacción.

También recomienda -moderando su tono- hacer muy relajado el ambiente. es necesaria una estricta planeación, que el objeto que se estudie sea más pequeño y manejable. Hay que definir el programa y las obligaciones individuales y que "se refleje el trabajo en la calificación".

Entrevista a Héctor.

Por casualidad encontré a Héctor en la escuela de postgraduados. Iba a inscribirse. Le pregunté si podía entrevistarle y le expliqué el fin de ello. Aceptó de buena gana.

La entrevista fue bastante corta, tal vez por la forma de plantear las cosas mediante esquemas generales muy ordenados que usa Héctor. Esta se estructuró en siete partes.

- A. Historia del desarrollo de la clase.
- B. Historia de las relaciones en el grupo
- C. Desempeño docente
- D. Relaciones de poder en el grupo
- E. Apoyos al trabajo
- F. Estrategias de trabajo
- G. Comentarios generales y recomendaciones.

A. El curso inició con una exploración a diversos métodos para analizar el sitio. Se vio que existía una diversidad muy grande en sus enfoques, técnicas y fines. Menciona como ejemplo el análisis

visual del sitio de proyecto de una casa de campo que se presentó en las primeras sesiones del curso.

Se hicieron muchas comparaciones entre las opiniones de muchos autores; una cosa que le llamó la atención es que estos métodos no se vieron como un conjunto de "fórmulas de aplicación directa", se vio lo sustantivo de los enfoques, no se trató de imponer un esquema rígido, sino fomentar la crítica; observando siempre lo que se puede considerar como adecuado al caso que se está viendo. Cuando se estaba viendo esta parte del curso, menciona que aún no se tenía definida la localización del sitio de estudio.

Dice que él trató de absorber lo que consideraba útil.

Se describió luego en que consistiría el proyecto, que etapas contemplaría y la metodología de trabajo. se definieron los roles de cada uno en el grupo y se procuró seguir lo más cercanamente posible el programa estipulado. Ya reunida la información de campo se procedió a organizar varios talleres de diseño participativo con los habitantes del Realito.

Héctor considera difícil saber cuando terminar la investigación de campo; hay que tener conciencia de los límites de la investigación: "Hay un mundo de información".

Al final sólo recuerda un gran conflicto.

B. En el grupo no hubo responsabilidades mutuas al principio. La siguiente etapa, el "trabajo de proyectos, terminó en una falta general de comunicación y entendimiento. Opina que el origen del conflicto que se derivó de ello fue una rivalidad en el control del liderazgo, a fin de cuentas -reconoce- "no se trata de competir".

A la mayoría de los compañeros opina que lo que les importaba era la calificación, esto "nubla la visión para hacer una evaluación del trabajo, del grupo". Esquematiza el desarrollo de las relaciones de grupo en cuatro etapas:

1. No responsabilidad: caracterizada por el "interés de conocer"
2. Definición de roles ("cada quien toma su lugar"); se caracterizó por cada quien tomando su lugar.
3. Intereses personales y comparaciones entre los miembros del grupo: incertidumbre.

4. Definición de lo que se espera de cada uno, recuperación de la objetividad.

C. El desarrollo de la labor docente lo caracteriza como no dando libertad sino dirigiendo a ciertos objetivos sin implantar una voluntad férrea. Opina para justificar esta aseveración- que en la investigación de arquitectura no hay un método exacto; no hay fórmulas cerradas. "Tienes que usar mucho el criterio". "Cuestionarte constantemente".

Define el estilo docente como "abierto, a gusto, disciplinado: tu como alumno te haces al compromiso".

Con mucha anterioridad Héctor me había dicho que siempre ha tenido problemas para adaptarse a un estilo de mando autoritario y que es reacio a cualquier intento de control, que esto le trajo problemas desde la primaria a la carrera. Dice que tal vez por ello, ahora disfruta la carrera.

D. El maestro nunca lo percibió como un sujeto de mando, sino como "tu", "tu dejaste que tuviéramos el poder", entonces el grupo tuvo iniciativa para actuar.

Entre los alumnos el "par" (se refiere a Irma y Margarita) nunca representaron para Héctor un poder real ("no me movieron; creían y actuaban sólo como líderes"). El querer imponerle una voluntad lo hace actuar en sentido contrario de lo que se espera; que por otro lado si acepta las cosas a través del diálogo, "a fuerza, no". Ese liderazgo que pretendían ejercer Margarita e Irma se estaba imponiendo "a la mala"; desde el principio ya habían tenido dos o tres conflictos, y entonces decidió no hacerles caso, no seguir el conflicto ("¿para que le razco?"). No le interesó pelear.

E. Los apoyos a su trabajo considera que fueron las cuatro lecturas resumidas que se entregaron, el libro "El modo intemporal de construir" de Christopher Alexander que leyó para la clase de crítica arquitectónica, las sesiones de discusión de la clase y las sesiones de las demás clases que llevó en el periodo (sobre todo pláticas con compañeros).

F. Las estrategias que dice que siguió para trabajar fueron partir de una estructura predeterminada, para buscar información, interpretarla y elaborar el informe. Considera que siempre operó desde las generalidades a las particularidades. Le pedí que fuera más hacia sus

estrategias cotidianas. Amplió lo anterior: "leí, luego determiné las variables a observar y los posibles escenarios a que me enfrentaría". Hizo una investigación de campo fundamentalmente observando y elaboró conclusiones interrelacionando ("en la cabeza") la información observada con lo supuesto. De ello llegó a una síntesis gráfica y a determinar efectos de lo observado y conclusiones. Señala que él conceptúa su forma de trabajo como partiendo de "lo objetivo" para ir a lo "subjetivo" y luego regresar a "lo objetivo" en su aplicación práctica.

G. Comenta por último "te divertiste mucho ¿verdad?..." siente que le sirvió el curso que a pesar de todo no tuvo conflictos (es enfático al negarlo: lo que podría encubrir lo contrario). Recomienda que "no dejes al grupo tan solo". El origen de los problemas entre los alumnos Héctor piensa que está en el deseo de asumir una posición de liderazgo, luego no aceptar lo que esto implica y el que no todos lo reconozcan como tal.

Entrevista a Irma.

Le pedí a Irma una entrevista, ella accedió y quedamos en celebrarla en mi cubículo el día viernes. A las 6.30 p.m. aproximadamente llegó a la cita. Venía de unas vacaciones en los Estados Unidos notablemente más descansada y con una actitud más positiva que al final del semestre anterior.

Le comenté que la entrevista ya la había sostenido con el resto del grupo, que se trataba de revisar desde su perspectiva el desarrollo del curso y marginalmente revisar los resultados del taller. Además le señalé que el formato de esta entrevista consistía en una serie de preguntas abiertas que se habían ido perfeccionando a partir de las experiencias anteriores.

Hacia la mitad de la entrevista llegó Carlos, sus intervenciones fueron pocas, pues comprende que así debería ser, y creo que su presencia no afectó demasiado las respuestas siguientes de Irma.

El formato de la entrevista cubrió las siguientes partes:

- A. Descripción-historia del desarrollo del curso centrándose principalmente en aspectos curriculares.
- B. Descripción-historia de la relación de grupo.
- C. Historia-calificación del desempeño docente.
- D. Estrategias para el trabajo personal.
- E. Historia del poder dentro del grupo.
- F. Apoyos al trabajo.

G. Comentarios y recomendaciones generales.

A. Irma considera que el curso inició con la integración del grupo. Hubo una exposición general del enfoque que tendría el curso fundamentalmente a partir de definir el proceso de trabajo.

Su primera expectativa era un taller de diseño convencional: las sesiones las imaginaba como en un taller de licenciatura, sin embargo, reconoce que el taller se salió bastante de esa primera imagen. La primera exposición del taller de diseño en participación fue en forma bastante sencilla. Irma se refiere al taller como "otra perspectiva muy diferente".

La tónica general del trabajo era bastante libre y flexible aunque observando siempre un modelo general de trabajo. Comenta que la libertad se dio desde la integración de la elección del tema y del sitio de trabajo al grupo de alumnos.

Se llevaron las propuestas de localización del sitio de investigación: con ello hubo un momento inicial de integración del grupo de alumnos. Irma equipara integrar a escucharse -en-el-trabajo- comunicarse.

Con las sesiones se empezó a formar una "personalidad del grupo". Al escoger el lugar de trabajo "*designamos* las fases del curso para programar tiempos y productos". Me parece muy interesante que de aquí en adelante el trabajo se realiza -y se designa- en plural. Irma asume que el curso de hecho fue planeado en equipo. Al contrario de lo que opina Constantino -por ejemplo-. Esto puede reflejar el que Irma se involucró profundamente en todas las fases del curso.

Las labores que reconoce como parte de las dinámicas de trabajo son "Tareas, ejercicios, dibujos, entrevistas". Al mismo tiempo que se iba haciendo conciencia en la necesidad de hacer una investigación de campo muy diferente (se trataba de una etnografía) se hacía énfasis en que una actitud de naturalidad al hacer el trabajo de campo provocaría confianza en los entrevistados. Irma recuerda que incluso se habló del atundo que se debía llevar a las sesiones de trabajo en el campo.

Todas estas actitudes ayudaron a introducir al grupo a la comunidad y a *entenderla* mejor (hace mucho énfasis en eso; que al fin del trabajo de campo era simplemente el entender a la gente del Realito).

Se buscaba que la gente del lugar aceptara al grupo. Irma comenta que existía el temor en ella de que al ir a entrevistar a la gente hubiera desconfianza de parte de ellos, ya que por lo regular se les hacen promesas que luego no se cumplen, lo que los hace que desconfíen cada vez que alguien quiere hacer una investigación. Sin embargo, hubo una buena respuesta, lo que facilitó el detectar las necesidades de la gente.

Se hicieron contactos con la parroquia lo que ayudó a introducirse a la comunidad. Esto lo recuerda como "acercarse a un centro... es un respaldo, la gente te acepta más". A otra gente -reconoce- le era indiferente la iglesia. Pero a esta se le conoció durante el trabajo de campo.

Hizo la consideración de que se trabajó por igual en campo y en salón de clase. En todo el tiempo hubo un proceso de integración continuo, que Irma relacionó con una equidad en la repartición de las tareas incluyendo al docente. Durante el curso se hicieron constantes ajustes a la metodología de trabajo. Es necesario aclarar que el proceso de revisión de la metodología de trabajo de la tesis doctoral no fue paralelo a este otro proceso; en este se dio de una manera más orgánica y menos formal; de hecho esto puede verse al leer este diario del curso.

En el taller que se llevó en el aula se realizó el análisis e interpretación de los datos de campo; los ajustes y reflexiones según Irma surgieron del consenso en esas sesiones. De todas formas, considera que a esta primera fase del curso de información general y trabajo de campo siguió una claramente diferenciada de "Análisis e interpretación", donde se tomó la decisión del tema de trabajo y de la modalidad y dinámica que se llevaría a cabo en el taller participativo con los vecinos en la parte final del curso.

Para ello, de forma planeada se buscó "lo heterogéneo", se trató de planear qué grupos usar en el taller de diseño participativo, pero reconoce que al final se usó lo que se tenía a mano. se trabajó con quien se tuvo contacto. La planeación tan cuidadosa, no funcionó.

Irma supone que el trabajo del grupo con la gente usando una maqueta e "instrumentos" (lo que yo llamo "mobiliario") hizo que la gente "sintiera la participación". La decisión de que el tema del taller de proyectos fuera un área comunitaria surgió

directamente del análisis de las necesidades de los mismos habitantes del barrio. La información se analizó a partir de las similitudes de las respuestas individuales; de conclusiones de grupo se obtuvo la información para el taller con la gente.

Irma considera que las fallas del equipo se dieron sobre todo por roces personales entre Héctor y Margarita. Esto y los ajustes constantes a lo planeado, hizo que el proyecto se quedara a un nivel esquemático. Considera que quedó pendiente el trabajo específico. Siente que les faltó trabajo; que debieron entregar un proyecto más acabado. después de las vacaciones dice que por "lo del trabajo" siente un "mal sabor de boca", pero que en general la experiencia académica le ha dejado un sentimiento positivo.

B. "Ayudó que algunos se conocían". La relación de grupo se facilitó, según Irma porque ya había relaciones hechas con anterioridad, empezó con ligereza; fue evolucionando hacia una mayor intensidad conforme el proyecto fue demandando más información. A este proceso Irma le llama "natural".

Los roces por diferencia en la equidad de la carga de trabajo de cada uno creó "un proceso de desintegración (que denomina "no natural"). Aún así, Irma cree que las fricciones ayudaron a devolver la integración en su mayor parte por la responsabilidad para con el trabajo. Era "antiético para con uno" no cumplir. Irma cree que ese sentimiento general se debió a que en un momento del curso, la responsabilidad por un producto terminal se dividió entre lo estrictamente académico (encarnado por el maestro) y la responsabilidad con la gente de la colonia (encarnado por "el proyecto"). A pesar de los roces y divisiones en el grupo, el trabajo académico no se truncó.

Cuando se hizo la maqueta se despertó gran unión en el grupo. Las reuniones de trabajo las califica como de ambiente informal y formal, relajado. En estas sesiones se notaba claramente qué trabajo hacía cada quien. Para que el grupo se integrara, ayudó mucho el que se saliera a cenar, el que se llevaran dulces a la clase. Irma calificó la relación de grupo en general con un 9. Le pregunté porqué había dado una calificación numérica en vez de un adjetivo. Ella dijo que era lo que más adecuado consideraba, ya que se trató de un trabajo escolar.

C. Le pedí que para narrar el desempeño docente hiciera de cuenta que no era yo el maestro, que mejor se lo platicara a Carlos -que había llegado hacía unos momentos- para que no se sintiera bajo una presión muy fuerte. Creo que aunque esto es prácticamente imposible, se procuró mantener la objetividad al no mostrarme demasiado "dominante".

Irma considera que el ser joven hacía que el docente fuera más accesible; notó que el dar libertad a la búsqueda del alumno fomentó el que expresara la opinión del grupo. Una pieza clave la considera el que el docente diera mucha importancia a la opinión de los alumnos.

Esto ocasionó según Irma el que se "cedieran derechos" al grupo de alumnos. Pero reconoce que esto fue clave para el funcionamiento del programa. se buscaron relaciones fuertes para trabajar con la gente. En un momento del curso, el grupo asumió bastantes responsabilidades del programa. Irma recuerda que sintió que faltaba dirección, que algunas cosas del sistema de trabajo y del ambiente de clases le parecieron poco claras. Opina que como alumnos, al enfrentarse a un programa que plantea una aproximación diferente o nueva, se necesita una guía. En ese momento la estrategia del maestro fue "regresarles la pelota", que se responsabilizaran creativamente de una situación nueva y poco controlada. En ese momento esa estrategia generó incertidumbre, pero Irma apunta que esto después de tiempo, lo pudo ver como una parte sustantiva del proceso de trabajo. *"Cuando se trabaja en algo nuevo se está a expensas de lo imprevisto".*

El sistema del docente lo considera justo, "si yo fuera tu, insistiría más que en la experiencia, en los resultados... obligando a cumplir un calendario". Notó que a pesar de esta opinión, piensa que puede ser bueno un esquema menos directivo y en general que se hizo un conflicto entre aceptar la libertad o dirigir totalmente el curso.

La participación del Maestro ayudó a la integración del grupo. Ella visualiza al maestro más como compañero que como maestro, ejerciendo un liderazgo sutil.

El desempeño docente se caracterizó por apreciar lo que dice el alumno; esto lo interpreta como darle su lugar al estudiante: "lo deja opinar y programar el curso".

Considera que el maestro tiene conciencia de cómo desea que sea el proceso de enseñanza - aprendizaje. Califica el estilo docente como flexible y responsabilizador "Te deja expresar bobadas y no tienes miedo a la censura". Quiso hacer una comparación con otros docentes pero se la reservó. *"La confianza da libertad y la humildad confianza"*.

D. Habla de sus estrategias de trabajo con una frase muy expresiva "hay que entrarle al toro". trató primero de entender el enfoque y el material para luego hacer el trabajo. se piensan primero las maneras y alternativas de solución para el problema. Como era un proyecto de grupo, las alternativas se tenían que poner en común y discutir; había luego que ajustarse a la decisión del grupo. En general destinaba un tiempo diario para el trabajo.

E. Le dije que me hablara acerca de las relaciones de poder en el grupo. Dice que existían personalidades muy identificadas en el grupo. El que tenía la palabra tenía el poder. El que hacía las propuestas, es decir, el dueño de la acción era el que marcaba el rumbo de lo que haría el grupo.

Entre los alumnos "Las..." (no dijo nombre) eran las que mostraban más preocupación por hacer el trabajo y organizar al grupo. Sin embargo, considera que hubo individualidades muy fuertes "El maestro fue un líder por certeza".

F. Entre los apoyos más importantes al trabajo, se menciona la perseverancia, al Grupo, cuando se discutía la información levantada en campo, al Maestro, a la Gente del lugar porque cada vez que se realizaba una entrevista esto motivaba al trabajo. También menciona la responsabilidad de querer sacar el trabajo y la libertad.

Señala que esto último ponía en riesgo al producto tangible del taller: al no ver que avanzaban los trabajos, se tuvo que programar el tiempo de entregas, lo cual llevó a límites a los miembros del grupo. Algunos se "enconcharon" haciendo el trabajo a su ritmo (o no haciéndolo) y otros sintieron angustia por ver un avance aparentemente lento.

G. Por último, Irma comenta que el buen funcionamiento de un grupo se dará en la medida en que el maestro enfatice qué espera de los alumnos, explicando los "ideales" "o modelos" como ejemplos a seguir. La incertidumbre lleva a tener desconfianza. La veracidad fomenta el buen funcionamiento del grupo.

Compara esta experiencia con el "programa piloto" implementado recientemente en la facultad para integrar en un solo taller las materias de teoría de la arquitectura y diseño. Recomienda hablar con los alumnos de "escenarios posibles" en el curso. Aunque a ella le molesta la ambigüedad, entendió que en un sistema como el que se siguió eso es lo deseable. Sin embargo, opina que el sistema de enseñanza de una institución lleva a plantearle límites a la libertad del alumno.

En la actitud de los alumnos la escuela de donde proceden "si influye un poquito..." (en el desempeño) lo que importa en el nivel de Maestría es "la experiencia de graduados". "Aunque la escuela te da hábitos o tendencias, afuera te formas". La diferencia que percibió entre los alumnos de procedencia "Tec" y los Universitarios es que los segundos son más adaptables y se pueden relacionar con gente de status y lugares muy variados. El sentido cabal del curso se siente en la medida en que se dé cabida a la libertad, *que cobre importancia la espontaneidad.*

7.7. La vuelta al Realito.

Han pasado ya cuatro meses desde que terminó el curso de taller. Irma me alcanzó en la escuela para avisarme que le había hablado el padre Abramo para pedirle un plano del proyecto, ya que el municipio les había prometido a los vecinos el apoyo económico para la realización de la obra. Como el documento que entregamos fue una memoria descriptiva del proceso de trabajo y croquis esquemáticos de la organización espacial del proyecto, él nos solicitaba un dibujo más exacto y a mayor escala para mostrarlo a las autoridades.

Ya con los planos hechos decidimos ir en grupo al Realito a entregarlo en la parroquia. Nos pusimos de acuerdo y quedamos de ir el sábado siguiente al lugar.

La mañana del sábado era soleada y tibia, como cualquier mañana de otoño. Llegué al barrio antes que todos. En el atrio de la iglesia jugaban animados los niños, las señoras platicaban saludándose por la calle. Me pareció realmente diferente el barrio ahora que ha transcurrido un tiempo después del estudio. Es más familiar, más cercano. Lorenzo, que venía de unas clases de catecismo, al verme me saludó -"¿qué dice el hombre, qué te habías hecho?, ya te extrañábamos

por aquí"- se quedó platicando un momento, me dijo lo de la inundación de hacía un mes y de cómo algunas familias de Atoyac habían perdido su casa. Le pregunté por su propia casa y por su tía; dijo que no les había pasado nada pues su casa está "en alto" y que el agua del río no llegó hasta ellos. Le pregunté por el Güero, el Korcano, Eloy y todas las demás personas. Todos están bien, la vida marcha como si nada, cotidiana, normal.

Parece que ya van a quitar los camiones del parque, pues el alcalde en una visita les ha prometido limpiar la zona para construir el centro de barrio (y no está en campaña, lo que da posibilidades a esto). Me preguntó por las muchachas y los muchachos del curso. Todo bien, marchando cotidianamente. Irma, Margarita y Constantino fueron llegando. Noté cómo el mismo asombro de llegar de vuelta a un sitio familiar, lleno de recuerdos emocionales, empezó a surgir entre ellos. Se les ve tranquilos. Parece que los incidentes de la crisis desatada al final del curso han quedado atrás. La tormenta por fin ha amainado.

Platicamos un rato esperando al párroco. Pasó mucho tiempo y decidimos entregar el plano a su secretaria. Luego volví solo a explicárselo y a agradecerle por permitirnos hacer el estudio. El nos dio las gracias por el trabajo. Nos despedimos. Constantino se quedó un rato. Caminamos por el barrio. Han pintado la biblioteca, han vuelto a decorar con murales la "barda de Berlín". Unos muchachos jugaban fútbol en la calle. El barrio está tal y como lo dejamos. Pero no es igual.

La experiencia en su conjunto reclama una evaluación cuidadosa, pues los procesos grupales que sucedieron durante el trabajo modelaron fuertemente la dirección total del proceso de diseño. Este hecho por sí mismo habla de que para analizar los procesos de gestión del espacio que produce una comunidad para habitarlo, hay que evaluar las maneras en que se modifica el proceso por la mutua adaptación de los habitantes durante este proceso. Este es un análisis que se escapa de la esfera de lo "racional", "controlado", "procesual" e ingresa en el campo de lo emocional, lo probabilístico, lo situacional.

Es importante acotar que si bien esta experiencia fue registrada minuciosamente, el punto de vista del observador (el docente) condiciona la información a la que se *pueda* tener acceso. Es necesario plantear un estudio similar en el que el observador se sitúe en una perspectiva diferente, para

evaluar las experiencias en conjunto y tener una idea de qué aspectos son comunes al proceso de trabajo y cuales podrían ser situacionales en el condicionamiento de la labor de diseño. Durante el semestre de invierno de 1995 tuve la oportunidad de asistir a un curso similar a este a nivel de licenciatura en el que participé como un alumno más. El registro de las experiencias de esta observación participante es el material del siguiente capítulo.

La evaluación comparada de estas experiencias puede dar alguna luz sobre el problema de la integración de los procesos de diseño participativo dentro de una perspectiva didáctica. Esto es el material de trabajo del último capítulo de esta segunda parte.

NOTAS.

¹Un análisis particular de la evolución del dibujo atendiendo al grupo de edad en que se ubique el niño se puede ver en Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro*. Paidós, Argentina, 1987; y en Muntañola, Josep. *La arquitectura como lugar*. Gustavo Gili, Barcelona, 1974.

²Un resumen de este análisis ha sido publicado en la revista de arquitectura y diseño *Enlace*, en el número monográfico dedicado a la arquitectura de Monterrey, bajo el título "Casa los Gemelos". (Narváez, Adolfo. *Revista Enlace*, año 5, num. 10, octubre de 1995, pp. 42-43).

³Estos hechos hacen posible elaborar una suposición más de fondo: que es poco probable el que existan "modos" de trabajo no ligados al lugar, atemporales, eternos, etc. y que cada proceso de trabajo podría estar sujeto a una dinámica modelada por cada situación particular. Lo que descartaría la posibilidad de una generalización tan fácil y gratuita; con justicia sólo podría pensarse en ello después de un estudio comparado extenso de muchas situaciones diversas.

⁴Comunicación personal de noviembre de 1995.

⁵La experiencia fue el apoyo de campo para el trabajo *Síntesis y transformación de la imagen en arquitectura*. (Adolfo Narváez, UANL, Monterrey, 1994, pp. 157-166).

CAPITULO VIII. EL INTERIOR DE UN TALLER DE DISEÑO URBANO: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.

La aproximación presentada durante el capítulo anterior, sobre una etnografía centrada en el taller de proyectos de la maestría, hizo que se planteara la reflexión sobre las diferencias que existirían en otro contexto situacional y en el que se asumiera un rol diferente por parte del observador-etnógrafo.

Concretamente nos preguntábamos qué procesos ocurren y de qué maneras en la perspectiva de los alumnos usuarios de un taller similar al planteado en la maestría pero con un docente diferente en la licenciatura. Se asumió que para ello se debería adoptar el rol de un alumno dentro del grupo, que se involucrara en las actividades del aula y en las tareas realizadas fuera de la facultad. Esto planteó dificultades desde el principio, ya que los grupos de licenciatura en la facultad de arquitectura de la UANL son fuertemente homogéneos, por lo regular están compuestos desde el primer semestre por el mismo grupo de alumnos (salvo por aquellos alumnos atrasados o que repitan curso), lo que planteaba dificultades para mi integración como observador-participante-alumno.

La entrada a la ecología del grupo en que se trabajó fue lenta pero pasado un mes de clases empezamos a integrarnos a la confianza de los alumnos. Por razones de la organización del curso, el grupo fue dividido en equipos de cinco o seis personas cada uno. Esto hizo más fácil el que me integrara al trabajo-observación. El esquema de cada sesión contempló una sección dedicada a la explicación teórica de los temas del curso y una sección en la que los alumnos exponían los avances de sus trabajos del taller. El curso dividió los trabajos en dos: un ejercicio de "lectura arquitectónica" y un ejercicio sobre la regeneración de una zona de la ciudad o un determinado equipamiento. Desde el inicio se planteó la posibilidad de hacer dos tipos de ejercicios: uno centrado en una plaza (se escogió la Alameda Mariano Escobedo) y otro centrado en un mercado rodante; para observar ejemplos de arquitectura permanente, frente a la arquitectura efímera. Para la parte del curso en que se proyectaría la intervención de una zona urbana se había planteado una zona de habitación proletaria. Esto cambió durante el curso por problemas de organización del grupo, adecuándose el curso a la

utilización de los ejemplos del ejercicio de "lectura" como objetos para realizar un proyecto de intervención urbana.

La manera en que se levantó la información etnográfica no es muy diferente de la empleada para los casos referidos en los dos capítulos anteriores. Se utilizó un diario de campo en el que se registraron los hechos observados dentro y fuera del aula y las inferencias a estos hechos, este diario fue redactado después de cada sesión de trabajo.

Las observaciones se hicieron tratando de tomar pocas notas, ya que esto despertaría la suspicacia en los alumnos. Inmediatamente después de cada sesión de trabajo se redactaba un informe de lo observado. Esto se reforzó entrevistando al docente para tener una visión más global del fenómeno. Los resultados parciales de la observación participante y las inferencias a esta información fueron discutidas con los tutores de este trabajo. Ellos propusieron diversas interpretaciones que motivaron observaciones diferentes, enfocadas a otros aspectos de la ecología del aula.

El presente capítulo está compuesto respetando el orden en que se levantó la información en campo, para hacer explícito el proceso de transformación que sufrieron los procesos grupales, la estructura curricular y las tareas del curso en el tiempo de observación. El grupo estudiado durante el semestre académico de invierno de 1995 fue el de la materia de diseño urbano III, de séptimo semestre de la carrera de arquitectura. Se hizo la observación *no sistemática* de 23 sesiones en el aula y en campo, procurando no establecer una periodicidad rígida entre observaciones que afectara el examen de algunos fenómenos que se dieran en algunos momentos del curso. Para ello se analizó la periodización temporal del curso, encontrándose que administrativamente este se dividía en tres parciales de dos meses cada uno aproximadamente, y que durante la semana (con clases los lunes miércoles y viernes de 8:00 a 10:00 a.m.) los primeros dos días eran utilizados para la explicación de temas nuevos y el viernes para realizar un resumen de lo visto en la semana.

La numeración de las sesiones que se reseñan seguidamente obedece al orden secuencial del curso completo (las sesiones a las que asistió el maestro), por lo que en algunas ocasiones los números aparecen discontinuos.

8.1. El inicio de curso. La entrada a un grupo homogéneo.

Primera visita al docente.

Este es el primer acercamiento a la posibilidad de hacer un taller de diseño utilizando la metodología de la experiencia de verano del '95 (capítulo VII) con alumnos de licenciatura. Fui a visitar a un amigo docente a la torre de la rectoría con la idea de plantearle esto. Armando Flores es un antiguo maestro de la Facultad. Estuvo activo y fue simpatizante de los movimientos estudiantiles de finales de los 60's y principios de los 70's en la localidad. Es también docente e investigador del postgrado.

Le dije que me interesaba que se llevara a cabo una experiencia en algún grupo de licenciatura que él coordina como la que nosotros llevamos en la maestría el semestre anterior. Le puse en antecedentes sobre los métodos utilizados y los resultados obtenidos; me pidió que le contara cómo fue el proceso de trabajo. Le indicé que el tema del taller de proyectos no estaba definido como un proyecto sino como el análisis de un sitio y que el proyecto debía surgir como resultado de este y no ser determinado a priori "directivamente".

Esto pareció agrardarle, le indicé que se había hecho un diario pormenorizando toda la experiencia; le mencioné que la elaboración de una etnografía era un paso esencial del proceso de trabajo, ya que noté que había un cambio -después de la experiencia- en los *valores aceptables* que debería reflejar el proyecto arquitectónico para los estudiantes. Esto hizo que me planteara experiencias de "lectura arquitectónica" que ha realizado con sus estudiantes de diseño urbano aquí, en las calles de Monterrey.

En general le entusiasmó la idea ya que esto dio pie para que me planteara sus experiencias con alumnos "tramposos" pero de buenas calificaciones y con alumnos realmente preocupados por lo académico.

Me indicó que había la posibilidad de integrar esta experiencia a un programa piloto que se llevaría a cabo el semestre de invierno del '95. Este programa consistiría en unir temática y administrativamente las materias de diseño y de teoría; que se iba a celebrar una junta ese día para decidir la aplicación del programa (a este programa está también integrada Irma). O que si no aprobaban los maestros involucrados en el programa que me integrara como observador que podría adherirme a la materia de Diseño Urbano que él imparte.

A las tres de la tarde se decidió en esa junta que el programa era inoperante por razones "administrativas" (lo que desmotivó mucho a la gente involucrada en el proyecto); por lo que creo más factible integrarme a Diseño Urbano. Armando me pidió que le facilitara material para familiarizarse con el tema que propongo. Le comenté del diario de clase de la etnografía realizada en la colonia y de la metodología. Decidí formar con ello un cuaderno y facilitárselo para su examen y lectura.

Hasta hoy sábado 19 sé que ya lo leyó, que le ha parecido interesante y que por no tener su carga de materias definidas todavía no puede decidir en cual darme oportunidad de hacer la observación, me dijo que incluso si a él le resultaba imposible, me recomendaría con algún otro maestro para que se pudiera hacer esto. Ayer viernes me enteré por medio de Irma que el programa piloto de teoría-diseño siempre si entraba en funciones.

Sesión 4.

Es el primer día que voy a hacer observación. Llegué a las 8.20 am y esperé en el aula 29. Conforme fueron llegando los alumnos el ambiente se llenó de alboroto. El aula 29 es el final de una crujía larga de salones así que forma un "nodo" para la reunión de estudiantes de dos salones de clase. En el salón hay restiradores que miran hacia el frente con un pizarrón, una tarima y un escritorio. Algunos estudiantes ocupan los restiradores formando pequeños grupos. Se hace un grupo cerca de donde yo estoy y decido ir a buscar al maestro a la prefectura que está al principio de la crujía.

Paso por enfrente de algunos maestros que me conocen y no me han reconocido, sólo el Arquitecto Wah me saluda, se extraña y me interroga sobre mi presencia allí. Le digo que estoy haciendo una investigación dentro del taller de Diseño Urbano III. Me dice con una sonrisa maliciosa: "andas de incógnito" como diciendo que parezco uno de los

estudiantes. Contesto con una vaguedad, ya que aún no he definido mi rol dentro del grupo de observación.

Me retiro y por la ventana de la prefectura veo a Armando. Entonces lo espero salir. Ni él me reconoce a primera vista, lo alcanzo ya que él va al tercer piso junto con otro maestro del mismo curso. Me saluda y observa que me veo más joven con gorra y jeans. Me presenta con el arquitecto acompañante, que no presta mucha atención hasta que le dice que son Coordinador de la Maestría en Diseño. Llegamos a un salón del tercer piso y alguien les indica que se han equivocado, que es el 29 y no el 39. Bajamos.

En el salón el otro arquitecto toma una esquina del salón. Armando se pone en un restrador pintado con spray ("mira que padre") y me indica que no han llegado la mayoría de los alumnos, esto no parece preocuparle mucho. He comentado con Armando que lo que deberíamos decir sobre mi presencia en el salón es que soy un "pasante realizando su tesis" y que necesito información. Le ha parecido buena idea.

Un grupo de muchachas se acerca y le dice al maestro que donde iba a ser la clase. El observa en tono medio de broma que han sido más inteligentes que sus compañeros hombres porque han dado más rápido con el sitio de reunión a la hora convenida. Se rien. Se nota el inicio de un afecto- admiración hacia el maestro que luego se vio reflejado en su ubicación en el aula en torno a él lo más cerca posible.

Nos dirigimos a otro salón con asientos ("que facilite el control" según Armando) llegamos a uno vacío de la planta baja en la misma crujía frente a un jardín húmedo y soleado. En el camino noto que el grupo de alumnas acompaña rodeando al maestro y los alumnos (en grupo) que hemos encontrado en el camino se agrupan atrás formando un conjunto homogéneo.

En el salón cada uno llega a tomar algún lugar, el maestro solicita que se haga un círculo. Se acomodan los bancos y se van disponiendo en grupos: "alrededor" del maestro, uno de muchachas de las que parecen aplicadas, frente a él un grupo de un muchacho (que parece dominante) y tres o cuatro muchachos, los otros dos extremos son tres grupos y sujetos aislados, entre ellos me he colocado.

El maestro toma la palabra. Empieza recordando cómo los lugares por sí mismos orientan el uso que se les dé y responden al uso. Habla del teatro griego como un ejemplo de adaptación a las condiciones topográficas del medio en que se construían; haciendo un juego de palabras, explica que los Romanos tomaron este modelo y lo transformaron en anfiteatro, pregunta si alguien sabe que es anfiteatro. No hay respuestas, sólo miradas nerviosas entre los estudiantes. Los invita a usar la etimología para averiguarlo ("Ustedes llevaron etimología en la prepa, si son unos expertos" (sorna) les pregunta que creen que significa "anfíbio". Paty (una de las aplicadas) se aventura a decir que "bios" es vida; ninguno explica la etimología "anfí". El maestro explica que así como el anfíbio vive de *dos* medios, el anfiteatro... lo interrumpe un alumno al lado mio diciendo que anfiteatro es donde se guardan los cadáveres. El maestro explica que esto podría deberse a la forma y no al uso. Explica que la forma circular del anfiteatro facilita el control del centro del espacio y que éste puede inducir a comportarse de una determinada manera en él. "El estadio Universitario, es un anfiteatro".

El ejemplo lo traslada al espacio de esta reunión. Al darse cuenta de tantas coincidencias se rien los alumnos. Parece existir una metacomunicación entre el maestro y los alumnos ya que las muestras de "juego inteligente de ideas o de lenguaje" desatan risas de satisfacción y restablecen la atención en el maestro.

Esto le lleva a establecer el segundo tópico de la sesión (el primero se refiere a la naturaleza interdependiente de uso y lugar) que es el de elaborar una historia crítica del lugar que se analiza. Empieza recordando lo visto en la clase anterior sobre las ordenanzas y condiciones de fundación de la ciudad Novohispana en el Noreste de México. Pregunta entonces si alguien recuerda esto. Se menciona casi en general la presencia del agua. El maestro menciona algunos otros como la presencia de árboles, frutos, la salud de los naturales, etc. Menciona lo que en la crónica del Capitán Alonso de León aparece de la "fundación a medio camino" explicando sencilla y amablemente las condiciones del momento y porqué no se da esta forma de fundo (relacionando implícitamente fundación con acción política). Para concluir que si bien los criterios de Carvajal y Montemayor eran válidos, lo que menciona Alonso de León podría considerarse una forma de planificación regional ya independiente de los criterios de los primeros colonizadores, que

incluían por supuesto a las leyes de Indias. En este momento de la clase hay silencio y atención general.

El maestro pregunta que si alguno conoce un mercado sobre rucas. Hay asentimientos con la cabeza (Una alumna -Celina- sale sin pedir permiso y tarda bastante, dos más llegan y el maestro las invita a sumarse al círculo: movimiento de sillas para hacerles lugar). Les pregunta si han ido al super, dicen algunos que si. Les pregunta si han ido a una "tienda de raya"; casi la mayoría dice que no. Hace una explicación de cómo estos espacios que aparentemente son lo mismo podrían estar estructurados de forma diferente. Les encarga, que durante el fin de semana visiten el mercado que se pone al norte de Colón por Venustiano Carranza; ruido general y conversaciones sobre la localización. Celina -que acaba de llegar- dice ¿que no es donde matan ahí mismo a los animalitos [actitud de lástima] mi papá seguido compra cabritos allí" [risas generales] El maestro interviene diciendo que es un espacio poético [risas] por la forma de presentar los productos y la respuesta del espacio al uso. Hace un paréntesis preguntando si alguien sabía qué era una tienda de conveniencia. "Pues donde compras lo que te conviene" (intento de "juego de palabras" del alumno al frente del maestro que exhibe seguridad) "¿no será donde te venden lo que les conviene?" contesta el maestro haciendo un doble juego que desata risas. Les explica que estas tiendas son como los Oxxo y Super 7 y que valdría la pena que hicieran un análisis del mercado, el super y estas tiendas para que compararan los tres modelos: se establece una tarea, de inmediato se pregunta fecha, se acuerda el lunes. Es la primera vez que se abren las libretas, observo que mis compañeros a los lados anotan lugar de tarea y fecha de entrega. El maestro les explica que lo que quiere como reporte es un croquis (o una serie de dibujos) tomado después de darle dos vueltas al lugar: una en un sentido y la otra en el otro, para después tomar nota de lo que más les ha llamado la atención. Toman notas algunos alumnos. Se está disipando la atención, hay pequeñas pláticas.

El maestro pregunta que si se ha traído lo que se encargó (que dos alumnas se habían comprometido a traer). Celina toma la palabra y dice que hay una colonia en las faldecas del cerro de la Silla que se llama "Héroes de Nacozeri"... corrige.. "Héroe de Nacozeri.. que conoce al párroco... que el grupo de la iglesia... que hace dos años que no va pero que crece que está bien... se llega en 45 minutos... está lejos". Los habitantes han hecho su

colonia. El maestro le pregunta sobre qué tipo de construcción predomina. Ella dice que "no todas las casas son construcciones" que algunas son de "las que les van agregando, que van creciendo" las demás son "tipo... tejabanés... la iglesia también es un tejabán". El maestro pregunta si las casas son de "bloques... así... con su techo [ademanas] Celina contesta que si. Le pide disculpas al maestro por no haber llevado el mapa de localización porque lo dejó en su casa. El maestro bromea con ella diciéndole que él y todos sus compañeros confían en que así sea que "está muy bien guardado... [risas]. Paty le muestra al maestro un mapa de la ciudad con la localización de una zona sobre Avenida Aztlán (al poniente del penal) para estudiarla. Habla sólo para el maestro (está a la derecha de él). El maestro quiere insistir que ponga en común la información pero desiste y la escucha atento para luego él dar los pormenores de la localización al grupo. El maestro les explica a todos que si las alumnas han llevado una opción para investigar que esto no significa que ellos no puedan aportar otra opción; que el trabajar en estas zonas donde "la gente ha decidido por sí misma la localización de sus actividades" es muy importante; que los universitarios [usando tono serio] tenemos la obligación de dar servicio social a las comunidades...

Relaja el ambiente con algunos comentarios y dice al grupo si notan algo nuevo esta sesión. Pensé que se me iba a señalar, que Armando iba a decir que yo estaba en plan de observador... Al no tener respuestas más que con respecto al cambio de aula, desistí de presentarme. Voy a dejar que naturalmente surja la duda sobre mi presencia allí. El maestro pidió conclusiones. Señaló al muchacho al lado mío. El se concretó a decir que le parecía bueno que se hiciera trabajo en las colonias, el maestro intervino diciendo que lo que preferían los egresados era "trabajar en una oficina con clima". El estudiante responde que lo bueno era la práctica. Ante el cuestionamiento de que si existirían zonas que fomentaran el comportamiento antisocial (la idea de que lugar y comportamiento son interdependientes). Hubo gran interés, se dijo que en efecto, que era lo más probable, etc. Me vino inmediatamente a la cabeza la sensación de que el que se mencionara la cotidianidad, lo que es de todos los días en la vida de los muchachos, hizo que reaccionaran participativamente en la clase.

El maestro preguntó: "a ver tu... revolución; [un letrero en su camiseta] que opinas de que estudiemos el mercado sobre rucas y el super"

contesta: "que vamos a ver si en el super no matan chivos" [risa general] arregla su broma diciendo que le parece bueno, que hay que hacerlo. Al final recordatorio de tareas para la próxima sesión. Me despido de Armando discretamente, me da una palmada en la espalda. Preferí no seguirlo a una junta de los maestros de Diseño Urbano III para que los alumnos no me ligan con la administración; permanecer más neutro.

La clase se dividió en 5 partes:

1. Exposición de la idea de que lugar y uso eran fenómenos interdependientes. Ejemplos de lo más lejano a lo más inmediato.
2. Exposición de la idea de que hay que aprender una historia crítica. Ejemplo de la historia urbana regional.
3. Tarea. Análisis de mercados. Participación, contexto de aprendizaje inmediato y cotidiano. Imágenes vivenciales.
4. Exposición de lo encargado. Dispersión y pláticas de grupos de estudiantes en el aula.
5. Petición de conclusiones. Cierre de sesión recordando tareas.

Resulta interesante cómo los estudiantes han reaccionado al ambiente propuesto en la clase. Mientras que durante el periodo de explicación teórica se han mostrado atentos y han dejado la mayor parte del trabajo al maestro, actuando pasivamente; en la sección en la que se pidió la tarea de la clase anterior, en cambio, el ambiente fue más relajado, los alumnos se permitieron la libre asociación y plática y hubo más participación. Ello puede hablar de que el rol del alumno -aprendido a fuerza de comportarse "en talleres" y "en clases teóricas"- cambia según las exigencias de lo que se haga y puede condicionar parcialmente las respuestas hacia la clase.

Sesión 5.

Antes de la sesión de hoy, a petición del maestro, nos vimos en la sala de juntas. Allí le dije que sería conveniente que los alumnos supieran mi rol de alumno-investigador-oyente- para evitar suspicacias y malos entendidos que pudieran hacer difícil el proceso de estudio de caso. El estuvo de acuerdo. Me dijo que le parecía interesante la dinámica de vernos en el salón asignado para ir ("como los aztecas en busca de tierra") al salón donde se tomaría la clase.

En el salón 29 bromea con las muchachas que de nuevo han llegado primero diciéndoles que

deberían "rifar la parte masculina del grupo para obtener fondos para la investigación", ellas ríen por el doble sentido de la frase. Casi completo el grupo nos dirigimos al salón de abajo. El grupo escoge el aula adecuada.

Al inicio, dispuestos los bancos en círculo, el maestro define mi rol preguntando -como la clase anterior- por si notaban algo nuevo. Le explica al grupo que soy un exalumno que está haciendo una investigación sobre diseño urbano y que irá esporádicamente a las sesiones. (Me presenta como "Benito Muñiz... no perdón, Narváez."). La primera actividad es pedir la tarea encargada la clase anterior que consistía en la observación y el reporte gráfico de una "tienda de conveniencia". Nerviosismo general. Hoy el grupo se ha distribuido aproximadamente igual que la clase anterior: el maestro al centro de un lado largo (dando la espalda al pizarrón).

Hay un grupo de "aplicadas" que rodean al maestro, frente a él se ha colocado Gilberto ("revolución") que parece ser el líder de un grupo de muchachos que le rodean, yo me he ubicado en el extremo contrario a la puerta de entrada y enfrente de mí está un grupo poco participativo. Toma la palabra Lena y muestra un dibujo en planta de una tienda de su colonia hecho a lápiz, el maestro le indica que debió haberlo hecho para mostrarlo a todos. Lena muestra nerviosismo y empieza a explicar que este tipo de locales por lo regular se ubican frente a calles importantes dentro de zonas habitacionales. Empieza a describir el local (vacilando sobre si está haciendo lo correcto; el maestro la anima a seguir) explica el funcionamiento general recurriendo al croquis y de inmediato recurre a su memoria para mencionar que el tipo de artículo que se acomoda en la estantería y en el área de caja hace que se perciba una organización diferente. Al final de su descripción menciona que en general se trata de un área de venta unida a una de bodega. El maestro toma la palabra y empieza a elaborar una explicación sobre lo que significa el acomodo de los artículos, como se organizan en grupos que fomentan su venta y al final en la caja se hallan los que se toman "automáticamente" sólo porque están allí y tienen una envoltura brillante. Introduce la idea central de la clase de que la organización del lugar responde a una serie de factores que lo condicionan, lo que hacer que halla que considerar como válido para elaborar una explicación (análisis) que lleve a la construcción de una propuesta a esa complejidad.

El ritmo de la clase va a tener ese formato de aquí en adelante, el alumno elabora una descripción con la colaboración informal de sus compañeros, fundamentalmente a partir de contenidos concreto-vivenciales y el maestro contesta descripción con la elaboración de conceptos más abstractos que relacionen esas imágenes concretas con "variables" "estructura", "lo político", "lenguaje visual como transmisor de los ideales de un grupo", etc.

Es decir, el alumno en esta sesión aporta datos concretos y el maestro los reelabora en forma de conceptos más abaradores. Aún no se llega a la construcción de valores epistémicos. He notado que ese ritmo corresponde a un flujo de participación: cuando habla el alumno (contenido concreto) hay mayor participación. Esto puede deberse tanto al contenido que se aborda como a una "solidaridad de grupo" ya que la participación informal de compañeros se concentra en la pequeña esfera que conforma el subgrupo (el de los "aplicados" "Gilberto y sus mujeres", los que rodean al maestro); en cambio cuando habla el maestro la participación disminuye mucho y la que hay, guarda algo de distancia con respecto a la figura de la autoridad. Se concentra en individualidades muy claras: Celina, Lena Karla y Patricia. Esto, sin embargo, tiende a cambiar con el tiempo, ya que hacia el final de la clase se va teniendo un ambiente más relajado y con una creciente participación.

Lena menciona que tiene un tío que la ha introducido a la tienda, lo que le facilitó mucho el conseguir información. El maestro le da mucha importancia a este hecho y menciona que *el contar con un informante facilita siempre el acceso al medio.*

Toma la palabra Brenda (de las aplicadas), explica que lo que encontró es muy parecido a lo de Lena. Menciona que la ubicación de estos locales con respecto al medio urbano es muy parecida en todos los casos, que se trata de esquinas en calles principales. Dice que lo que más le llamó la atención es la gran cantidad de iluminación en el local. A esto el maestro lo relaciona con lo propagandístico, que tiene connotaciones políticas: la imagen de la arquitectura tiene la posibilidad de transmitir los valores que un grupo considera importantes.

Karla (que se presentó esta clase y le pidió al maestro que la anotara en la lista) menciona que

la planificación de estos locales obedece a normas de distancia entre ellos, que antes había un pacto entre Super 7 y Oxxo para regular esto, pero que al romperse recientemente, hay casos en que se pueden hallar tiendas a una cuadra de distancia. Opiniones en general. Ruido.

Andrei al lado mío ha estado callado durante la clase, esperando su turno para hablar; tiene su libreta abierta con un pequeño dibujo de la fachada de un Super 7 y de una descripción escrita de lo que observó. Me ha llamado la atención por lo que pude leer de rojo- que tanto la estructura general del ensayo como el lenguaje utilizado son muy adecuados al tema. El ensayo es claro y lógico. Se le ve nervioso y a la expectativa de mostrar su trabajo. Varias alumnas toman alternadamente la palabra para explicar sus experiencias. Se capitula esta sección de la clase mostrando cómo este método es de utilidad para empezar a elaborar una lectura sobre la arquitectura urbana.

Al final se revisan las propuestas sobre las comunidades a estudiar. Celina saca una Guía Roji y el maestro le señala que ese mapa es inadecuado para mostrarlo a la clase. Paty toma la palabra y saca una ampliación del área urbana de estudio y un croquis esquemático de cómo llegar al sitio. Se menciona que el papá de Paty tiene por allí una fábrica de alimentos y unos locales. El sitio se llama "Colonia Croc". El maestro menciona que le parece un buen sitio ya que es posible hacer una comparación con los alrededores que son asentamientos planificados por Fomerrey. Pregunta en general sobre qué piensan con respecto a la gente "¿que hace diferente a los de la colonia Croc de Fomerrey? ¿será el empleo? a ver: ¿a que se dedican en Fomerrey?". Las respuestas hablan de que los de Fomerrey tienen trabajo intermitente; que son albañiles, plomeros; y que a los de la Croc los protege el sindicato... Cuestión abierta.

El maestro pide conclusiones. Señala al grupo frente a mí el que se muestra más nervioso (vacilando entre hablar y no hablar) es Rolando (el Rojo). El maestro le pide que elabore unas conclusiones. Se ruboriza, empieza a hablar con dificultad; el maestro le dice que no se ponga nervioso, que nos hable de sus impresiones. Esto lo tranquiliza y hace un resumen de las características físicas de las tiendas de conveniencia. Luego señala a Gilberto y este quiere bromear, el maestro lo reprende suavemente ("esgrima retórica") y Gilberto se queda callado y enojado.

Al final el maestro encarga las tareas para la siguiente clase, el supermercado. Le pregunta al grupo que si ya vieron la camisa que trae...silbidos... que qué notan. Celina le dice que es una camisa de diseñador por la "marca bordada en la bolsa". El la desprende y les dice que es la etiqueta de unos plátanos que compró en el super; que es bien fácil engañar a la gente con eso, que lo que le hubiera costado doscientos pesos le salió en cincuenta y un kilo de plátanos. Que se "fregó a la propaganda" (aludiendo a lo dicho sobre la propaganda como lenguaje de dominio de los intereses de un grupo sobre otro). Risa general. Cuestión abierta. Les dice que deben formalizar más las entregas, que esa tarea de la tienda de conveniencia es el "documento 1", acumulable para el curso.

8.2. Entusiasmo inicial por el trabajo. Lo concreto-vivencial y la elaboración de hipótesis.

Sesión 7.

La clase empezó un poco tarde, porque el maestro ya estaba en salón de abajo y nosotros estábamos en el 29. Una muchacha se acercó a un grupo de tres muchachas y les dijo que el maestro estaba ya abajo. Nos dirigimos allá, ya había alguna gente y los bancos estaban dispuestos en círculo (a esta sesión asistieron 22 personas. A la cuarta 18 y a la quinta 21).

El maestro pidió que se expusiera la investigación del mercado. Que empezara el que quisiera. Nerviosismo y expectación. Un grupo de 5 alumnas (de las aplicadas) expuso su trabajo. El maestro les dijo (Marisol comanda el equipo) que si traían la investigación. Marisol angustiada preguntó si había que llevar algo escrito (relacionando investigación-escrito; conocimiento-producto material). El maestro le dijo que no era necesario. Extendieron en el suelo un diagrama hecho en un pliego de Bond cuadrículado (que correspondía al de su libretita de notas de campo) dibujado con plumones de colores para cada parte del esquema que representaba una sección típica de la planta.

Antes de mostrarlo había bastante algarabía sobre las impresiones que se tuvieron en la visita sobre lo sucio del lugar y los olores fuertes del mercado. Cuando se extendió el diagrama hubo notablemente menos desorden al hablar, sin embargo, en general hubo bastante participación en

el transcurso de la clase. La descripción de las alumnas empezó con la geometría general del mercado, para luego describir el desorden aparente de los usos del suelo. El maestro intervino y propuso el tema general de la sesión: *la interdependencia de la forma del lugar y el uso que le da la gente*. Preguntó si la forma del lugar obedecía a algo en especial. Los alumnos, con la atención concentrada en el diagrama (que no se quitó del centro en toda la sesión) elaboraron explicaciones desde que la calle era un precedente que obligaba al orden (lo cual suscitó una discusión acalorada) hasta que las compras en este esquema se hacen más fluidas y por lo tanto es preferible. Un alumno propuso que esta forma era la más "natural" ya que de por sí existían puntos de mayor atracción para la gente que eran ocupados por algunos comerciantes que llegaban más temprano y hacían que los demás puestos se fueran agrupando lo más cercano a estos. Me dio la impresión de que este alumno estaba más enterado del sistema con que operan este tipo de mercados ya que hizo alusiones a "dar una mordida para que te den un buen punto de venta" y cosas por el estilo. Tal vez en su medio de vida halla tenido contacto con este tipo de comercio. Un aspecto que notable es que las participaciones no fueron meras descripciones, fueron *elaboraciones de hipótesis que se reforzaron con ejemplos del problema que se acababa de estudiar, lo cual hizo respuestas rápidas, fluidas, seguras y ricas.*

El estilo docente de esta sesión se caracterizó por hacer preguntas o plantear posibilidades para el juego creativo, como cuando al analizar la forma les dijo a los alumnos que si el mercado podría "irse metiendo" por las calles secundarias. Se elaboraron muchas respuestas, como que estas eran insuficientes, lo cual llevó al grupo a volver a explicar cómo se lleva mercancía a los puestos y de nuevo a vivencias sobre lo visto.

Se abordó el problema sobre el orden de los usos del suelo. Hubo una discusión sobre el sistema que podría normar la localización de los puestos. Alguien habló de sindicatos. Otros después opinaron que evidentemente había un desorden aparente, pero que esto podría encubrir un orden que es perceptible de inmediato.

El maestro preguntó si se podría estudiar este ejemplo históricamente para ver la evolución de la forma. Marisol intervino diciendo que hace 10 años estaba sobre las vías (a la altura de la calle Colón y Venustiano Carranza) a esta observación

surgió una segunda -y más específica- pregunta del maestro sobre la evolución de los usos.

La mayoría concordaron en que el primer uso debió ser el de expendio de alimentos. Marisol recordó que a este mercado se le llamaba "mercado de los granjeros" "campesinos", corrigió el maestro. Marisol "sí, sí", y que lo que se llevaba eran excedentes de la producción en los ranchos de los alrededores. Luego se vendieron hierbas curativas y luego plantas. El maestro preguntó que si habría relación entre las plantas que vendían y la procedencia de los usuarios del mercado.

Hubo la idea de que este tipo de comercio es más común en el centro y sur del país. El maestro observó que de las plantas que se iban mencionando muchas son más del clima del altiplano que de aquí. Cuestión abierta. A pesar de que el maestro quiso plantear la cuestión de la relación sociocultural del habitante y su entorno, legible a partir de las plantas que usa o prefiere, el grupo no elaboró ninguna hipótesis a este respecto, lo que puede sugerir que la elaboración de respuestas como esta está condicionado por el dominio de cierta literatura especializada sobre el tema.

El maestro preguntó que si en el resto de la ciudad se pide una licencia sanitaria o el uso de rastro para matar animales, porqué aquí se permite la matanza en el lugar. Hubo respuestas muy variadas. El alumno al lado mío sugirió casi para sí mismo que era parte de un medio de vida y supervivencia. El maestro indujo una explicación de orden político. Sugirió que tras de este tipo de comercio hay organizaciones muy poderosas que incluso han puesto en jaque al municipio. Sin embargo, la respuesta que prevaleció en el ánimo del grupo fue la de que era lo más aceptable para la gente que usa el lugar. Se descarta la explicación política tal vez por ajena o situada en otra esfera de intereses diferentes a la cotidianidad de los alumnos.

Marisol en franca confrontación dijo que "lo que pasa es que la sociedad regiomentana es muy fresca... no se quieren ensuciar los pies yendo a esos lugares". Silencio tenso. Empieza una discusión sobre las razones para no ir (justificando a la sociedad propia) "hay cosas de segunda", el lugar es más adecuado a los "alrededores que son muy pobres", "esto representa el medio de subsistencia de un grupo de gentes que es homogénea"; "tanto los comerciantes como los clientes encuentran

conveniente este mercado" (el alumno al lado mío ahora más fuerte).

La reacción del grupo se polarizó en una crítica de la actitud clasista y "fresa" de la sociedad regiomentana (por la facción foránea) y una defensa de los valores de clase y el convencimiento de que había una relación estrecha entre el sitio donde se compraba y el prestigio de los productos, varias alumnas discutieron diciendo que "para nada" se pondrían unos jeans de 15.00 pesos (que aún así "esa gente" regatea). Karla en voz muy baja con Celina, al lado de ella, "verdad que olía muy mal".

Ante esta respuesta en general, el maestro sugirió que al estudiar un sitio y un grupo de gente no se debería tener repulsión por el mismo, pues esto alteraba nuestra capacidad de observación. El alumno a mi lado "hay que adaptarse" casi gritando. Parece haber una reacción emocional en este alumno que se hace más fuerte conforme los asuntos "de justicia y clacismo" de la vida cotidiana de los alumnos van entrando en escena.

El maestro pidió otros croquis de los demás equipos. No hubo respuesta, pequeño regaño -más preocupado que enojado-. Le preguntó a los alumnos que si ellos le agregarían algo al diagrama de sus compañeras. Opiniones sobre la falta de referencias a los usos vecinos. "Atrás no hay casas", "faltan los accesos"; "atrás también hay camiones", etc.

Recordando el ejercicio sobre la tienda de conveniencia, les pregunta que a quien irá dirigido este tipo de comercio. Casi por consenso se respondió que a la gente grande. Anécdotas de cómo compraban los abuelitos, del horario que prefieren.

Una alumna refiere la escena de un "vendedor de milagros" con estuche y una pomada mágica, con una forma de venta que convencia a las señoras y viejitas pero que para ella era pura charlatanería.

La sesión termina recordando a los alumnos que el miércoles se recogerán los primeros tres documentos. Se pide opinión de ello. No se concluye porque hay un grupo afuera esperando a entrar.

Me ha llamado la atención que se elabore más fácilmente una explicación hipotética cuando halla una experiencia concreta con la cual relacionarla. También es notable que la

participación se concentrara en los grupos que al parecer si fueron al lugar. Hay en desarrollo una conciencia sobre la relación forma arquitectónico-urbana y forma de vida.

El maestro sugirió que esta experiencia sería útil para la lectura mayor que planteaba el curso. No obstante, dejó abierta la cuestión de que esta misma zona del mercado podría ser susceptible de estudio para proponer un proyecto urbanístico como el que fijaban los objetivos del curso.

Sesión 9.

La clase empezó con la petición de los reportes de lo observado en la Alameda Mariano Escobedo. Ejercicio que se había acordado el día miércoles anterior correspondiente a la sesión 8.

El grupo ya se halla francamente sectorizado en cuatro subgrupos. El de las cinco alumnas aplicadas, Gilberto y sus mujeres, el que liderea Gerardo y el de seis hombres que liderea Andrei.

El maestro pregunta que porque el nombre de "Alameda". La respuesta inmediata de los alumnos se refiere a la presencia de álamos en la plaza. Esto lleva a ligar este tipo de plaza con las plazas de armas. "¿Porqué a la plaza principal se le denomina a veces plaza de armas"? Gerardo contesta que es un lugar estratégico de defensa de la ciudad, que es un sitio de reunión natural de la milicia y que es donde hay lugares importantes que hay que resguardar (los poderes políticos). El maestro interviene diciendo que por lo regular es el sitio donde se ubican las corporaciones de seguridad pública; "la gendarmería", pero, que con el tiempo estas se han alejado del centro en las grandes ciudades del país. Convirtiéndose en lugares especializados como la policía de tránsito, de seguridad pública, la "secreta" (corrige: "judicial"), etc. Menciona que también existe una "plaza del mercado", que evoluciona a una calle del mercado.

Explica que en caso de Monterrey, el mercado estaba en los bajos del antiguo palacio municipal (hoy museo de historia) y que se extendió hacia la plaza Hidalgo (antes "plaza del mercado"). La calle Morelos, aldeaña a la zona, fue tomando con el tiempo la función de paseo comercial. En los alumnos hay silencio. Atención expectante. Situación que siempre se repite cuando se cuentan "historias locales". Tal vez, se reproduce un viejo

esquema de *transmisión-oral-en-torno a la voz que narra.*

Explica que la Alameda, al igual que lo fue la antigua plaza Zaragoza, funcionó como un paseo y en ocasiones con la visita a una feria (en Alameda). Conmina a revisar los usos y las funciones -presentes y latentes- en ese espacio.

Las primeras en presentar un croquis en un pliego de bond cuadrículado son el grupo de las alumnas aplicadas. El dibujo está hecho con plumones de colores que definen usos y circulaciones (pero más centrándose en el trazado radial-simétrico de andadores), rodeado por los frentes de las manzanas que lo circundan donde se ha definido en forma escrita el uso de cada edificio.

Empiezan describiendo los alrededores en forma superficial para luego delinear la geometría de la plaza. Explican la forma en que se mueve y se junta la gente en la plaza para luego elaborar una interpretación de la formación de grupos. Los ancianos se juntan en torno al edificio del Insen. Se menciona sólo de paso el concepto de "territorialidad": los puestos y las paradas de camiones configuran centros para la reunión de otros grupos. El maestro hace notar cómo el equipamiento para niños y familias, como el zoológico y los juegos han desaparecido, lo cual ha desplazado del lugar a estos grupos.

Con ello explica que las acciones que se emprendan en una regeneración urbana tendrán efectos sobre los grupos de usuarios del lugar, lo cual hace un compromiso en el diseñador de comprender lo preexistente y prever los efectos que podría tener la intervención.

El equipo de Gerardo empieza su explicación, su croquis, también hecho en bond cuadrículado, es notablemente diferente. Monocromático, con más fuerza y decisión en el trazo. Más esquemático, muy concentrado al interior y menos preocupado por los alrededores que el anterior, el líder del grupo hace notar que a la Alameda la rodea un "anillo verde" que diferencia el interior de la plaza del exterior urbano. De inmediato se refiere a los lugares donde la gente se concentra dentro de la plaza e identifica grupos claramente reconocibles de los usuarios. He notado que este alumno tiene mucha sensibilidad para entender la manera en que la gente llega al lugar y porqué lo usa. De allí que desarrolle

interpretaciones con mucha facilidad. Explica la geometría de la plaza y los diferentes usos de sus áreas. Lena (de este mismo grupo) lo interrumpe para contar cómo la fuente principal (sin agua) es un centro de reunión donde la gente se sienta: "debe ser muy cómodo el talud interior de la fuente porque muchos se sientan así... con las piernas estiradas hacia el interior" otros alumnos se animan a platicar en un tono más vivencial sobre sus observaciones al estar realizando este ejercicio. Se descubre que hay diversas opiniones sobre el uso de algunos "edificios misteriosos" en la plaza. "Son subestaciones", "no, no; existe el logotipo de agua y drenaje"... "son pozos de agua". No se aclara. Sin embargo, queda de manifiesto que aún con una exploración objetiva, lo que el investigador suponga con respecto al área de estudio tiene mucho peso en sus conclusiones. *La importancia de hacerse consciente de las propias introspecciones.*

El maestro aprovecha para mencionar que todo elemento que contenga el entorno debe interpretarse como la señal de una función, de un uso social; y por tanto como evidencia de *la historia*. Primera aproximación al objetivo de "leer" el sitio.

Gerardo menciona la impresión general de abandono que le ha dejado la visita. Karla recuerda que "había unos resbaladeros grandes cerca del cine Montoya". Notó que al igual que yo, debieron de haber sido usuarios del parque, cuando niños.

"A ver, la mafia del norte (del salón) muéstranos que traen" (el maestro). Andrei desenrolla su dibujo en bond cuadrículado.

Se trata de una planta de la plaza y en sus alrededores dibujados en elevación las fachadas de los edificios que dan frente a la plaza. Se usaron plumones de colores que reproducen con bastante aproximación la cromática de la zona.

Se nota que la edificación que más les ha impresionado es la rectoría de la Universidad Regiomontana, antes la casa del gobernador Jerónimo Treviño. Una construcción afrancesada de la época Porfiriana. Dedicaron algún tiempo a describirla; esto da pie para que el maestro explique la historia de los alrededores de la zona, de cómo la Alameda era dos veces más grande que ahora y se llamaba "plaza Porfirio Díaz", que en las fiestas del centenario, en 1910 se le cambió el nombre por "Alameda Mariano Escobedo" en honor al prócer patrio y que se mandaron poner cuatro arcos de

entrada con la efigie de cuatro héroes de la independencia en las cuatro esquinas de la plaza. Una de las alumnas del grupo de las aplicadas se rie avergonzada, ya que había afirmado -con mucha seguridad- que las efigies de los arcos eran todas de Mariano Escobedo.

Andrei habla de la diversidad de estilos en los edificios de los alrededores, se concentra en explicar aspectos de la imagen urbana. En mis notas de campo, aparece "conciencia de lugar"; lo cual define una actitud general con respecto al significado de lo que ha observado. Al hablar del frente que da a la calle Washington se menciona una iglesia. Una de las alumnas dice que se trata de un templo Evangélico. El maestro explica que se trata de una iglesia hecha en la época de Calles, cuando la guerra Cristera, que funcionaba dentro de la "Iglesia católica mexicana", culto creado por el gobierno para separar la iglesia Mexicana de la Romana; que si se observaba bien la iglesia se podían encontrar detalles en la fachada parecidos a algunos del Palacio Federal (del mismo periodo). Hace hincapié en que es necesaria una lectura histórica para empezar a comprender el lugar de estudio.

Percibo que se tratan en general durante esta parte de la explicación valores de respeto sobre lo preexistente. Hay un tono moralista en ello. El maestro insiste en que para calificar el área es necesario desarrollar un conocimiento profundo sobre la zona.

Andrei resalta la diferencia que hay entre "leer" lo que sucede aquí y ahora (la cultura del momento) y "leer" los monumentos.

Otro de los miembros del grupo -El Rojo- reconoce que no existe "armonía" en el paisaje urbano. El maestro cuestiona en general al grupo sobre si este fenómeno sea el resultado de la aplicación de una reglamentación urbana específica. Cuestión abierta.

El grupo de Andrei habla de los usuarios de la plaza. El maestro pregunta si será posible cambiar el tipo de usuarios de la plaza; relata una noticia terrible que oyó en el radio sobre un sujeto secuestrado que fue abandonado en la madrugada en la Alameda, lo cual le lleva a plantear que la plaza, el mismo lugar, opera según el tiempo sirviendo a diferentes grupos de usuarios.

El grupo de Andrei sostiene que el cambio de las rutas de camiones cambiaría los usuarios

potenciales de la plaza, pero que sería prácticamente imposible dado el gran número de rutas que pasan por las calles de los alrededores. El maestro habla de dos opciones: la transformación de los usos y la de los flujos.

Al grupo de Gilberto se le había pedido antes que al de Andrei que presentara su trabajo, pero las alumnas en ausencia de Gilberto se disculparon diciendo que "apenas se llegue... porque trae unas hojas..." (que luego no usaron). El maestro les dice simplemente si pueden agregar algo que no se halla dicho en las explicaciones anteriores. Hacen una explicación repetitiva. El maestro menciona con sorna la increíble lealtad de las mujeres del grupo de Gilberto con respecto a su líder. "No se atrevieron a hablar antes de que llegaras". Por último se recuerda que es necesario que decidan sobre el proyecto que se va a desarrollar, que se junten en grupos y que se decidan por la zona de la Alameda o por los mercados rodantes. Discusión y alianzas ("¿puedo meterme a su grupo?")

Termina la clase. Le digo a Andrei que si me acepta en su equipo (mercados rodantes) me dice que sí, que no hay problema, le explico que yo sólo llevo esa clase que cómo nos ponemos de acuerdo, que qué hay que hacer. El me dice que la visita sería el fin de semana porque es cuando se pone el mercado, que se trata de un doble problema: por un lado detectar las necesidades de una zona urbana y por el otro estudiar el propio mercado.

Alcanzo a oír que Karla le pregunta al maestro cosas como la solución estructural de una cubierta tipo para mercados... ya empieza a pensar en la imagen del "producto terminal" del curso.

8.3. La planificación de la tarea. El desconcierto y la aventura del trabajo de campo.

Sesión 11.

La clase empezó con la pregunta del maestro "¿que vamos a hacer hoy?" movimiento de libretas, se buscan y organizan los grupos. Se pide al grupo que está viendo lo de los mercados que muestre el avance. El grupo de Andrei menciona que tienen pensado ir a la dirección de permisos para los usos de los pisos en el municipio de Monterrey, pues es allí donde se manja lo de los mercados rodantes. El maestro entonces elabora una estrategia de trabajo consistente en dividir el trabajo en dos

equipos o dos fases: el trabajo en dependencias gubernamentales (regulaciones) y el trabajo de campo (las condiciones reales).

Andrei plantea la estrategia de trabajo tal y como él la concibe; (por cierto que antes de que llegara el maestro, Andrei y Pancho fantaseaban sobre lo que sería la experiencia del sábado, jugando a hacer un 'reporte de noticiero televisivo'; (con voz de la televisión)". "El mercado está hasta la madre... hasta la madre del maestro está comprando aquí"... risa); que está centrada en la fantasía del inicio de la clase: grabar, entrevistas a viejitas, hacer patente la *evolución* del mercado en el tiempo. El maestro hace énfasis en que los instrumentos de estudio son importantes y por lo tanto hay que definirlos adecuadamente, que hay que encontrar justificación de cada paso que se emprenda para resolver el problema teniendo siempre en mente el objetivo general para no "perdersé en el camino".

El maestro habla de que el estudio se trata de un análisis histórico, estructural, sociológico y antropológico. Hace hincapié en que hay que entender tanto el trabajo sobre el mercado, como el trabajo sobre la Alameda, como el estudio general de equipamiento urbano, es decir, que el trabajo en sí ha de entenderse como algo más amplio. Con ello creo que trata de darle un valor agregado al estudio de casos específicos: *el conocimiento de lo particular como elaboración de lo general.*

Explica a los alumnos que este trabajo tiene como una de sus partes más importantes la toma de conciencia crítica de la propia labor sobre el medio, que no se trata de "jugar a la escuelita", sino de tener una actitud más comprometida con la disciplina. A partir de esta serie de reflexiones el maestro explica la experiencia del plan piloto que une a diseño y a teoría en la licenciatura y les hace ver a los alumnos que esta materia de Diseño Urbano III también puede operar como un plan piloto, de una educación más crítica.

Señala que como los alumnos del plan se deberá desarrollar un programa de materia por equipo para generar un compromiso personal con el trabajo. Explica que él considera que en la actualidad hay una crisis en las clases de diseño, por una falta de preparación de los docentes que la imparten; que falta un compromiso serio de parte de la institución para con los alumnos y que son ellos quienes deben reclamar que se formalice más la relación institución-alumnos. Explica que le parece

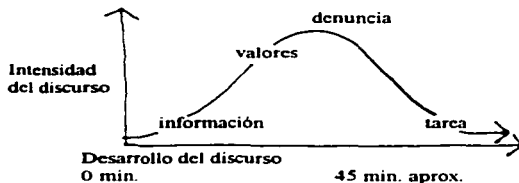
inconcebible que con lo que se paga de cuota interna no se repartan copias de los programas oficiales de materia a cada alumno. Hace un rápido cálculo de costos y deduce que esto representaría una parte insignificante de lo que el alumno paga a la escuela. Señala que esto puede encubrir una falta de seriedad de la administración que se rehúsa a establecer un "contrato educativo" con el alumno. Conforme avanza el discurso, el tono de denuncia se va haciendo más emocional y fluido, se va concentrando la atención de los alumnos, hacia la mitad de la plática se hallan absortos.

Señala que este tipo de actitudes (y hace referencia al simposium de arquitectura de septiembre, obligatorio para los de noveno semestre para "asegurar" la solvencia del evento) sólo demuestran que se anteponen intereses económicos a los académicos. Entonces invita a los alumnos a involucrarse en el proceso educativo con "entusiasmo y alegría" como un deber que demuestre una nueva posición ante la práctica. Señala -ya formalmente- que se deberá elaborar una gráfica metodológica donde se distribuyan las etapas de trabajo de las fases de análisis, evaluación y propuestas y se señale el objetivo del curso, que enseguida define como un ejercicio de estética urbana y de regeneración que ha de entenderse como dos aspectos de un mismo problema. Karla que he notado que está siempre preocupada por el trabajo en relación al producto, pregunta preocupada "¿lo tenemos que hacer al mismo tiempo o cómo...?" El maestro se concreta a contestar que le parece que toda acción de regeneración implica un ejercicio de estética urbana y de comprensión de los valores arquitectónicos preexistentes. Pone el ejemplo de cómo en la macroplaza se tumbaron unos sabinos que eran más antiguos que la ciudad, que se tiraron obras arquitectónicas de valor histórico que eran un testimonio colectivo irrecuperable, que ahora, que se pretende copiar en el proyecto "Santa Lucía" el pasco del río en San Antonio, Texas, no se dan cuenta que ese pasco se realizó gracias a las piezas (puertas, herreras, vigas, piedras) que resultaron de la demolición del centro de Monterrey cuando la macroplaza. Un contrasentido.

Indica a los alumnos que es necesario entendernos como una cultura para apreciar nuestros testimonios.

Señala que al parejo de la gráfica metodológica es necesario que se lleve una bitácora de decisiones que haga explícito el proceso de

trabajo. En mis notas de campo dibujé una gráfica que en ese momento me dio una idea del "desarrollo emocional" del discurso del maestro.



Es interesante apuntar que la concentración de la atención de los alumnos sobre el discurso es más o menos similar a la gráfica anterior, por lo que se podría trazar la hipótesis de que existe una relación significativa entre el grado en que el profesor hace suyo el discurso por la vía de una identificación emocional con él y el nivel de atención de los alumnos.

Al retomar el tema de las tareas se habla de los grupos que están estudiando la Alameda, Gerardo toma la palabra y propone que el diseño ha de ser producto de "hablar con la gente y ver sus necesidades". El maestro es insistente en el tema del rescate del patrimonio y explica cómo dos de los marcos de la Alameda fueron derrumbados y reemplazados por unos de concreto (explica que diferencia hay entre estos arcos y marcos: es la primera vez que usa el pizarrón) le recomienda a ese grupo que visite al Arq. Paulino Decanini, descendiente del constructor de los arcos para que actúe como informante de ellos.

El resto de la clase se dedica a plantear dudas sobre la maqueta, cómo elaborarla, a qué escala, etc.

Ya finalizada la clase se pusieron de acuerdo el grupo de Andrei para ir a una visita de campo el sábado. Le pregunté que cómo le haríamos, me dijo que si yo pasaba por él, ya que era necesario estar en la escuela a las 6:30 a.m. del sábado para llegar antes de que se pusiera el mercado, como vi que no había un acuerdo en la hora, le dije a Andrei que le daría mi teléfono para que me avisara a que hora iríamos al sitio, mientras tanto, él dibujaba un mapa que indicaba como llegar a su casa. Como ese era el día del grito de

independencia, el Rojo (Rolando) y Pancho planeaban una parranda y era dudosa su presencia temprano por la mañana al día siguiente.

El Rojo quedó de ir al mediodía al Palacio Municipal a ver que información conseguía.

Sesión de trabajo de campo. Mercado del campesino.

El día de hoy es la primera visita al sitio de estudio que yo hago, creo que es una buena oportunidad para buscar una mayor integración con el grupo de alumnos que favorezca al desarrollo de esta etnografía.

Andrei me habló a las 5.50 A.M. para que lo fuera a recoger a su casa. En el camino la plática se centró en la relación de Andrei y Armando (el maestro), ya que "me trae de cábula", me ha narrado una vez que lo hizo que sintiera pena frente al grupo, porque Armando y él son de Allende, N. L. y lo invitó a participar en una plática de arquitectura para las señoras del club de jardinería en Allende, lo que hizo que se sintiera incómodo, aunque admite que el maestro le cae bien y lo considera un buen docente. Me cuestionó sobre mi papel en el grupo, yo le dije que era investigador y también estudiante y que conocía a Armando por relaciones de investigación.

Aproveché para preguntarle sobre la "ecología" interna del grupo. Me di cuenta que Gilberto le desagrada a los muchachos del grupo, ya que llegó como alumno irregular hace unos semestres y rápidamente se "apoderó de las mujeres del grupo", dice que "le hacen a él más caso que a sus novios" y que le dicen "Gilberto y su harem". En general le parece pedante y aprovechado. De Paty, la del grupo de las aplicadas, recuerda que le decían "la hechiza" ya que llegó al grupo con el pelo rubio y ojos verdes y al mes era morena y de ojos oscuros, que parece como si se transformara a voluntad; traía un "shadow rojo del año" y que se nota que es "fresa y riquilla", que su papá fue comandante de la policía judicial y que tal vez de allí venga su dinero.

Llegamos a la escuela como a las 6:50, los demás miembros del grupo estaban en una de las "herraduras del pegaso" esperándonos. Al llegar con ellos nos dijeron que el Rojo (Rolando) no había llegado. Se platicaba sobre la noche anterior (el grito de independencia) y se estableció un juego de apuestas sobre si vendría el rojo en ese o en el siguiente camión. La parada de camiones frente al estadio es visible desde esta banca. Se bromea sobre

la experiencia que se va a tener. A pesar de lo temprano que existe bastante buena disposición para el trabajo. Dos de los compañeros se desprenden del grupo para ir a rectoría ("dejé mi celular en rectoría, ahorita vengo") a hablar a la casa del Rojo para ver si va a venir o si lo seguimos esperando. A su regreso nos informan que su mamá dijo que estaba dormido; uno de los que habían ido dice "bueno señora, pues le dice de nuestra parte que se vaya mucho a la..." (risa general) vamos hacia el mercado, les pregunto a cual mercado vamos a ir, que cual es (yo ya sé, ellos ya han ido) toman la actitud de no estar muy seguros y francamente asumen que es un asunto sin importancia (una convención de aceptación intergrupual) se discute más o menos la localización del mercado y vamos hacia allá. Nos estacionamos en el extremo sur, al inicio del recorrido, algunos puestos aún se están instalando. La calma de la mañana hace un movimiento general sin prisas.

Una de las primeras decisiones del grupo es *hacer una división del trabajo*. Andrei saca y prepara una cámara de video con la que planea hacer una filmación de la experiencia. Entre Pancho, Andrei y yo, nos dirigimos a las instalaciones de una escuela alcaña con el plan de serbirnos a la azotea para filmar el mercado y su contexto urbano. Los otros dos compañeros se quedan elaborando un cuestionario para entrevistar a los usuarios. Me ha llamado la atención que desde el inicio plantean la división de dos tipos de entrevistas para dos tipos de usuarios, una para compradores y otra para locatarios. Los cuestionarios se centran en:

- a) una evaluación sobre el mercado en general (que le gusta, que no le gusta)
- b) saber que productos son los que la gente busca y de donde viene la gente.
- c) que servicios le gustaría encontrar.

Al llegar con el velador para pedirle permiso de serbirnos a la azotea, previa identificación como estudiantes, este nos dijo que no tenía autoridad para darnos el permiso, que teníamos que esperar a que llegara el administrador para ver si nos dejaba. Nos retiramos. Los compañeros que se habían quedado haciendo el formato de las entrevistas, estaban recargados en una camioneta viendo pasar a la gente. Entretanto, llegó un carro a la escuela, pensamos que era el administrador y esperamos a que entrara para abordarlo y pedirle permiso. Se trataba de un maestro que tampoco nos dio permiso pero que nos dijo que por nuestra seguridad deberíamos filmar desde dentro de un

salón del tercer piso. Andrei había visto una escalera que conducía a la azotea. Subimos al tercer piso y nos dimos cuenta que la visual era muy restringida y que el salón que tendría buena vista estaba cerrado. La escalera a la azotea en esta ala del edificio estaba clausurada, pero se veía que la de la otra ala sí daba acceso. Acordamos subirnos sin que nos viera el conserje. Hay una sensación de aventura, de "brincarse las reglas" y "salirse con la de uno" que hizo que valiera la pena tratar de subir a filmar. La tarea se empieza a transformar en un juego fantasioso. Tal vez esto funcione como un reforzador de la experiencia.

Subimos a la azotea a filmar. El registro se concentra en el mercado primero, luego los alrededores más cercanos (la colonia vecina) y luego lo que se alcanza a ver de la ciudad. Arriba se ha acabado el ruido de la calle, sólo hay un murmullo de fondo constante, como la respiración de la ciudad. Es un hallazgo el verlo todo desde arriba. La fisonomía de las casas se transforma, es posible ver entonces trozos de su intimidad. En la azotea de una casa, una familia se cobija con una frazada tratando de cubrirse de la modorra de la mañana. Los techos del mercado muestran entonces otra naturaleza, son mantas hilvanadas, compuestas de costales y propaganda política reciclada. Pancho comenta que después del mercado usan las lonas para cobijarse. El paisaje visto desde aquí arriba, con el cielo todo encapotado, me hace recordar una película alemana de unos ángeles que veían pasar la vida desde lo alto de la Puerta de Brandemburgo. Se me ocurre que la filmación de la ciudad debería acompañarse por una voz en off que fuera describiendo la poesía de la pobreza de las casas del barrio bajo nuestros pies. De golpe caigo en cuenta de la distancia de esto con la producción filmica de Andrei y Pancho. Han acondicionado los audífonos de un "walkman" al micrófono de la cámara para ponerle música de fondo a la película, escogen una estación de música popular; dejan los anuncios y la estática de fondo. Creo que todo esto refleja más la realidad de ellos, que una voz en off.

De pronto vemos entre la gente que compra en el mercado a dos compañeras del grupo de las aplicadas. "Eh Andrei; filmalas". Percibo que a partir de bromear con los compañeros empieza cada vez más a haber una integración de mi con el grupo.

Bajamos por donde subimos a la azotea - Andrei filma esto como testimonio de la "gran dificultad" - y nos vamos cuidándonos de las miradas

del conserje para no ser regañados. En todo cillo hay el gusto por saltarse las reglas de los adultos. Al salir de los límites de la escuela (en forma de huida) hay un respiro de alivio.

Nos reunimos con el resto del grupo, que ya ha hecho algunas entrevistas pero que informan que la mayoría de la gente no deja que les pregunten nada. Decidimos internarnos al mercado. Andrei filma la entrada, los primeros puestos de ropa y comida. Lo más escandaloso del lugar, la manzana de cabritos al aire libre está en el corazón del mercado. Empezamos a caminar filmando por el pasillo del central de los puestos. Era evidente que la cámara estaba apabuyando a algunos locatarios. Ruido de pájaros enjaulados, "pásele, pásele" puestos de comida, gente sentada que ve con recelo, corrales entre los locales, olores fuertes.

De pronto un tipo nos para el alto; se trata de la "seguridad del mercado". "No no pueden usar la cámara, pásele por allí" (entre los puestos al exterior; cabritos colgando, sangre) "queríamos saber si podemos hacer una investigación, venimos de la Universidad", "yo no les puedo decir nada, apenas el líder... cámaras no queremos que tomen nada y si siguen adelante yo no respondo si los apedrean y les roban la cámara".

Como pudimos salimos, alcancé a oír que Pancho, contrariado y nervioso le echaba la culpa del incidente al maestro. Salimos por el flanco oriente de los puestos que dan a la Avenida; en el trayecto vimos cómo un policía de tránsito extorsionaba a un líder de los locatarios "toma eso Andrei, toma eso". El policía aprisa, se retiró del lugar. Creo que con haber constatado de nuevo el poder que se tiene con una cámara, volvió el buen ánimo después del incidente con la "gente de seguridad". Nos reunimos con los otros miembros del grupo, ya estaban con dos compañeras de las aplicadas que habíamos visto desde la azotea y ellas les ayudaban a entrevistar a la gente.

A partir de esto nos replegamos en ese punto (el límite sur del mercado). Muchas entrevistas no se llevaban a cabo porque la gente se rehusaba a que se les hicieran preguntas. Se me ocurrió recomendarles que entrevistáramos a la gente de la escuela, ya que como usuarios del sector deberían tener una opinión sobre el mercado.

Nos aventuramos al interior de la escuela, no hallaban como empezar a preguntar, me dijeron

que yo iniciara las entrevistas: "ándale, tu hablas más político"... "allí hay unas viejas, vamos a decirles que si nos quieren responder". El flirteo se transformó en una manera de abordarlas; ahora la imagen de "macho" se sobrepone a la de "reportero". En todo ello noto un juego fantasioso. La visita de estudio es casi una visita turística. He notado también que les cuesta mucho trabajo preguntar cosas a la gente; para ellos parece ser más fácil sólo observar que interactuar. Se ven avergonzados. Esta puede representar una resistencia muy fuerte para la elaboración de una etnografía como parte del proceso de diseño. Muchos estudiantes de la carrera "sufren" mucho cuando hay que relacionarse con desconocidos. Tal vez por la falta de costumbre de hacerlo.

Al interior de la escuela entrevistamos a dos alumnas, un alumno y a los empleados de la cafetería. Les costó más trabajo interactuar con las alumnas que con el resto de los entrevistados.

Nos retiramos de la escuela; a alguien se le ocurrió hacer una escena de "misterio" para el final de la "película". Se les ocurrió dibujar trazos con gis en la banqueta como los de los crímenes en las películas policíacas. Se hizo una filmación que incluyó la planeación de la escena. Otro juego fantasioso. El ensayo de otro rol. La realidad que propone la televisión implica la imitación de roles, héroes, antiheroes y situaciones. Ello implica respuestas imaginativas permeadas por estas imágenes.

En el carro, rumbo a la escuela, jugaron a filmar la escena del carro de la película "el mundo según Wayne". Preferí no llegar a la escuela, porque al encontrarme con algún otro profesor conocido, podría perder todo lo que gané en mi integración con el grupo.

Me despedí y me fui. A pesar de que se hicieron entrevistas de acuerdo a un guión prefijado, y que se dividió el trabajo y en términos conceptuales el acopio de la información, creo que los juegos fantasiosos que se desarrollaron durante la experiencia, hacen un papel muy importante en la construcción del conocimiento y su reforzamiento.

Sesión 12.

Antes de iniciar la clase fuimos al audiovisual por una televisión y una videocasetera para ver la película que se tomó durante la visita de campo. Pusimos la televisión al frente sobre la

tarima. El maestro preguntó si no se podría poner al centro del círculo de pupitres, pero por razón de la toma de corriente no se pudo. Empezó el video. Pancho se acercó junto al maestro para explicarle lo que habíamos hecho. Noté que el Rojo y Jacobo comentaron que Pancho debería "hacer más rollo" al grupo y no quedarse solo junto al maestro.

Hay nerviosismo y expectación del grupo de Andrei por las escenas que pasan en el video. De vez en cuando se oyen risas de los compañeros por lo que pasa en la televisión. Los primeros 30 minutos de película (aproximadamente) hay bastante atención; el resto del tiempo esta se disipa. Hay pláticas en pequeños grupos; una alumna "fósil" se hace la dormida (tal vez para llamar la atención de Gerardo, al lado de ella) sobre la paleta de su banco de clases. Noto cómo este evento hace que se forme una "concha" compacta con el grupo de Andrei (incluido yo) se siente camaradería y complicidad.

La atención se recupera con la "dramatización" de la película policíaca y luego con la escena del carro. Se acaba el video, Pancho ya en su lugar (cerca del grupo de Andrei) toma una hojas con los resultados de las entrevistas y empieza a relatar las respuestas típicas (¿que le gusta menos del mercado? "que me hagan entrevistas"; Pancho confesó luego que esta respuesta la había inventado), de donde viene la gente, qué compra, etc.

El maestro pide entonces que se utilice el material recabado, que siempre se tenga en mente para que va a servir en la elaboración del producto final del curso. Noto que de inmediato se forma un desencanto general en el grupo de Andrei. Es como volver a caer en cuenta en que se está en la escuela viviendo un sistema opresivo de trabajos-productos prespecificados. El maestro de inmediato atiendo a otro caso por la premura del tiempo. Más desencanto, no se toma en cuenta el esfuerzo de producir un documento tal vez (y esto puedo corroborarlo preguntándole al maestro) él se sintió "burlado" por un video lleno de juegos y situaciones chuscas quizá buscaba más el "documental antropológico" que la "cámara infraganti". Y es posible que esto motivó el momentáneo desinterés del maestro. Sin embargo -sin que esto represente una *defensa de la tribu*- creo que en el juego pueden leerse creencias e interpretaciones con respecto al sitio de estudio. Una serie de muertos y una escena de misterio que encubre la sensación de hallarse en "tierra brava" y luego, ya en el carro, asumirse como los adolescentes de una película que refuerza la idea

de grupo diferente a las personas que visitan el mercado rodante.

El asunto sería sacar a conciencia estas situaciones para entonces realizar una lectura de las propias interpretaciones del lugar y su gente; implicadas en las actitudes y temáticas de los juegos fantasiosos, este tipo de lectura podría, sin embargo, cancelar la posibilidad de un "juego libre". Lo que conduce a pensar en una planificación de lectura que libere el proceso de "juego" del de la interpretación de las implicaciones de este. Por otro lado, una lectura más abstracta y general del material construido (etnografía también es construcción) puede dar pistas sobre los valores e imágenes que conforman el marco de interpretación de la realidad en los alumnos. Puede ser eficaz el que el docente se entere de ello para evaluar los productos de los alumnos. Del desencanto el grupo pasó a la apatía. Noté cómo la "concha de complicidad" se rompió.

El grupo de las aplicadas muestra un plan de curso que está apoyado en la estructura que fijó previamente el maestro, especificando acciones para cada una de las partes. Explican en que consistiría cada fase del trabajo. El maestro les pide que cada acción del plan lo calendaricen de acuerdo a lo que falta del semestre académico para que el plan tenga más sentido como herramienta de trabajo del curso.

El maestro pide que se muestre más material de tarea Karla muestra otro plan de trabajo que se concentra en los pasos para la elaboración de la maqueta, incluso ya con una escala definida. El viernes anterior me preguntó que a qué escala estaría un plano urbanístico que traía. Le dije que 1:5000. Ahora dice al maestro que determinó la escala como la más óptima (¿menos trabajo para ella?) para trabajar. El maestro la cuestiona sobre si está definiendo un plan general para el curso o solamente para una parte de este.

Karla se defiende diciendo que lo que ella propone es una manera de ahorrar esfuerzos individuales al hacer una administración de recursos para realizar el trabajo (para Karla "el trabajo de curso" es lo que al final se entrega). Habla de que sería una manera de que la erogación de dinero para el material fuera equitativa. El maestro pide trabajo a alguien más. Karla recoge su material. Pancho se apura a mostrar más encuestas.

Gilberto muestra lo que llevan de trabajo en su grupo. Se trata de un plano urbanístico de la zona

de la Alameda con la lotificación de catastro y definido con colores los usos de la tierra. Una de las alumnas de su grupo habla de que han encontrado inconsistencias entre la información de catastro y la lotificación real del sitio. El maestro les recomienda que no traten de revisar la legalidad del documento oficial sino que se concentren en hacer un levantamiento de las condiciones reales del sitio.

Ya fuera de la hora de clase, con los alumnos de la siguiente hora entrando al salón, los grupos de Gilberto y Gerardo (los dos están trabajando en el área de la Alameda) discuten con el maestro sobre cómo atacar el trabajo. El maestro los invita a que tomen un acuerdo de cooperación sobre la información que recaben, para optimizar esfuerzos en la elaboración del trabajo del curso. Llegan al acuerdo de que Gilberto estudiará lo relativo a los usos del suelo y Gerardo lo de la imagen urbana y la determinación de edificios y patrimonio que debe protegerse.

Afuera del salón abordamos al maestro (el grupo de Andrei) le planteamos las estrategias de trabajo. El rojo hace la promesa de recabar información en Pisos del municipio de Monterrey. Se pregunta al maestro sobre la magnitud y escala de la maqueta de trabajo. Se habla de tomar un gran sector de la ciudad y ubicar los mercados que se instalan regularmente en el sector. El maestro recomienda que no sólo nos concentremos en el mercado del campesino, sino que tratemos de hacer un estudio más general.

Al irse el maestro nos quedamos discutiendo un rato sobre las estrategias de trabajo. "No Rojo, tu ni fuiste a la visita"; se disculpa diciendo que él recabó la información en el palacio municipal. Se llega a un acuerdo de grupo: que es posible negociar con el grupo de las aplicadas la información de la etapa de análisis por el trabajo de hacer la maqueta. "Al cabo que ellas son muy buenas maquetistas".

A las clases número 13 y 14, que corresponden a los días 20 y 22 de septiembre, no asistí. Este archivo es el final del primer periodo parcial de los tres en que se divide administrativamente el semestre académico. La semana del 25 al 29 de septiembre es de exámenes parciales por lo que se suspenden las materias prácticas (incluido diseño urbano III) y se reanudan hasta octubre.

8.4. El entusiasmo inicial ha pasado. La tarea como una "dura" obligación.

Sesión 15.

A la llegada al salón había pocos alumnos, aunque el maestro ya estaba allí. Andrei me preguntó "¿que te habías hecho?" Conforme empezó a llegar la gente se dio inicio a la clase. Aún ya iniciada, siguieron llegando alumnos, al final la asistencia fue menor que en las sesiones del primer parcial (21-22 alumnos) hoy asistieron sólo 14.

Empezaron los equipos de la Alameda. Gerardo, al lado del maestro, le pasó unas copias del catálogo de edificios de INAH que correspondían a los edificios protegidos de la Alameda y sus alrededores.

También informó que ya habían hecho una inspección visual de la zona y que algunos de los edificios que aparecen en el catálogo han sido alterados y otros ya ni existen. Me pareció interesante que se maneje el criterio de las "piezas rescatables" en una acción de regeneración urbana conociendo de antemano los criterios de protección oficiales, y aunque no todos los edificios que se podrían rescatar aparecen en el catálogo, éste representa un criterio objetivo de partida para que los alumnos se vayan formando el suyo en torno al valor de las piezas arquitectónico-urbanas. Con todo y ello, noté que se empieza a formar un criterio al margen de la oficialidad (y en muchos sentidos en dirección opuesta) pues se cuestiona, por un lado, la validez del catálogo al señalar agudas carencias y ausencias y por otro lado se discute la fuerza de INAH como organismo que protege las piezas patrimoniales en la localidad. Esto puede ser consonante con la personalidad "rebelde y rockera" de Gerardo.

Las copias del maestro las pasó a Andrei con la indicación de que las siguiera pasando para que las viéramos todos.

Después de la explicación que elaboró Gerardo sobre los bienes patrimoniales de la Alameda y sus alrededores, el maestro le cuestionó sobre qué pasaría si en las acciones de regeneración se decidiera "limpiarlo todo" y sólo respetar los bienes patrimoniales.

Empezó una discusión sobre los criterios de rescate. Algo que no se discutió y sin embargo pensé que sería el centro del debate, fue sobre la

descontextualización de una obra a la que sistemáticamente se le eliminan sus alrededores "naturales" (el caso de la capilla de los Dulces Nombres, frente al teatro de la ciudad en la Macroplaza es un ejemplo de ello). Sin embargo la discusión se movió más hacia lo que significaría el cambio de usos del suelo en la vida de la zona y las posibilidades de reordenamiento urbano.

El maestro tomó la palabra para explicar algunos datos de historia urbana que dieran luz sobre los procesos de recate y los criterios de selección de las piezas patrimoniales. Me he podido dar cuenta de que este es un criterio de lectura que el maestro utiliza con mucha frecuencia y que hace que vaya tomando mucha importancia dentro de la metodología general de trabajo en el curso y en la conciencia de los alumnos de lo que está "bien" leer de la arquitectura.

Habló de que la zona prácticamente estaba deshabitada en las postrimerias del siglo XIX, que la primera década del siglo XX se caracterizó por un auge en la construcción en la zona, y que esto es explicable si se toma en cuenta la exención de impuestos que planteó el gobierno del General Reyes para todos aquellos que "poblaran" el lugar. Señaló que el lenguaje arquitectónico más aceptado de la época eran las obras del arquitecto inglés Alfred Giles, que, por ese tiempo, había producido gran parte de la obra monumental de la ciudad (Edificio "La Reinera", Banco Mercantil, Arco de la Independencia, etc.). Por lo que es probable que la arquitectura de la zona de estudio imitara los modelos del centro de la ciudad. Así, el periodo de Reyes se caracteriza por la adopción de una arquitectura académica, sumamente ornamentada para el gusto predominante en la arquitectura vernácula (normalmente austera).

Señaló que a pesar de no estar en el catálogo, la arquitectura de los años 30 y 40 del siglo XX, que en la zona la representan un conjunto de cines monumentales de arquitectura aerodinámica, se trata de bienes rescatables.

Que esencialmente los criterios de rescate se han centrado en el valor histórico del edificio, pero que los criterios estéticos son difíciles de llevar a la formación de un índice valorativo objetivo, por lo que realmente es muy difícil de sostener un rescate patrimonial de edificios del siglo XX basándose únicamente en el valor arquitectónico de la pieza.

Y lo que es aún peor es que la falta de teorización sobre el valor de los edificios "contextuales" de "arquitectura menor" hace que se tomen decisiones que pueden no ser las más adecuadas.

"No tenemos suficiente criterio para valorar los edificios no históricos".

Luego contó el caso de una vivienda por la calle Washington que tenía elementos ornamentales muy raros y significativos como la cabeza de un perro de su boca bajaba un cordón (desde el techo) hasta el nivel del rodapié. Explicó que esta imagen, de la cual sólo conoce otra parecida, representa el lobo que amanzó tradicionalmente San Francisco de Asís y el cordón que sale de su hocico representa el que sujeta el hábito franciscano. Mencionó que este elemento es muy importante para entender el sentido cultural de la arquitectura del edificio. Señaló que fue destruido en una restauración de la casa; que ya estaba en pláticas con el dueño para que se repusiera conforme a un registro fotográfico con el que había hecho. Mencionó que por la plática con el dueño se pudo dar cuenta de que ni siquiera sabía de que tenía esa ornamentación en su casa. Lo que le llevó a reflexionar sobre la ignorancia y la pérdida del patrimonio.

Señaló que es necesaria una lectura más compleja del paisaje urbano para valorarlo con más justicia, que para hacer esto en la práctica es necesario conocer de muchas cosas y llegar a síntesis de ese conocimiento "Hay que cultivarse en muchas formas de aprendizaje".

Pidió informe de avance a los equipos encargados de los mercados. Uno de los alumnos del grupo de Andrei: Jacobo, dijo que habían sostenido una reunión con el jefe de inspección sanitaria de los mercados y que les había proporcionado información estadística que ya habían procesado. El maestro ya sabía de esto aparentemente, Andrei dijo que las gráficas que mejor habían quedado eran las "pastel", por la plática de grupo, me di cuenta que las habían procesado en la computadora de Pancho. El maestro recomendó que en vista de que el jefe de inspección les dijo que tomaría en cuenta sus propuestas de diseño, el curso se volvía un compromiso que rebasaba lo estrictamente académico y los invitó a dar una respuesta más profesional. Jacobo mencionó que tenían otra cita con el jefe de inspección y que sería más conveniente que el maestro los acompañara "para que les hicieran más caso".

Informó que la maqueta aún no estaba lista pero que para el miércoles probablemente estaría.

Mencionó el maestro que le parecía que la semana de exámenes parciales había "roto el ritmo de trabajo del curso", que le parecía un poco flojo el ambiente, que parecía como si "se les hubieran salido las cabras de la majada y hubieran agarrado monte". les preguntó si sabían que era majada; esto lo llevó a definir majada... maja.. y maje... majadero... y a relacionar esto con el reposo placentero; como en la Maja de Goya. Explicó lo que implicaban las pinturas de la Maja desnuda y vestida, para llegar a explicar que es necesario aprender de las artes como un entrenamiento para "hacer la arquitectura". Que si no se conformaban con ser simples constructores, debían tomar este camino. Al final de la clase preguntó "¿que hacemos el lunes?".

Se acordó una visita de estudio a la Alameda para realizar una "Lectura de grupo de la zona".

Al salir del salón, nos pusimos de acuerdo para hacer una visita al sitio de estudio de los mercados el domingo a las nueve de la mañana.

Visita a los alrededores del mercado.

El domingo por la mañana me levanté temprano para irme a la escuela, el sitio que habíamos acordado para reunirnos. Llegué muy temprano y tuve que esperar un buen rato para que llegaran los compañeros. El primero en llegar fue Milton, y a la postre sería el único. Cuando llegó me dijo que no había llegado nadie, que se le hacía raro ya que habían quedado en estar allí a las nueve. Esperamos durante media hora y decidimos ir a revisar la zona. El objetivo explícito de Milton era el "ver qué calles no tenían pavimento, porque *lo había pedido el maestro*". Me explicó que había que pasar esta información a las muchachas para que lo pusieran en la maqueta. Le pregunté qué qué hacíamos, que a donde iríamos. Sugirió, primero buscar el "Mercado de San Antonio", otro famoso mercado sobre ruinas de la zona. Preguntando, llegamos a este lugar.

En el trayecto, Milton me "puso al corriente" (sin yo haberlo solicitado) de lo que sucedió mientras yo no me presenté a clases. Me dijo que tuvieron otra visita al mercado del campesino con los dos equipos de trabajo completos y que habían hecho entrevistas de los usuarios

dividiéndolos en locatarios, clientes, gente de la escuela y habitantes de la zona.

Que le "habían dejado a las chavas a la gente de la escuela y vecinos del sector porque así no corrían peligro" y ellos habían hecho lo demás. (división del trabajo por sexos con el criterio de seguridad: aceptado por todos como lo más "lógico").

Me explicó que sacaron un permiso para entrevistar y filmar a los locatarios con el líder del sindicato que controla el mercado pero ni así los dejaron, que el mismo tipo de la seguridad les había dicho que ellos podían filmar y entrevistar sólo si él los acompañaba, pero que como no tenía tiempo no podían ellos ir solos (Milton interpretó esto como una trampa). Me contó que la semana de parciales fueron todos los días a buscar al jefe de inspección sanitaria de los mercados, y que habían conseguido que les diera una información estadística. Que el viernes fueron con el maestro y que nunca llegó el jefe a su oficina por lo que propusieron el lunes como siguiente oportunidad para ir con el maestro a verlo.

Llegamos al Mercado de San Antonio.

Este se desarrolla en el perímetro de una plaza y a lo largo de una calle aldeaña a la iglesia de San Antonio en la Colonia Mitras. Está muy cerca del Hospital número 17 del IMSS. Hicimos un paseo por el mercado para observar la manera en que se zonificaba y la configuración física que adoptaba. Toda la visita fue una comparación constante con el mercado del campesino. Es muy diferente, mucho más tranquilo, menos ruidoso, menos tenso, en general se venden cosas diferentes y se perciben otros olores.

Milton me dijo que a su parecer se "trata de una combinación del mercado y la Alameda". Hay muchos ancianos paseando en la plaza, otros se bolean los zapatos. Milton opina que los alrededores son muy diferentes a los del mercado del campesino; que hay un hospital, una iglesia católica, la plaza y dos iglesias protestantes. Yo le hice notar que tanto la iglesia como el hospital están funcionando en domingo como en cualquier otro día y que en sí mismos son puntos de atracción de una población flotante en la zona. Lo cual debe fomentar la existencia del mercado. Milton no dijo nada a ello. Su objetivo era solamente ver qué calles tenían pavimento y qué calles no.

Nos fuimos del mercado para darle una vuelta a la zona. A la salida del área del mercado nos dimos cuenta de que había un "templo de Bethel" y una iglesia episcopalista. Lo que nos hizo pensar en el núcleo total de equipamiento urbano no habitacional.

Anduvimos simplemente transitando en automóvil por el sector que encierran Madero, Venustiano Carranza, Ruiz Cortínez y Gonzalitos. De la zona aldeaña al mercado del campesino, Milton se concretó a ir apuntando -sobre un plano de la zona- las calles sin pavimento.

Le hice notar que al parecer (como un descubrimiento) existía una zonificación "natural" bien delimitada por algunas calles, de los tipos de vivienda. Por algún tiempo logré captar su atención en ello y se concentró en definir las zonas homogéneas; también observamos las decoraciones utilizadas en las casas de las diferentes zonas: hacia el mercado del campesino, casas coloridas, la imagen de la Virgen de Guadalupe hecha con vinilica policromática, al lado de la entrada de la casa; rombos de colores que rodean un perico, patios de tierra, tejabanos rodeados de una espesa sombra húmeda.

En los alrededores del Mercado de San Antonio la decoración de piedra, ladrillo, más monocromatismo, casas más altas. Observamos casas y construcciones industriales de principios de siglo hechas en serie. Sin embargo, Milton volvía una y otra vez sobre la idea de contar las calles sin pavimentar.

Esto me hace pensar que el tener una idea fija (hecha como una tarea muy específica que hay que cumplir) nubla la visión para hacer una observación más rica y general, como la que se necesita al elaborar una etnografía. En mis notas de campo puse una frase con respecto a esta idea que transcribo: "si no hay necesidad, no hay interés".

De regreso a la escuela Milton habló sobre que íbamos a pasar la información que sacamos de las calles sin pavimentar a las compañeras que están haciendo la maqueta y que aparte "le invento otras"; que al maestro "le echamos un rollo de lo que vimos". No quedamos en formalizar el "rollo" en ningún documento, tal vez en esto radique la falta de interés.

Sesión 16, visita de campo a la Alameda.

Esta sesión se llevó a cabo según lo planeado el viernes anterior en la Alameda Mariano Escobedo como un ejercicio de "lectura del lugar" guiado por el maestro.

El maestro fue el primero en llegar, esperaba al grupo en la esquina de Pino Suárez y Washington, frente al edificio de la logia de los masones. Los alumnos fueron llegando y agrupándose en torno a un círculo. Incluso se invitó a otros alumnos del maestro de un curso de diseño de quinto semestre.

Se empezó la clase formal con una introducción de lo que es la labor de "lectura del sitio". Se ejemplifica empezando a revisar la logia y los edificios vecinos. La clase de lectura que empieza a hacer el maestro es a partir de la descripción de las partes de la fachada, nombrándolas mediante el vocabulario de la arquitectura clásica (columna, capitel, entablamento, etc.).

Explica cómo la forma en que se disponen los elementos en el edificio revela su papel funcional en la estructura, con lo que asume que este tipo de edificios tienen un carácter didáctico. Al analizar los elementos de decoración del edificio se detiene en el hecho de que en ninguna parte -salvo en los anuncios pintados superpuestos- se pueden ver símbolos de la masonería (como el compás y la escuadra). Menciona que esto se podría deber a que en su origen el edificio no tenía la función de logia masónica. Relata que es con el gobierno de Bernardo Reyes que se introduce la masonería a la entidad y que también debe considerarse que los alrededores de la Alameda se construyeron en esa época apoyados por una disminución en la carga tributaria. Habla de que las logias masónicas, originalmente eran agrupaciones de constructores (maison: casa; maïsonné: habitantes de la casa) que luego se fueron haciendo agrupaciones con otros fines; pero que de alguna manera conservaron esta tradición y su vínculo con el oficio de la construcción.

Analiza en paralelo las tres construcciones alcañanas a la logia, una fechada encima de la portada con el año de 1908, (la del oriente) al poniente una vernácula recién restaurada al lado de una construcción rápida y de muy baja calidad y otra, más hacia el oriente, hecha siguiendo patrones neoclásicos, de los años 50. Deduce que se trata de un conjunto muy bien integrado que posee un valor

contextual que hay que considerar en el rescate patrimonial.

Nos movemos hacia el poniente sobre la calle Washington. El maestro se detiene frente al edificio de la iglesia católica mexicana de la época de Calles.

De nuevo se va de una lectura de los elementos de estilo a una narración de los hechos históricos que rodearon al edificio cuando se construyó y a través del tiempo. Al ir caminando, frente a la "casa del perro" nos detenemos. Aquí el análisis se centra en los elementos iconológicos franciscanos y su relación con la tradición local como una fuerza formadora de lo vernáculo. Se analizan obras de los años 50 de arquitectura aerodinámica. Se apunta cómo la austeridad de elementos expresivos es una característica distintiva de la tradición vernácula local con la economía de medios expresivos de lo moderno. El más participativo es Gerardo. Es el jefe del equipo encargado de la definición de las piezas patrimoniales en los alrededores de la Alameda que hay que rescatar en el proyecto de regeneración. Sus intervenciones se han centrado en precisar datos históricos y del uso actual de los edificios del sector.

Por la calle de Villagrán se revisó la antigua casa de Jerónimo Treviño hoy Rectoría de la Universidad Regiomontana, se habló del estilo afrancesado de esta obra del porfiriato y de la intervención moderna que se le hizo al añadirle la biblioteca Melvil Dewey.

Sobre la misma calle de Villagrán se analizó un edificio adaptado como bodega, se mencionó que la intervención moderna a la fachada aún revelaba la disposición original de los elementos y que el resaltar las pilstras y las esquinas simulando mampostería con el aplanado, revela la supervivencia de la costumbre de hacer a estos elementos simbólicamente "los cargadores". Se analizó una casa dúplex de los años 20. Gerardo mencionó que el uso actual del edificio era una vecindad y describió su interior.

Se observó el teatro Montoya y el Cine Monterrey y se dijo que eran ejemplos excelentes de la arquitectura aerodinámica de los 40 y 50 en la localidad. El maestro hizo notar al grupo que en estos edificios se podían encontrar elementos arquitectónicos que hoy presume la posmodernidad como novedosos. Sobre la calle de Aramberri,

después de hablar sobre el Cine Monterrey se empezó a observar la vida al interior de la Alameda; casi no se habló de ello. El maestro mencionó que si ya se había visto (al grupo encargado de ello) que el INSEN se estaba ampliando, que la verdad era una ampliación muy descuidada pues ponía en peligro la vida de unos árboles enormes al lado de la obra.

Ya sobre la calle Pino Suárez se dio final a la sesión y se encargó la tarea. En general el grupo se mostró muy poco participativo, el paseo sirvió para jugar y realizar "turismo". He observado muy poca sensibilidad en los muchachos para "lcer" los edificios. Se ve poco gusto e interés por el fenómeno en la realidad. Las diapositivas y lo filmado parecen tener un efecto magnético en ellos. Tal vez se trata de una señal de los tiempos; del señorío de la televisión.

Al final el maestro pidió participación. No hubo respuesta. El ambiente fuera del aula incluso eliminó la "necesidad" de responder a una petición de este tipo.

El grupo de Andrei tenía una cita con el inspector de mercados en el mercado Juárez a la que tenía que asistir el maestro. Fuimos por la calle de Modesto Arreola caminando hasta el lugar de la cita. Durante el camino el maestro aprovechó para continuar con la lectura. En este grupo (ahora de cinco alumnos y el maestro) más pequeño hubo notablemente más participación. Tal vez porque la explicación nos involucraba más individualmente que como grupo.

En el mercado nos informaron que teníamos que esperar a que llegara el jefe de inspectores. Esto dio oportunidad para explorar el lugar.

En la planta baja abundan los locales de venta de hierbas y amuletos de brujería. Se explora en el significado de los santos e imágenes, en las curaciones, etc. Pancho parece muy informado de lo "último" en hechicería, como la "limpia" que ahora se vende en aerosol. Hay muchas imágenes del niño Fidencio, tal vez por la cercanía de sus fiestas. Instrumentos musicales, violoncitos y guitarritas de juguete, una muñeca Barbie como imagen de Dolores del Río, rings de lucha con muñquitos de los de la triple A. Pancho dice que los cuadriláteros de juguete de hoy no son ya como esos (él y Andrei confiesan haber tenido uno) que ahora incluyen sonido ambiental y ovaciones grabadas.

Caminamos de nuevo a la oficina de inspectores; el funcionario no llega. El maestro pide el teléfono y el nombre del encargado para hacer una cita con más seguridad.

El maestro se despide de nosotros. Ya sin su presencia el grupo se queja de que las muchachas que están haciendo la maqueta son "muy flojas" (no fueron a ver al inspector con nosotros) y que "hay que llevar algo a la siguiente clase".

8.5. Se necesita dar orden a la información recabada. Una crisis en el grupo y una reivindicación.

Sesión 19.

Llegué muy temprano, el grupo de la clase anterior aún estaba en el salón, el maestro no había llegado. Me topé con Milton, traía una sección de maqueta de la zona del mercado del campesino, me dijo que habían estado trabajando todo el fin de semana en hacerla, que me habían estado buscando para que los ayudara y no me habían hallado.

Nos recargamos en el pasillo a esperar al maestro. Al llegar nos saludó y se quedó platicando un rato con nosotros. Aproveché para decirle que me parecía que -de la visita de sitio que hicimos el domingo anterior- el mercado de San Antonio era muy diferente del mercado del Campesino, que el ambiente era mucho menos agresivo que no oía tan "fuerte" como el del Campesino. "Si, es que allí no se matan cabritos y no hay corrales de animales" (maestro), Milton dijo que el olor más fuerte era el de la barbacoa y no era nada desagradable. Con ello me di cuenta que pese a mi percepción de ese día, Milton si estuvo alerta de lo que sucedía. El problema no es tanto ese, sino que todavía no han sistematizado eso como parte de una etnografía.

Entramos al salón, el maestro pidió que se colocara el material de mercados que se había traído. Se armó la maqueta de la zona del mercado; en el escritorio mientras tanto, Marisol (del grupo de las aplicadas) le daba los últimos toques a la maqueta de todo el sector de estudio que ellos habían elaborado. La diferencia entre la maqueta del grupo de Andrei y ésta era mucha. Las aplicadas habían conseguido más limpieza y la apariencia de su material era mucho más "profesional".

El maestro señaló que el domingo anterior había ido a caminar por el sector de los mercados, y que algo que le había sorprendido, era que pese a la

fama de "impenetrable", "violenta", etc. que tiene la zona de la Coyotera, a él le pareció todo lo contrario: señoras barriendo la banquetta, niños jugando; todo como si fuera cualquier zona de la ciudad. Que en su caminata había visto un "Deportivo Ferrocarrilero" que era un parque lleno de árboles en el corazón del sector; y que por ese equipamiento y por el origen de las familias de la zona, él se atrevería a pensar que el origen del barrio fue un asentamiento para las familias de los ferrocarrileros.

Señaló que era importante que hiciéramos constar que habíamos elaborado un análisis de la zona. Mencionó que este debería incluir un recuento de la problemática de los mercados, de sus características. Que se debía emprender una labor de registro donde constara el estudio del sector; que si bien ya estaba la maqueta y las gráficas, faltaba un estudio histórico de la tipología, una justificación razonable para pretender modificar la estructura e imagen de los actuales mercados rodantes, entender cómo se organiza y por qué de esa manera, qué es lo que pensarían los usuarios de todo ello.

También mencionó que el análisis del sitio como ya se había dicho, debía contemplar los usos del suelo del sector; las vialidades, el equipamiento que existía, para con todo ello detectar posibilidades de reubicación.

Andrei y Pancho, al lado del maestro, propusieron acabar de definir todo ello a partir de una visita al sector, y preguntaron si en la reestructuración que se plantea se iban a conservar los actuales usos a pesar de que estuvieran al margen de la ley (como la matanza de cabritos en pleno mercado).

El maestro les señaló que necesitaban investigar reglamentos sobre los mercados rodantes. Una alumna de las aplicadas señaló que a pesar de los reglamentos se seguía eso haciendo pues los locatarios daban "mordida". Que era tan grave este problema que incluso la gente de tránsito, la ganadera, los judiciales, inspectores, gente que ni tenía que ver con el mercado (oficiales que sobrepasan su función) entraban a esa dinámica de extorsión y que algunos locatarios se quejaban de que a veces era tanto, que no les quedaba ni ganancia del día de trabajo. El maestro indicó que todo ello debía registrarse, que aunque pareciera coloquial y sólo se supiera a nivel de "chisme", se le debía dar la formalidad de un informe. La misma alumna le dijo que los que habían dicho eso, no querían que su

nombre se registrara, que para ellos era peligroso. El maestro le dijo que en algunas disciplinas, como la antropología o la sociología, los informes se construyen de estos datos vivenciales y que es común omitir o cambiar los nombres de los implicados en los hechos. Dijo que era muy importante el registrar lo que era el estado actual, ya que era información imprescindible para emprender acciones de mejora para los mercados rodantes.

Mientras tanto, ya desde hacía un buen rato, Karla se comunicaba a señas (muy divertida) con otra compañera en el otro extremo del salón. El maestro le preguntó si quería decir algo, porque ya desde hacía rato estaba distrayendo al salón con su juego. Se notó que Karla se avergonzó bastante. En eso el maestro preguntó "¿es que no se han dado cuenta que estoy enojado?" Que el trabajo era insuficiente y que se venía el tiempo encima, que ya debería haberse acabado la etapa de análisis. La maqueta de las aplicadas ya estaba a la vista de todos. Marisol señaló que aunque no habían entregado el cronograma todavía estaban en tiempo.

El ambiente se tornó tenso. El maestro recomendó entonces que se juntara todo el material y que entonces se sabría que era de utilidad y que habría que desechar para desarrollar la etapa de proyecto.

El maestro preguntó al grupo de Andrei que si habían registrado la entrevista con Chelo. Una oferente del mercado de San Antonio a la que habían entrevistado cuando junto con el maestro fueron a ver al jefe de inspectores al mercado Juárez.

Habló un poco de lo que se había dicho en la entrevista. Pidió de tarea el que nos reuniéramos en equipo para completar lo que falta. Andrei preguntó que qué faltaba a la maqueta. El maestro respondió que unir la etapa de análisis a la de evaluación. Cuestionó al grupo sobre si sería adecuado el proceso de trabajo que se había seguido hasta el momento. Esta observación, después me di cuenta, que inquietó mucho a Jacobo y angustió al grupo. No hubo respuesta. Un desconsuelo empezó a apoderarse del grupo. Se ha acabado el "paseo divertido" y empieza la presión de la curricula oculta.

El maestro pidió que se desalojara el área para que se pusieran las maquetas de la Alameda. En eso, otro alumno externo al grupo, interrumpió por un buen rato la clase. Milton aprovechó para

decirme que debíamos ponernos de acuerdo para terminar el trabajo, le enseñé parte de mis apuntes y le indiqué lo que el maestro consideraba necesario en el reporte. Lo leyó por un rato.

Se pidió lo de usos del suelo. Gilberto dijo que no lo habían terminado de pasar, una de las muchachas del equipo lucía una camiseta del festival Cervantino. El maestro los reprendió porque "preferían irse al Cervantino sin acabar su trabajo" y eso nos afectaba a todo el grupo. Gerardo llevó una maqueta realmente detallada del sitio. Un trabajo muy vistoso que completaba el informe que había entregado antes. Su explicación inició haciendo un recuento de la información a la que habían recurrido para hacer la maqueta: usos del suelo, historia de la zona, bienes patrimoniales existentes, forma en que la gente usa el lugar (Gerardo lo llamó aspecto humanístico), la evolución de los usos de la Alameda. Señaló, sentado en el suelo junto a la maqueta que este era la metodología con la que habían trabajado. Que habían analizado el aspecto actual del sitio a partir de fotografiar la zona. A los lados de la maqueta colocaron, Lena, él y Celina, fotomontajes de cada elevación de los alrededores de la plaza. Después de esta explicación, Gerardo aprovechó para decirle al equipo de Gilberto que se debían poner de acuerdo en el dinero que se había invertido en la maqueta. Su tono serio y riguroso tal vez se relacionaba con la actitud grave del maestro, pudo haber sido un recurso de defensa de Gerardo ante el "enojo" del docente.

El maestro preguntó qué hacer de proyecto. Planteó que sería interesante aprovechar los "corazones de manzana" para generar ambientes más interiores y dar más vida a la zona. Hizo algunas otras propuestas. Les indicó que debían completar la maqueta incluyendo esos patios y que juntaran esta etapa de análisis con la de evaluación.

Lena indicó que a partir de las entrevistas se dieron cuenta que la gente no quiere cambiar substancialmente el entorno, que lo más es volver a tener el zoológico y los juegos para los niños, que lo que más indicaron fueron acciones de limpieza y reordenamiento de los puestos que "afean" la imagen de la Alameda.

El maestro recomendó que la intervención urbana debería contemplar como uno de sus objetivos más importantes, el equilibrar el uso contemporáneo con el rescate patrimonial; para no hacer del lugar un museo-zona-muerta. A la salida en el

estacionamiento, Gilberto se burla de nosotros porque el maestro "nos había regañado". Pancho le dice que de qué se queja "si a él también le habían dicho".

Se despidió y nos vamos Milton y yo, nos fuimos a la biblioteca central a ver qué encontrábamos sobre mercados. El grupo opina que las aplicadas no van a conseguir información porque están actuando indolentemente.

Visita de campo y entrevistas.

En la visita al Mercado Juárez y a la sede del Sindicato de Oferentes de la CTM se realizaron dos entrevistas. El grupo ya me esperaba en la escuela, en una de las herraduras del pegaso. Allí les enseñé lo que Milton y yo habíamos conseguido en la Biblioteca Central el día anterior: un reglamento para mercados de la Ciudad de México de 1791 donde se comentaban algunas reglas de zonificación que podrían ser precedentes de las organizaciones espaciales actuales.

Pancho empieza a leerlo, luego Jacobo. Lo que les ha llamado la atención son las diferencias de la gramática de esa época. Mientras lo leen les digo que de lo que yo pude leer he deducido que existían dos tipos de mercados: los "tinglados" informales en las plazas y los "caxones", más formales y ordenados, pero igualmente no permanentes. Les señalo que esta información nos puede servir para los antecedentes históricos del problema. De allí nos vamos al carro para ir al Mercado Juárez. Jacobo observa que se han acomodado en el asiento de atrás como cuando fuimos a la visita de campo del mercado del Campesino. "Quedamos para la rapodia bohemia toma dos" (en referencia al juego de la vuelta en el carro que imitaba la escena de una película: al parecer, un recurso reforzador de la experiencia).

Por el camino atravesamos por una zona de cantinas de la calle Guerrero. Jacobo dice que sabe que el Rojo (que hoy no va a la visita) va seguido a una que señala pues la comida es gratuita con la bebida (al parecer el Rojo es el más despegado de la vida familiar de todos los demás compañeros del grupo). Más adelante Jacobo comenta que el maestro no debió molestarse (el enojo del maestro le ha causado mucha angustia). Lo que noto que más le preocupa es la ambigüedad que ha introducido el maestro al cuestionar al grupo sobre la manera en que se estaba trabajando: "Cómo se está bien... luego ¿nos vamos a regresar?" (al inicio del curso)"; Para

que nos dice él que hagamos entonces?”. Jacobo comenta y el resto del grupo lo apoya que él ha notado diferencia entre el trato que el maestro da a los grupos que están trabajando sobre la Alameda que a los que están haciendo lo propio sobre los mercados. La diferencia más grande la siente en la Definición global de la tarea. Mientras que en los grupos de la Alameda la asesoría es segura, y se han definido pasos de trabajo que son traducibles directamente a productos concretos, en los mercados no ha habido tanta seguridad. Pienso que esto podría tener relación con la naturaleza misma de los problemas. Mientras que el trabajo de la Alameda se centra en el rescate patrimonial y de usos de una zona tradicional, el trabajo de los mercados está centrado en una acción (aún no definida concretamente) de mejora de un equipamiento itinerante, mudable y mutable. Lo sedentario definido, contra lo nómada indefinido.

Legamos al mercado. En el camino a la oficina de inspección (en el segundo piso) Andrei me iba comentando sobre lo barato de las flores y lo que le gustaban a su novia. Al llegar vemos al jefe de inspectores que nos iba a dar información de una investigación que ellos habían realizado. Nos volvió a citar para otro día pues estaba muy ocupado y no podía atendernos. No fue una vuelta perdida, pues teníamos que entrevistar a Doña Chelo, una oferente del mercado de San Antonio a la que ya habían entrevistado informalmente en una visita que el grupo hizo con el maestro. Doña Chelo tiene un puesto en el que vende bisutería en el Mercado Juárez.

Al inicio de la entrevista le preguntamos si podíamos grabar la plática con una grabadora de reportero. Ella se puso muy nerviosa y preguntó que para qué queríamos grabar, que de donde veníamos exactamente, que ella prefería que no. Apuntamos la entrevista. Se trató sobre la organización del mercado, su equipamiento, las posibilidades de transformación, etc. Al final de la entrevista, el grupo comentó que en comparación con la entrevista que tuvieron cuando los acompañó el maestro, ésta había sido más tensa y distante. “Con el maestro si nos hubiera dejado grabar... con él estaba (Doña Chelo) risa y risa”. Aunque prácticamente esta fue una repetición de la entrevista anterior y se obtuvo casi la misma información. Nos recomendamos que buscáramos a una persona de la Federación Nacional de Obreros y Campesinos (FNOC) que estaba encargada de los mercados sobre ruedas para que

ampliara nuestra información; nos dio una dirección aproximada de donde localizarlo.

De allí nos fuimos a buscar a esa persona; no pudimos encontrar la dirección. Unos vecinos del lugar nos recomendaron preguntar en otra dirección. En el trayecto vimos un local de la CTM y se nos ocurrió llegar a preguntar por la FNOC, de allí nos mandaron a un edificio, la recepcionista nos ayudó llamando a información del gobierno del estado. Nos dio un teléfono y nos fuimos.

Decidimos volver para pedirle su teléfono, la recepcionista le preguntó a Pancho que donde vivía, pues le parecía conocido. Mientras tanto, yo llamé al teléfono que me había dado y no me dieron la información que buscaba. Me doy cuenta de que en los sindicatos se manejan con mucha desconfianza y suspicacia. Casi como sociedades secretas. Le preguntamos a la recepcionista si ellos no manejaban lo de los mercados sobre ruedas o si nos podría orientar con quien acudir, ella nos dijo que sí y nos mandó con su tía a un edificio cercano. Allí su tía nos mandó con la señora Vargas, encargada de organizar los mercados rodantes de toda la ciudad. Pese al ambiente hostil de la entrada del edificio, nos atendieron con mucha amabilidad y diligencia. La entrevistamos sobre los mismos temas que a doña Chelo. La entrevista fue muy esclarecedora sobre los criterios de ubicación de los mercados (junto a una barda, el asoleamiento y los puestos de alimentos, la seguridad de los compradores, etc); sobre pugnas entre el reglamento del municipio y ellos, experiencias de equipamiento utilizado (como baños) y su resultado, etc. Noté que Pancho estaba muy participativo y con más confianza que en la entrevista anterior. La entrevista se hizo como en “la mesa de la cocina”, con la informalidad de lo doméstico.

De vuelta a la Universidad dejamos por el camino a Jacobo y Andrei. La plática se centró en los juegos de video que cada quien jugaba. En la Universidad, Pancho nos informa que ya se ha definido una división de trabajo y que a Milton y a mi nos ha tocado el identificar el tipo de vialidad y la localización a la zona. Alcanzo a ver la estructura de un libretto de investigación como los que se hacen comúnmente en la facultad para las clases de diseño. Tal vez este es el origen de la *resistencia* tan grande a aceptar un programa innovador de enseñanza-aprendizaje. Se ha hecho un instrumento tan inmóvil y omnipresente de la estructura para cualquier trabajo de investigación, que ya se aplica

acriticamente a todas las situaciones que se presenten y esto hace que se desvincule el "proceso creativo" del proceso de análisis (que se le califica como "rollo").

La integración del análisis como parte de todo el proceso de producción del diseño tal vez no sea tan fácil a la vista de estas estructuras inmóviles, anquilosadas y acriticas del sistema. El asunto es tan grave que ni aún los maestros se han enterado cabalmente del significado, alcances, origen e implicaciones de estas maneras "tradicionales" de estructurar los trabajos de investigación.

Pancho dijo que al día siguiente había que "hechar un rollo al maestro" y que luego pasaríamos en limpio las entrevistas.

Trabajo de campo en la casa de Pancho.

La sesión del día miércoles 18, que correspondería a la clase número 20 del semestre no se llevó a cabo pues el maestro salió a la ciudad de México. Ese día aproveché para leer en el salón mientras algunos esperábamos al maestro el reglamento de mercados del siglo XVIII. Quedé ese día con Pancho de que pasaríamos las entrevistas el día siguiente en su casa. Celina me vendió dos boletos para una rifa. Un ambiente de sosiego.

El día jueves 19 llegué a la escuela. Pancho estaba con Milton, luego llegó Jacobo. Estaban esperando no se qué en la explanada de acceso de la facultad. Aunque yo me había hecho la expectativa de que sería un trabajo de grupo, el único que tuvo oportunidad de trabajar fue Pancho. De la escuela fuimos a casa de su abuelita, que está en la colonia Independencia muy cerca del Santuario de Guadalupe en la zona más antigua de ese barrio. Allí trabajamos en la computadora de su tío pasando las entrevistas que habíamos hecho el martes. De mis apuntes que Pancho ya leyó el día anterior e hizo correcciones, le dicto para que él escriba. De cada frase compone su redacción y discute su contenido. Trabajamos así hasta completar las dos entrevistas. Al terminarlas me enseña un trabajo que ha hecho para la clase de estructuras y algunas imágenes digitalizadas de Allen y Robocop.

La casa de la abuela es muy interesante. Es de un frente muy pequeño, como de 4.50 a 5.00 metros y de un fondo muy grande (como unos 30 metros). Se ha construido en etapas y por la topografía de la zona, hacia el frente de la casa el primer nivel se eleva casi la altura de un piso con

respecto al nivel de la calle, para tener un solo nivel de piso hasta los cuartos del fondo que son los originales de esa construcción.

A la entrada se halla una sala y un comedor, las paredes están llenas de retratos de familia. Sobre una mesa de pared en el centro de la sala está una foto del abuelo muerto. Parece un altar adornado con una veladora y un carrito con un muñeco del ratón Miguelito. Un gran espejo sobre la foto es el remate de este "altar de los antepasados". Retratos de su familia en fiestas de los nietos; colocados con alguna indiferencia con respecto a la unidad y al orden. El comedor ha sido adaptado como lugar de trabajo, la computadora del tío ocupa un extremo. La vitrina donde se guarda la vajilla está llena de muñecos, algunos con precios vestidos de esos que se hacen en casa. Otros son Budas mostrando su voluminoso abdomen. Los sillones de la sala se han cubierto con sábanas. "Para que no los gasten los nietos... es lo único de verse". La cocina, que da a un patio arbolado es el centro de la casa; con decoración de comestibles, llena de platos, desordenada. Un canario en una jaula. El patio tiene el encanto de lo que no es formal, parece el producto de cuartos agregados. Colorido, verdes, amarillos, azules. El cuarto del fondo es un dormitorio lleno de ropa por todos lados. La abuela reclama avergonzada: "Ay, para qué le pasaban si está todo tirado".

Nos fuimos. Yo tenía que dar clases ese día en el posgrado. Dejé a Pancho en la Universidad. Parece que él vive en San Nicolás en ese extremo de la ciudad junto con su esposa. La condición de trabajo de Pancho, con sus lugares para realizar las tareas escolares a tanta distancia y speeditado al transporte público, hace que las respuestas que pueda producir estén condicionadas fuertemente por esta realidad, en comparación con otros estudiantes que pueden producir sus trabajos en condiciones óptimas de tiempo y recursos. La crisis que desató la observación del maestro en torno a la validez del proceso de trabajo que habíamos seguido hasta la fecha agrava la situación emocional de los estudiantes que luchan por clongar su tiempo inmersos en muchas actividades simultáneas. Ello puede indicarnos que la respuesta de cada alumno hacia el proceso educativo está fuertemente condicionada por su mundo particular, la realidad de la enseñanza-aprendizaje rebasa el marco restringido del aula universitaria.

Sesión 21.

A esta clase llegué bastante temprano. En el pasillo me encontré a Gerardo. Al poco tiempo

llegaron Jacobo y Milton. Gerardo confesó que "lo sacó de onda" el maestro porque no se veía enojado la clase del lunes... "llegó saludando a todos".

Gerardo trala unas fotos aéreas compradas en el INEGI de la zona de la Alameda. Al llegar el maestro no entramos de inmediato pues todavía había alumnos de la otra hora en el salón. El maestro nos platica que el día de ayer tuvo una reunión en la UNIVERSIDAD DE MONTERREY (UDEM) donde se discutieron temas de arquitectura de cara a la celebración de los 400 años de la ciudad de Monterrey. Dice que en toda la plática gravitó un sentimiento de romanticismo por un pasado idílico; que la mayoría de las personas coincidía en señalar que el pasado había sido mejor que hoy en día y todo se perdía en contar anécdotas. Luego cuenta algunas.

Al entrar y acomodar las sillas un grupo (Gilberto, Gerardo, etc.) rodean al maestro. Al parecer, Gilberto y su grupo platicaban con el maestro sobre su viaje a Guanajuato durante el Festival Cervantino y sus impresiones de la ciudad.

Con la llegada de más alumnos la clase da comienzo. Empieza con el mismo tema que hacía rato afuera del salón. La plática del día de ayer en la UDEM. Pero ahora toma otro matiz al comparar la imagen urbana de un sitio turístico como Guanajuato o Zacatecas con nuestra ciudad. Hace un recuento de lo que significaría el trabajo de un arquitecto académico contra el de uno moderno. Cuenta cómo a finales del siglo XIX en nuestra ciudad, Alfred Giles proyectó la tumba de los Armendaiz en el Panteón del Carmen (además de la entrada y la cripta del Cementerio). Describe en general el edificio y lo compara con otro del mismo panteón hecho por Eduardo Padilla a mediados del siglo XX. Imagina que el simple dibujo del primer edificio debió significar un trabajo más arduo; y que el simple hecho de su factura de piedra, actuó como un elemento que dio más complejidad al diseño al involucrar a la estereotomía y la definición exacta de cada corte de piedra. En cambio, la obra de Padilla, una envolvente muy simple de concreto martelinado, no implicaba al parecer la complejidad de diseño (cuando menos al nivel de factura) que el trabajo de Giles. No obstante, reconoce que de esta manera es que la ciudad se construye, en la dialéctica de lo viejo y lo nuevo. A punto que de este modo es muy difícil hacer una comparación de nuestra ciudad -en constante renovación- con las ciudades musco muertas, en este caso Zacatecas o Guanajuato.

Señala que el control al crecimiento y al cambio llega a tanto de estos sitios que se imponen rígidas regulaciones que obligan al arquitecto a actuar sólo en el sentido que se le indique creando una tendencia a producir arquitectura de escenografía con una aportación expresiva muy pobre.

Una de las alumnas del grupo de Gilberto - de los que fueron al Cervantino- apunta que a ella le parece que del ejemplo concreto de Guanajuato se pueden obtener soluciones muy valiosas para no molestar los sitios patrimoniales, como las vías vehiculares subterráneas o semi subterráneas. El maestro reconoce que estas son soluciones acertadas pero que demuestran que se ha forzado una estructura urbana a funcionar con la presencia del automóvil, cuando no se le pensó sino como una ciudad peatonal o para bestias de carga. Señala que en gran parte de la ciudad, el ancho y la pendiente de las calles hacen imposible el uso del automóvil. Que definitivamente (e invoca a un autor) el automóvil vino a cambiar toda la ciudad al generar la necesidad del cambio vial, de espacios de estacionamiento, de estaciones de servicio, etc. Se refiere a los modernos cambios en el diseño automotriz que poco a poco van eliminando la necesidad de un asiento trasero, compactando las dimensiones del vehículo, como un ejemplo de que hay que estar al día de esos cambios para prever transformaciones del ambiente arquitectónico y urbano.

Gilberto reacciona en defensa de Guanajuato (ha quedado en él como una imagen de sitio ideal de vida) diciendo que a él le parecía que incluso para los peatones era un sitio poco cómodo entonces, porque las banquetas que vio eran muy angostas para el tránsito a pie. Andrei reacciona de inmediato diciendo que a él le parecía que sin la presencia de automóviles era lógico que los peatones y los animales de carga anduvieron por el arrollo de la calle, no necesariamente por la banqueta.

El maestro vuelve al hilo de su argumentación diciendo que era del todo evidente que había una dependencia entre la gestión de la arquitectura y la forma que adoptara la ciudad. Que se podía pensar con cierto grado de certidumbre que *la acumulación de acciones arquitectónicas iba teniendo en el largo plazo una influencia en la imagen del conjunto urbano*. Menciona a Alexander diciendo que la ciudad se componía para este autor de Patterns que al articularse resultaban en conjuntos más o menos coherentes. El fin de su argumentación radicó en la ineficiencia de separar curricularmente

las clases de Diseño Urbano y Diseño Arquitectónico que no hacían mas que apartar estas disciplinas interdependientes hasta que sus medios instrumentales se volvían del todo extraños y desconectados en sus fines inmediatos; que debería de considerarse de nuevo una gran síntesis que extrajera de ambos un solo conjunto de instrumentos, metodologías y fines.

Mencionó que la moderna vanguardia en arquitectura, en lo que hoy se considera erudición y genialidad está en las aproximaciones más conscientes de la relación del lugar con las acciones de proyecto. Que la sensibilidad por lograr un equilibrio con los elementos naturales (no sólo "áreas verdes en el papel" sino los árboles como elementos importantes de la plástica), con las preexistencias culturales, con el lugar, ha generado aproximaciones más maduras a los problemas de diseño. Menciona como ejemplo a Mangado, un arquitecto español que dio hace dos meses una conferencia en la escuela.

Después de esto pide opiniones de lo expuesto al grupo. Silencio tenso. Lena señala tímidamente que le parecen buenas estas aproximaciones al problema. En el grupo de Gilberto se señala que hay algunas cosas de Guanajuato que podrían retomarse como utilizables para nuestros proyectos de curso. En general pocas intervenciones. He percibido un poco de frustración en el docente por tan pocas respuestas a un discurso tan lleno de emocionalidad y tan cercano a lo que él considera "lo correcto y bueno" para la práctica de la arquitectura.

El grupo de Andrei se revuelve por mostrar lo que se trajo de tarea (hay que reivindicarse frente al maestro). Pancho toma la palabra y menciona que ya se hicieron dos entrevistas que se han pasado en limpio y que pudimos conseguir un reglamento del siglo XVII, lo corrijo: XVIII; Pancho corrige: 1791, sobre mercados en la ciudad de México. Jacobo me estaba diciendo por lo bajo que yo le explicara al maestro de qué se trataba. Pensé que sería mucha intervención de mi parte y dejé que Pancho (que lo conoce parcialmente) lo explicara.

El hallazgo del reglamento virreinal emocionó visiblemente al maestro. La clase terminó. Todos empezaron a irse. El grupo de Andrei rodeó al maestro ya que nos explicaba la importancia del documento.

Señaló que era significativo durante la época en que este reglamento se da, cuando el obispo

de Monterrey era Llanos y Valdés, el trámite de permisos y la petición de opiniones a los dignatarios del Virreinato en la ciudad de México. Mencionó cómo se tuvo que nombrar Académico Numerario a Crousset por la Academia de San Carlos, para que el gobernador no pusiera objeción a su labor en el repueblo y las obras conventuales. Con ello ejemplificó esta dependencia estrecha de Monterrey con el poder Central en la Colonia.

Teníamos una cita con el jefe de inspección en el mercado Juárez. En el camino me sorprendió que entre la plática cotidiana saliera a relucir la clase y lo que se planteaba sobre la gestión de la arquitectura y la ciudad. Jacobo opinó que la ciudad de Monterrey tenía algunos sitios valiosos que la hacían comparable a Guanajuato y Zacatecas. Se discutió sobre si sería buena o mala una excesiva regulación de la imagen de la arquitectura en una zona. Con todo lo frustrante que puede ser el tener un grupo poco participativo, uno como maestro no puede saber hasta donde impacta el discurso al alumno, cómo y donde lo reelaborará. La libertad de acción del proceso educativo se me planteó aquí con toda su fuerza de cotidianidad; con su no sujeción al espacio del aula.

En el mercado tuve que irme antes de que nos atendieran. La temperatura empieza a bajar, parece que se avecina una tormenta.

Sesión 23.

Llegué bastante temprano a la clase de hoy. Me encontré en el pasillo a Gerardo y a Milton. Luego llegaron Jacobo, el Rojo y Andrei. Algunas de las aplicadas ya estaban en el salón.

Milton me platicó que el viernes habían conseguido con el jefe de inspectores muy poca información, que tan sólo les había dado una lista de los tipos de puestos según el producto que expendía; el número de cada uno de ellos en los mercados rodantes del área metropolitana y el lugar de procedencia de los expendedores. Tal vez había más expectativas en el grupo de la información que se conseguiría. Milton se burló de la indolencia del que los atendió y de su ignorancia manifiesta en el manejo de los datos.

El maestro llegó a nuestro grupo y se disculpó por tener que faltar a la sesión de hoy, por una junta que tenía en la Rectoría a la misma hora, pero nos dijo que le gustaría que esta no fuera una clase perdida, que en la medida de lo posible

trabajáramos sobre el tema. Se fue, Milton me informó que el lunes (la sesión 22) se había visto casi por entero la información que Pancho había entregado el viernes anterior. Al Rojo y a Milton se les ocurrió que había que decirle al resto del grupo que el maestro iba a volver a revisar el avance de trabajo, para que se pusieran a trabajar y no se fueran de allí. Noté que casi de inmediato Gerardo y una de las muchachas de su grupo empezaron a escribir en el pizarrón. Al poco rato, nos metimos al salón a imitarlos y escribir la estructura del trabajo que nos faltaba. Nos reclamaron que también usáramos el pizarrón para ello, pues ellos lo habían empezado a usar primero.

La estructura del trabajo de Gerardo que tituló "Preliminares de evaluación" es como sigue:

IRREGULARIDADES

1. SOCIALES

-prostitución

inseguridad

-drogadicción

-puestos ambulantes basura

2. ARQUITECTONICOS

-Regulación de usos del suelo
contaminación

-integración de fachadas visual

-optimización de fachadas

diseño de jardines

edificios en el interior

-áreas de estacionamiento

-mantenimiento de instalaciones

-equipamiento

3. JURIDICO

-reglamentos

El que empezó a escribir Andrei sólo contemplaba los encabezamientos generales de lo que sería el documento de evaluación de los datos recabados.

A este se le tituló "Evaluación del problema". La enumeración de las partes se hizo en forma participativa, pero siempre con la guía de Andrei.

1. Ideología (la definió como la manera de "hacer cambiar" a los locatarios de su idea de tener un ambiente sucio. Fue muy discutida la noción).

2. Ubicación (la mejora de ubicación de los mercados existentes en la zona)

3. Organización (yo la propuse, no se discutió)

4. Integración de la zona Social
imagen

5. Higiene (no se discutió)

6. Equipamiento de oferente
de usuario

Estos datos fueron tomados directamente del pizarrón y de la discusión durante su elaboración.

Este trabajo fue muy rápido. Gerardo se acercó a nuestro grupo. Se platicó de los últimos videos de Megadeth, de la Guerra de las Galaxias (que ese día se exhibía en la escuela), de las caricaturas, de que los Indios ganaron el tercer juego de la Serie Mundial; de la "adrenalina que hechas cuando ves videos de techno".

Quedamos en ponernos de acuerdo para empezar a hacer el trabajo, me dijeron que apuntara lo que estaba en el pizarrón en mi libreta. Ya la han tomado para apuntar cosas; allí se escribió lo de la entrevista del viernes anterior.

8.6. Revisando la realidad desde la perspectiva del maestro.

Entrevista al docente.

La entrevista se hizo con preguntas parcialmente preseleccionadas y de respuesta abierta. Se llevó a cabo de las 11.20 a.m. a las 12.05 en el quinto piso de la torre de Rectoría de la UANL.

1. Objetivos. Cómo se han modificado los objetivos del curso. Explica que la estructura académica de la Facultad prevé la existencia de un coordinador de materia; dice que este debe procurar que existan programas de curso; la mayoría fueron hechos hace mucho tiempo y se supone que deben ser revisados. El programa sin embargo es bastante general y permite que "se pueda adecuar al maestro y a los alumnos". La motivación específica para él, que se maneja con estudiantes era más importante la dimensión humana de ellos sobre el programa. Señala que el programa no está del todo definido ni se trata de una estructura rígida, por lo tanto es

posible hacer un "programa a partir de los usuarios del programa mismo". En este curso específicamente se planteó la necesidad de estudiar equipamientos urbanos. El curso oficial sólo específica que se deben de realizar dos ejercicios, uno corto y uno largo, el primero sobre estética urbana y el otro de regeneración urbana. El curso se puede hacer a "partir de cualquier elemento que integre diseño urbano", se planteó a los alumnos hacer una revisión a los equipamientos urbanos y se cayó en cuenta en revisar los mercados sobre ruedas como equipamiento y las plazas como "sitios de encuentro de los habitantes de un sector". Se seleccionaron el mercado del campesino y la Alameda. Dice que esta fue la estrategia, la carga de trabajo y la intención del curso.

2. Evolución de los objetivos originales. Se estableció una metodología bastante general con la intención de hacer un curso muy participativo en el que el alumno empiece a tomar "responsabilidades como generador de soluciones a problemas urbanos". Hubo una etapa como de dos semanas de detección de posibles problemas para ser resueltos. Los más viables fueron los que se tenía acceso, posibilidad de contar con informantes, posibilidad de investigarlo por el mismo grupo (cercanía a transporte específicamente). Se concluyó en un acuerdo de grupo que se debían resolver estos problemas. Determinaron una metodología "bastante general", que consistía en cubrir etapas de análisis, en la que se recopilara la mayor cantidad de información sobre el problema ("histórica, sociológica, antropológica, jurídica, cultural"). Una siguiente etapa de evaluación de esta información con el objetivo de detectar problemas de los usuarios en estos equipamientos y posibles soluciones a ellos. Se espera sólo un listado de estas soluciones. Se pasa a una última etapa de propuestas fundamentándose en la anterior. Hasta ahora se ha concluido la primera etapa y se está trabajando en la segunda.

3. Cómo se adapta la metodología sugerida por mí que se probó en el taller de proyectos de la maestría al curso. Se leyó la información previa y comenta que le pareció bastante interesante, dice que le hubiese gustado resolver un caso parecido que enriqueciera la experiencia previa, pero consideró que el grupo "no reunió las condiciones necesarias para una experiencia de este tipo". Se planteó el estudio de un asentamiento irregular pero se llegó a la conclusión de que no se podría desarrollar adecuadamente en el tiempo del semestre y se optó por cosas más pequeñas. Dice que ha tratado de

adecuar la metodología y la intención en estos ejercicios de trabajo. Se declara como orientador del grupo para que este acoga la idea del determinar la manera en que los grupos humanos van definiendo la estructura del sitio, la jerarquía, los elementos que afectan "la instalación de una función humana" tratando de entender que el esto no es resultado de un "convenio... o un edicto sino de una participación humana que forma y transforma el sitio". El objetivo general lo define como el de entender que los hombres son los que toman las decisiones a estas necesidades "que tienen muchos nombres, en este caso nuestro equipamientos urbanos".

4. Relaciones de Grupo. Aceptación de los objetivos de curso. Han dado más que lo que pudieran haber dado en un curso "automatizado, standard" de actuación pasiva en el pupitre y cátedra desde la tarima. El punto de partida pedagógico fue el invitarlos a hacer un trabajo profesional al nivel de su "capacidad de profesionalizado" de ver en la información recopilada "real, objetiva, válida y bien estudiada". Ha habido mucho interés del grupo y dice sentirse satisfecho en el avance planteado consciente y colectivamente como compromiso. Dice que esta experiencia realmente fortalece la experiencia como profesionista de cada alumno. Que la experiencia pedagógica como "coordinador del curso" ha sido satisfactoria. Que están integrando adecuadamente información, participando en grupo e interdisciplinariamente, ya que parten de información real para resolver un problema real. Académicamente dice sentirse "muy contento... conforme más que contento" con el desempeño del grupo. Le gustaría generar un producto presentable a los colegas para demostrar que es más positivo este curso que los tradicionales.

5. Resistencias a la aceptación de esta forma de trabajo. La única es la novedad (en cierto grado, porque no es una "novedad total" para los usuarios del grupo") y dificultades para adecuarse como grupo de trabajo. Crítica el que todavía no se puedan separar por completo aspectos personales de los profesionales. Aunque "se ha dado en muy bajo nivel" y no es una actitud que haya puesto en crisis el curso.

6. Fragmentación del grupo. Interpretación individual de la información del curso. Considera importante la vivencia de la experiencia total como un acontecimiento formativo. No ha considerado útil agruparlos él, prefiere que los grupos se formen "naturalmente". Considera que es muy importante

pedagógicamente que en este tipo de problemas se trabaje en grupo, aunque admite que es más demandante que el trabajo individual. Observa que en cada etapa del trabajo se han hecho grupos más grandes pero piensa que se tenderán a hacer más unidades pequeñas conforme se planteen la etapa de propuestas. Lo que hace notorias ahora las diferencias intergrupales son las diferencias en la carga de trabajo y económicas, pero piensa que en la segunda etapa tenderán a minimizarse.

7. El trabajo de Gerardo Vs. el de Andrei. Ha resultado más comprensible el problema de la plaza que el problema del mercado. Gerardo se mueve con mucha seguridad "su objeto de estudio está muy bien delimitado". El mercado es "volátil, itinerante, limitado en el tiempo y en el lugar de estudio" difícil de ser manejado. Hizo diferencias en la forma en que se manejaban los grupos. Pero prevé que en este grupo lo que fue arduo al principio se simplificará al final y que la plaza se complicará conforme se avance. Hace que la manera de enfrentar los problemas sea muy diferente. Pero ha notado que ambos grupos han encontrado coincidencias entre sus trabajos.

8. Crisis de la metodología en el curso hace 4 sesiones. Nota más entusiasmo en el trabajo de la Alameda; en el mercado nota falta de integración. Le molesta que tomaron un plano de propuesta urbana del 90 acriticamente, han inventado alguna información y no han dado la debida importancia a la información útil (propuestas de él para estudiar ciertos equipamientos de la zona). Se sintió "responsable de esta irresponsabilidad" no ve resultados muy satisfactorios. El reclamo -dice- tiene un sentido didáctico de mostrarles que es importante cuidar la calidad de lo que se produce no sólo hacer por hacer. Siente más simpatía por la riqueza del problema del mercado, incluso él mismo lo hubiera elegido como problema de investigación para sí. Esto, piensa, que lo hace ser más exigente con el mercado sobre ruedas que con la Alameda. Lo considera más urgente como problema social de la ciudad.

9. Visión de mi intervención en su clase como observador. Siente incomodidad porque se ha definido exactamente mi rol en el grupo, tiene temor de consecuencias de que sepan exactamente quien soy y que hago. Dice pensar que tal vez ellos lo sepan ya y se callen. Le preocupa que esto afecte no tanto las relaciones interpersonales sino el resultado del curso. No es un engaño, pues no se ha dado la

información pero no se ha falseado. Aunque admite que por ser un curso no ordinario, es aceptable esta situación. Justifica mi presencia "semiculto" diciendo que tal vez, al saber exactamente lo que hago se podrían falsear sus actitudes y los resultados del curso. Le mencioné la experiencia de Goetz con respecto a la "falsedad" en las actitudes de un grupo de alumnos que supieron que estaban siendo sujetos de una observación y que aparecerían en un libro que la investigadora estaba escribiendo. Señala que deberíamos tener una plática de mis observaciones, en que se le informe de mi rol y relación con el grupo. Quiere entender qué veo en mi grado de convivencia con ellos. Le dije que el registro que he hecho no puedo mostrárselo por el momento por razones inherentes al estudio y éticos. Me dijo que requiere saber si he sido correctamente aceptado. Le digo que me he integrado mucho al grupo y al trabajo. Pero sin "meterme mucho" al desarrollo de mi labor.

El estilo docente que se ha manejado durante el curso parece estar fuertemente condicionado por su producción literaria. A partir de la entrevista ha surgido la necesidad de hacer una comparación entre ambas actividades (didáctica e investigación), ya que esto podría revelar algunos aspectos relacionados con la dinámica "estructural" manejada durante las sesiones, sobre los valores epistémicos que son manejados por el docente y que podrían ser la motivación de los cambios en el "tono emocional" del discurso que maneja el docente en la dinámica de cada sesión de trabajo. Se ha analizado un ensayo escrito por el maestro y publicado por el centro de investigaciones de la facultad titulado "Consideraciones para el estudio de la ornamentación arquitectónica" (1991), trazando comparaciones constantes con la práctica docente cotidiana.

En forma general el ensayo está estructurado en cinco partes generales, esto es: una presentación donde se describe la manera en que se realizó el trabajo y los orígenes del mismo en la experiencia de quien lo escribe; una segunda parte de antecedentes donde se busca definir el objeto del ensayo a partir de fuentes bibliográficas; una tercera parte donde se define y se toma una posición teórica con respecto al problema; una cuarta parte que consiste en la elaboración de seis hipótesis que expliquen a satisfacción la aproximación que quiere trazar el autor y una quinta parte donde se prueban estas hipótesis aplicándolas directamente al caso de las supervivencias arquitectónicas coloniales en la

ciudad; al final de esta parte, se toma una postura con respecto al estudio de la arquitectura que en realidad es el punto de partida de la elaboración de la tesis de especialización y de la elaboración de la tesis de grado.

Me ha parecido interesante la manera de presentar el ensayo ya que al igual que en algunas clases del curso el docente ha buscado identificar un problema, tratarlo históricamente con ejemplos tomados directamente del marco local para luego elaborar una conceptualización teórica sobre él y establecer un marco de valoración que en algunos casos llega hasta el nivel de elaborar una denuncia, es decir, hace muy emotiva la toma de conciencia sobre un problema de la ciudad.

Así también, el planteamiento hipotético general del ensayo que parte de la base de considerar que el fenómeno arquitectónico puede "leerse" a partir de tres dimensiones a saber: la dimensión física del objeto, la histórica y la psicológica. Esta forma de entender estructuralmente el problema de la lectura arquitectónica es consonante con la manera en que la ha elaborado cuando se han hecho visitas de campo a los lugares de estudio, esto es: empezar por una descripción física del objeto para luego describir el momento histórico de su creación y los hechos históricos que se reflejan en la transformación de su apariencia, para concluir en una toma de conciencia de los valores culturales que subyacen al objeto, es decir, se va de descripción física, contextualización histórica a lectura simbólica.

El curso se ha planteado hasta el momento como la realización de un ejercicio de análisis y evaluación de un problema urbano real que culminará en la elaboración de una regeneración urbana del problema que cada grupo haya considerado para su estudio. La estructura general del ensayo va de la conceptualización abstracta y la elaboración de un pequeño "modelo" a la elaboración de una prueba sobre un objeto real; la didáctica del curso se ha estructurado hasta el momento como una revisión teórica del problema de estudio que culminará con una "prueba" del mismo en forma de un trabajo de taller¹.

8.7. Se empieza a interiorizar lo que se ha "leído" del entorno.

Trabajo en mi casa sobre una tarea parcial del curso.

Por la mañana Andrei me llamó a mi casa para preguntarme por la maqueta del mercado que yo me había llevado hace unos días, ya que tenían que hacerle unas adecuaciones para presentarla al día siguiente en clase. Quedé con él de estar a las 2.30 en la escuela para trabajar.

A la llegada a la escuela estaban Milton, Andrei y Pancho en una de las bancas de la entrada; me dijeron que si no había traído el cuaderno en donde habían anotado lo de una encuesta de locatarios y la estructura del trabajo, les dije que no y regañaron a Andrei por no haberme informado que debía llevarla. Me dijeron que había que hacer unas fachadas de los edificios que rodean al mercado y se refirieron a la forma de hacerlos de Karla, que sólo hacía un "volumen de cartón con ventanitas y puertas dibujadas". Andrei parecía muy preocupado, desde hace varios días noté que la presión por terminar empieza a operar sobre él más que cualquier otro del grupo. Después de unos minutos llegó Jacobo, salutación de rigor, nos fuimos al carro por la maqueta.

Les propuse ir a mi casa a hacer el trabajo ya que allí mismo podíamos disponer de una computadora para hacer lo escrito. Aceptaron, por el camino Jacobo mencionó que la muchacha con la que estaba lo había invitado al cine porque era "jueves de 2 x 1". Bulla general "hubieras aceptado". Les dije que porqué no íbamos al cine y luego hacíamos la tarea, que había una de Van Damme que decían que estaba buena. Andrei se opuso desde el principio diciendo que luego nos quedaría muy poco tiempo y que no íbamos a terminar. Tomé el primer retorno que hallé con dirección a los cines. Ya cuando vieron que la cosa iba en serio decidieron mejor no ir al cine y ponernos a hacer la tarea. En el camino a mi casa opinaron sobre la obra de Legorreta "Biblioteca Magna" de la UANL diciendo que les parecía falso por parte del arquitecto el que se sintiera "preocupado por el entorno" y que de esta preocupación desprendería un edificio singular para el lugar, ya que conocían unos departamentos en otro lugar con una imagen casi idéntica hechos por el mismo arquitecto.

En mi casa bajamos la maqueta. En el estudio (donde está la computadora y el restirador) Andrei vio la funda de una guitarra y me preguntó que si podía ver la guitarra y la empezó a tocar.

Entretanto Pancho y Jacobo empezaron a preguntarse sobre cómo hacer el trabajo.

Milton se entretenía diciéndole a Andrei que si se sabía alguna pieza.

Empecé a trabajar en la computadora con un modelo tridimensional. Terminé el módulo de lo que sería un puesto del mercado y luego seguí las indicaciones de Pancho sobre cómo lograr recrear la estructura del mercado. Mientras Pancho se entretenía observando y arreglando el modelo, Milton había empezado a jugar con un sintetizador, luego, por los sonidos que lograba obtener, jugamos Andrei, Jacobo y yo alternadamente. Mientras Pancho y Jacobo trabajaban sobre el modelo nos pusimos a platicar sobre música de guitarra Andrei, Milton y yo. Luego, Pancho y Jacobo empezaron a hacer la evaluación de la información de la fase de análisis que se entregaría al día siguiente al maestro. Se decidió que el modelo tridimensional de la computadora no sería suficiente para el maestro, por lo que cada uno despegó parte de las bases de las manzanas de los alrededores de la maqueta del mercado para dividírselas y llevar el edificio correspondiente al día siguiente y armarlo en el salón. Esta idea originalmente de Andrei, fue discutida y aprobada por unanimidad. Pienso que la decisión encubre una preocupación sobre el pobre avance del trabajo en equipo y representa el asumir una parte de la obligación (ya personalmente) que se ha hecho explícita por el acuerdo de grupo, se trata de una división reglamentada del trabajo y equitativamente distribuida. Una regla de "justicia" que ya había observado con el grupo de maestría del semestre anterior.

A mí no me tocó ninguna cuadra de edificios pues yo tendría que completar el entorno del modelo tridimensional y llevar la maqueta al otro día a la escuela.

Llevé a Milton, Pancho y Jacobo a la estación del Metro. A Andrei lo dejé más al sur de la ciudad rumbo a la dirección a la que yo iba. Noté durante toda la sesión de trabajo que había -a pesar del juego- mucha tensión, nerviosismo y preocupación por el trabajo que se presentaría al día siguiente.

Sesión 30.

Me habían encargado llevar la maqueta desde la clase anterior, cada miembro del equipo quedó en llevar una manzana de los edificios que

rodean al mercado. Llegué temprano y la acomodé en el fondo sobre unos pupitres. El maestro llegó acompañado de otro alumno de otro curso. Como hoy era el día de entrega de la etapa de análisis casi no había llegado nadie.

Los primeros en llegar fueron los grupos de las aplicadas y el de Andrei. Se decidió empezar la clase con el problema de los mercados rodantes. Maricruz, de las aplicadas tomó la palabra para hablar de su maqueta. Casi no le habían hecho modificaciones al trabajo presentado la primera vez. El maestro les preguntó sobre ello y le explicaron que si habían "rectificado" algunas fallas presentes en el primer modelo.

La explicación pasó a Marisol, que el resto de su grupo nombró en ese momento vocera de ellas. Un poco desconcertada, Marisol preguntó al maestro sobre qué explicar y cómo hacerlo. El maestro le sugirió empezar "leyendo" la textura urbana de la zona, justificando el porqué de haber escogido esos límites (Colón al Sur, Ruiz Cortinez al Norte, Venustiano al oriente y Río Jordán al poniente) como definidores del área de estudio. Patricia estaba todavía extendiendo en el piso varios pliegos de papel que tenían escritos una serie de problemas "observados" (nivel de lectura) en la zona y debajo de ellas posibles soluciones de proyecto (nivel de interpretación de la lectura).

Maricruz retomó la palabra para explicar que de las visitas al sitio habían determinado una problemática general y luego propuesto soluciones posibles. Entre ellas pude observar el de utilizar baños en unidades móviles (descartados de antemano por los mismos locatarios).

La explicación de este grupo se centró en criterios abstractos, por lo general se recurrió a comentar las soluciones propuestas que las situaciones de las que había surgido la problemática durante el proceso de investigación. Tuve la impresión durante toda la explicación que se trataba más de un ejercicio abstracto que del resumen de la vivencia del trabajo de campo. La explicación exhibía grandes huecos de información "obvia" para el grupo de Andrei. No obstante, la presentación de su información era más clara y "limpia".

El maestro comentó que debían de desarrollar la capacidad para interpretar lo que la zona urbana "dice" con su forma y textura que un urbanista experimentado elaboraría un sinnúmero de

conclusiones al sólo ver una planta de la zona como la que ellas llevaban.

Se acomodó al centro la maqueta del grupo de Andrei. Pancho no llegaba y buena parte de la maqueta no tenía edificios (los correspondientes a la escuela frente al mercado). El maestro pidió un vocero para que explicara lo que se había hecho en la etapa de análisis. Aunque mucha información de esta etapa no está directamente relacionada con el contenido de la maqueta, parece operar como un *reforzador del discurso* (re-lectura) o como un *"apartador-de-la-atención-de-mi-persona"* (tachadura: silencio de mi expresión). El grupo señaló a Andrei. Este elaboró un discurso más *vivencial* que el de Marisol-Maricruz.

Su explicación empezó pormenorizando los detalles físicos del lugar y relatando en una forma anecdótica las visitas realizadas durante el curso (nivel de descripción sincrónica), luego apuntó que durante el tiempo que había durado el estudio habían notado transformaciones en la estructura física tanto del propio mercado como de los alrededores (nivel de descripción diacrónica) señaló que había visto crecimiento en el largo del mercado "pero sólo hasta cierto punto". Pancho señaló que aparentemente el tamaño físico de toda la estructura estaba determinado por los retornos en el camellón de la calle Venustiano Carranza, lo cual implicaba que el mercado tendría un crecimiento máximo en forma lineal, que al rebasar su capacidad tendería a derramarse hacia el interior de la colonia (proyección de un escenario a partir de inferencias con base a la experiencia).

Esto animó a Andrei a seguir su descripción ahora sobre la forma general del mercado: animándose a decir que como una condición general de proyecto se debería *"conservar la forma de uso... el folklore del lugar"*. Jacobo se apresuró a corregir diciendo que habría de protegerse *el espíritu del mercado* (tal vez un nivel de síntesis ambiental: "genius loci" que sólo es accesible después de *vivenciar* el lugar). Noté que con esta mención de Jacobo el maestro se emocionó y se interesó visiblemente en el discurso. Enseguida comentó que era evidente una adaptación de la imagen del mercado al lugar. Dijo que el mercado de San Antonio, en torno a una plaza y a un lugar de apariencia más ordenada y regular, era menos caótico que el del campesino en un contexto conflictivo e irregular. Esto le llevó a afirmar que

había una relación de adaptación del edificio al lugar.

Como quedaba poco tiempo de clase y se había dado un límite para la exposición de los trabajos el maestro pidió que se empezaran a explicar los trabajos de la Alameda. Pancho entregó un escrito al maestro que contenía los pormenores del análisis; la problemática detectada (las "lecturas" del sitio) y las soluciones propuestas. El maestro recomendó al grupo de las aplicadas que hicieran una relación de la situación en que habían hallado la problemática y luego relacionaran ordenadamente las posibles soluciones a la problemática; que esto les ayudaría a decidirse por alguna solución en particular.

Aparentemente la capacidad de "leer" el sitio y la capacidad de interpretar esas "lecturas" son funciones dependientes del proceso de aprendizaje, donde ambas variables no son observables más que a partir de lo que el estudiante pueda elaborar en forma de discurso. Es curioso, que frente al maestro esta elaboración sea comúnmente un asunto de "respuesta necesaria por una demanda específica" (el examen de lo aprendido) y se caracterice por su índole poco especulativo y "cerrado", mientras que entre iguales sea un asunto más espontáneo y la textura de los juicios sea más abierta y especulativa.

Se colocó al centro la maqueta de la Alameda. En este grupo no se determinó un vocero, ya que Gerardo se colocó en cuclillas al lado del material y empezó a explicar el proceso de trabajo hasta el momento. En mis notas de campo anoté una observación: "la moral lo asiste; gran usador de la palabra". La mayoría de su discurso se centró en el rescate patrimonial (lo moralmente correcto: incuestionable por los posibles adversarios), se nota que se ha sumergido en el tema y que preparó (aunque sea sólo mentalmente) su explicación, ya que exhibe un buen manejo de la información, con "figuras de autoridad" en forma de fechas históricas y de la exposición oral.

Inició su explicación hablando de las tres esferas generales que toca la problemática: lo histórico, lo social y lo jurídico. La estructura de su discurso obedecía a un esquema pretrazado, ya que cuando terminaba cada tópico de su explicación se decía para sí mismo el "siguiente punto de la lista conceptual".

Su discurso fue de la explicación del origen y transformación del espacio urbano, utilizando una aproximación histórica, pormenorizada en fechas de construcción de los edificios, eventos históricos asociados al momento de edificación y resaltando el valor patrimonial de los edificios de la zona; a la descripción de los usos sociales de la plaza, los grupos que la usan y su problemática; para concluir en la explicación de posibles soluciones de diseño a estos problemas y *reclamar* la necesidad de elaborar una reglamentación que garantice la preservación histórica y el mantenimiento del orden social en la zona. El parecido con la dinámica del discurso que usa el docente es sorprendente. Puede indicar la aceptación de que los valores "importantes y buenos" *necesariamente* han de apoyarse en una estructura conceptual para ser congruentes. Puede tratarse de una estrategia de aceptación del discurso propio a partir de no negar ni discutir lo que se ha aprendido diciendo lo que el docente *quiere* escuchar.

A pesar de que antes de poner la maqueta al centro del salón el grupo de Gilberto había pegado en el pizarrón un plano de la zona con los usos del suelo esta información casi no fue usada. El grupo de Gilberto prácticamente no participó ya que Gerardo acaparó el tiempo y la atención. Su explicación se extendió más de lo estipulado y terminó con la presión de los alumnos y la maestra de la siguiente hora que en el pasillo esperaban entrar al salón.

De los otros tres grupos que expusieron sus trabajos, el de Gerardo exhibía una mayor coherencia en la estructura de su explicación, pero era el más desequilibrado en participación, tal parece que es Gerardo el que está haciendo todo el trabajo. Me ha parecido sorprendente que la explicación de Gerardo obedezca a un esquema tan similar al que usa el maestro regularmente para elaborar sus explicaciones (descripción-histórica, problemática social, denuncia: en un tono emotivamente ascendente). El grupo de las aplicadas, a pesar de recurrir a un esquema de explicación igualmente coherente, falsea los datos e imagina soluciones con un manejo de la información temeroso, tal vez porque no se han "sumergido" totalmente en el problema.

El grupo de Andrei, parece ser el que menos ha estructurado su explicación pero al parejo de esto, -o tal vez por ello- es el de una participación más democrática. He notado que este grupo al tomar más globalmente (holísticamente) el problema ha llegado

a protosíntesis ambientales que se presentan como un vago "espíritu del mercado". He notado que a pesar de lo no esquemático de la explicación que ha elaborado el grupo de Andrei las "piezas van naturalmente" tomando el lugar que les corresponde.

A la salida, Andrei le reclamó molesto a Pancho que no hubiera llevado su parte de la maqueta. Parece ser el que lleva "las preocupaciones y los apuros" del equipo, pero no el líder tiránico. Tal vez en esto radique lo democrático (aunque lento, desestructurado y problemático) del trabajo. Quedamos en mostrarle el modelo tridimensional del mercado al maestro en una computadora del centro de informática. Yo me tuve que retirar antes de esto, luego me enteré que no se pudo mostrar este trabajo por problemas técnicos.

Sesión 31.

Esta clase es la primera después de la semana de los segundos exámenes parciales toda la semana pasada no hubo clases.

A la llegada al salón me encontré a Milton, le enseñé los dibujos que había hecho del modelo tridimensional, los vio por un momento y luego me prestó un libro de historietas de Superman que al parecer era un clásico del género.

El maestro ya había llegado al salón y platicaba con Gerardo. Al poco rato fueron llegando los demás alumnos del grupo. Nos acercamos a los pupitres puestos en círculo y la clase da inicio. El maestro pregunta "¿Que vamos a hacer hoy?" Gerardo ya le ha entregado un documento en el que detalla las acciones de proyecto dada la problemática detectada y lo que ha decidido su equipo que debería ser el proyecto de regeneración urbana. Entretanto Milton me explica que Doomsday (un mounstro dentro del libro que me prestó) al final del relato es el que mató a Superman. Cierro el libro tratando de evitar distracciones. El tono de plática del maestro se ha ido tomando cada vez más severo. Ahora parece haber tomado el rol de "Guardián de las reglas" es más exigente y menos permisivo que de costumbre. El maestro pide los planes de trabajo y explica que de aquí en adelante la dinámica del trabajo en el proyecto va a cambiar; ya que si bien durante las primeras dos partes del curso los equipos han trabajado cooperativamente cada tema (3 equipos la plaza y 2 el mercado) ahora cada equipo debe decidir que acciones son más pertinentes y elaborar un proyecto por separado, también - advierte- deberá tener elementos de juicio para

evaluar las propuestas de sus compañeros de los otros equipos. Los grupos de Andrei y el de las aplicadas se hallaban muy nerviosos, ya que la información que estaba pidiendo el maestro la habían elaborado el día anterior y Pancho se había encargado de imprimirla, pero no había llegado. A la postre faltaría a la clase de este día.

El maestro saca un documento como el que pedía de su carpeta. Como hace tres clases anteriores que se había entregado ese material en borrador por un momento creímos que era el de nosotros, pero se trataba del de Gerardo; y aunque busqué el borrador entre sus papeles, no lo hallé.

Le explicaron Jacobo, Andrei y Maricruz que el documento lo traía Pancho. El maestro nos reprendió porque nos ateníamos a un solo miembro del grupo y nos olvidábamos completamente del problema. Andrei le enseña al maestro las gráficas de ordenador que yo había llevado. El las ve por un momento y las pasa con indiferencia. Hacía un momento que yo estaba hojeando el libro de Frampton "Historia Crítica de la Arquitectura Moderna" en busca de un proyecto de mercado hecho por los constructivistas rusos en los años 20. Se lo pasé a Andrei para que viera la gráfica y buscara dentro del texto una referencia más precisa. Se trata del Mercado Sucharev en Moscú construido por Melnikov en el año de 1924 al 25. Lo analizó un rato y al no encontrar nada se lo enseñó al maestro. Este solamente observó que notáramos la fecha en que fue realizada esta obra.

El maestro entretanto explica que debemos sujetarnos al reglamento que elaboremos, que cuando menos hay que hacer tres críticas frente al grupo. El rojo pregunta a Jacobo que si se trata de elaborar tres proyectos diferentes y de allí escoger sólo uno. La clase termina porque el maestro decide que en ausencia de material de análisis no hay más que hacer "en la sesión de hoy". Andrei me insiste que le diga al maestro lo que "sé" sobre el mercado ruso. No le hago caso para no interferir demasiado. El grupo de Andrei se acerca para aclarar lo que ha dicho el maestro sobre tres críticas o tres proyectos. El señala que cada grupo hará un trabajo en base a tres propuestas *solamente escritas* de solución a la problemática, es decir de esas tres sólo se desarrollará una y es la que se deberá criticar cuando menos tres veces. Milton entonces se queja de que en la reunión de discusión de soluciones a la problemática las aplicadas no han querido aceptar nada de lo que ellos proponen; y lo ejemplifica con el

hecho de que al conectarse vialmente Venustiano y Ruiz Cortínez, el mercado tendrá que moverse de lugar y que las muchachas reiteradamente han dicho que debe quedarse donde está actualmente.

El maestro dice entonces que no tienen porque llegar a un acuerdo con ellas; que tomen su propia decisión y hagan un proyecto de acuerdo a ello, que deben de tomar en cuenta que si se cambia de sitio el mercado se debe considerar cómo hacer llegar al nuevo sitio la mercancía que aún se transporta por tren (actualmente el mercado está a un costado de ferrocarriles). De allí que nosotros luego podamos desarrollar una crítica informada sobre lo que las aplicadas produzcan.

Le comento al maestro que el sábado pasado al pasar por Morones Prieto me llamó la atención un mercado en el plan del río Santa Catarina que solamente tenía lonas de color azul y anaranjado; que esto podría indicar que al proveerles las cubiertas de sus puestos sería posible el que se pudiera lograr un aspecto "hasta artístico" del mercado itinerante; que sabía de un escultor que vestía puentes y edificios para hacer sus obras de arte.

El maestro agrega que se llama Christo y es húngaro; que su producción se basa en "convertir lo ordinario y cotidiano en algo extraordinario". Hace un comentario más bien largo de este tema e incluso lo amplía hacia otros tópicos como el de la escultura hiperrealista. Le pregunto entonces al maestro que si así podríamos manejar la estética del proyecto.

El maestro habla de zonificar con colores; dado el giro del negocio como una posibilidad. Nos despedimos. Acordamos vernos el martes en la escuela a las 4 para empezar a trabajar.

8.8. Problemas en las relaciones del grupo. La concreción del producto y las decisiones "definitivas".

Sesión de trabajo en la facultad.

Quedamos de vernos en la explanada del frente de la escuela a las cuatro de la tarde. Esperé un lapso de media hora y al ver que no llegaban me fui a la biblioteca. Por la noche como a las 8.00 pm. me encontré en la cafetería al Rojo y a Jacobo, me dijeron que estaban trabajando en un salón, que ya casi terminaban; fui con ellos hasta el aula. Andrei

estaba enojado porque decía que había que concretar algo "dibujado" para mostrárselo al maestro a lo que los demás se oponían, ya que no era necesario mas que mostrar tres soluciones "escritas" (lo que había pedido explícitamente el maestro). Se quejaban de que Pancho no estaba cumpliendo con su parte del trabajo. Mientras que Andrei trataba de generar un discurso propio, con sus propios medios de expresión (ha asumido la tarea como algo valioso per se) el resto del grupo se concreta a cumplir las ordenes. Esto probablemente es lo que ha exasperado a Andrei, y a la postre tal vez sería la razón de su desinterés. De hecho, en un trabajo grupal, la conciencia de estos procesos podría liberar a los estudiantes de la dinámica de obediencia ciega al amo-maestro.

Andrei se fue. Nos quedamos trabajando un rato el Rojo, Jacobo, Milton y yo. Se quejaron de que Andrei no cooperaba bien con el equipo y que era muy quisquilloso. Tenían en mente una solución que consideraba usar la calle de prolongación Edison como una alternativa de ubicación del mercado. Dijeron que las aplicadas decidieron no mover de lugar el mercado actual. Me pidieron mi opinión. Les dije que consideraran tomar varias manzanas a lo largo de Venustiano para hacer una plaza y allí ubicar el mercado. La idea les gustó y Milton tomó un plano de la zona para medir lo que sería equivalente al largo actual del mercado considerando que en la plaza se ubicarían sobre tres lados. Anotaron la posibilidad de esta solución y luego debatieron sobre sus ventajas y desventajas. Al final en la parte trasera del plano anotaron una lista de soluciones y relacionaron sus ventajas y desventajas para mostrárselas al maestro al día siguiente.

Sesión 34.

La clase empezó muy temprano. Yo llegué tarde. Esta sesión hubo una crítica general de propuestas de regeneración de la zona. La crítica se dio por equipos y cada vez que se atendía a uno, los otros alumnos del grupo permanecían indiferentes o de plano ausentes del salón. A mi llegada me encontré al Rojo y a Jacobo en el escritorio. El maestro criticaba el proyecto de las Aplicadas. Noté mucho nerviosismo en el ambiente. Apenas me iba a instalar en una silla y el Rojo me hizo señas para que lo siguiera afuera del salón. Me hizo ver que le daba vergüenza trabajar sobre la propuesta *frente al maestro* y que había que afinar algunos detalles que lo que llevaban. Nos fuimos a una de las bancas del pasillo a trabajar. Al poco rato llegaron Milton y Andrei.

Le dije al Rojo que si había una perspectiva de la propuesta. Andrei puso el papel y Milton el lápiz. Pancho nunca llegó a clase. Les pregunté por él y Andrei me dijo que "*te dije que no te atuvieras a él*". El proyecto que se definió fue un híbrido de las propuestas presentadas al maestro la sesión 32 y desarrolladas la tarde del día anterior. Una de ellas era reubicar al mercado por la calle prolongación Edison, por ser la única calle de dimensiones parecidas a Venustiano Carranza en el sector y otra era tomar varias manzanas de casas y comercios, construir un parque para el mercado y para hacer un área verde en la zona y redensificar la vivienda en las áreas aldañas al sector.

La solución que habían empezado a desarrollar consistía en la construcción de una plaza que uniera Edison y Venustiano y la redensificación de los alrededores. Comentaron que el día anterior habían ido a revisar la zona donde harían la intervención, que Prolongación Edison estaba en proceso de pavimentación y que en esa zona ya se estaba instalando otro mercado rodante. Que al Rojo lo pateó en la espinilla un niño y que cuando le reclamó los persiguieron por varias cuadras. Que había granaderos por el sector. "Hubieras ido con una caguama para que te confundieran". Andrei dijo que hubo quien les indicó que los billares estaban en otra calle: "Eh Rojo... te reconocieron". Risa general. Me he dado cuenta que el proceso de gestión (nacimiento de la solución) del proyecto está fuertemente unido a datos vivenciales, concretos; por lo que han ampliado el proceso de análisis; ahora más particularizado en la zona a intervenir, pero al mismo tiempo, este proceso de análisis ampliado se ha unido a una "simulación vivencial" de la propuesta. Se la revisa -cuando menos a un nivel imaginario- contrastándola con lo concreto-real. Andrei era el más nervioso del grupo, se encargó de ser en ese momento quien nos informaba cómo iban las cosas con la revisión en el salón. Llegaba de cuando en cuando con la noticia de que ya estaban revisando a los de la Alameda... que ya casi nos tocaba a nosotros.

El plano sobre el que se *discutían* las acciones de proyecto entre el Rojo (hoy muy participativo), Jacobo y Milton era un dibujo esquemático de la zona hecho sobre papel cuadrículado con plumones de colores que diferenciaban zonas generales de uso.

Habían empezado a diferenciar zonas previamente. Ahora se encargaban de situar un

edificio de administración del mercado y un rastro en el terreno. Al empezar a definir la perspectiva de la plaza fue notable cómo sirvió para ubicar otros usos sobre los espacios que iban quedando de la arborización y los edificios propuestos; como unas canchas deportivas y un ágora para actividades comunitarias. *Sólo entonces* se discutió pero no se quiso dibujar la disposición del mercado en la plaza. Jacobo fue insistente en que se imitara la imagen de la Alameda. ¿Serán rastros de su idea de una *preferencia* por parte del maestro de los equipos que trabajan en la Alameda?: Ello indicaría que en el fondo del proceso de trabajo la motivación más fuerte es conseguir la aceptación-aprobación del maestro y su preferencia.

Me llamó la atención que por un acuerdo general se había decidido poner un espacio jardinado en la centralidad de la plaza. Esta idea parecía tener mucha fuerza en la configuración del proyecto y ser incontrovertible en el equipo. El Rojo comentó a otro alumno externo al grupo -que le había preguntado si era el proyecto de Diseño Urbano III- que a fin de cuentas no se iba a hacer nada que el mercado del campesino seguiría donde mismo. Como indicando que *sólo se "jugaba" que no era nada real y factible*. Yo le recordé lo que decía el maestro sobre la eventual conexión, de Venustiano Carranza con Ruiz Cortínez, lo que indicaba la certeza de una reubicación. El Rojo entonces se puso a trabajar sobre el plano.

Andrei, nervioso, nos dijo que el maestro ya casi terminaba con el último, que ya deberíamos pasar al salón para revisión. He notado que se preocupa mucho más que sus otros compañeros por las reglas y la forma de comportamiento en clase. A pesar que quiere "brincarse las reglas" y autoexpresarse, se halla inmerso en la contradicción (por la calificación) de la obediencia-rebelión. En esta ocasión ha ganado "el cumplir" con lo que se ordena, con la convención de una crítica que "hay que entregar".

Legamos al salón, el maestro aún revisaba al grupo de Gilberto. Todavía estuvimos esperando como quince minutos a que nos atendiera ya que un alumno de otra clase que da el maestro le pidió la revisión de una tarea que llevaba.

El dibujo se extendió en el piso. Andrei me insistía mucho de que yo explicara la perspectiva, a lo que me negué para no obstruir su trabajo. Se

explicaron las áreas generales de la plaza y las acciones de regeneración al entorno actual.

El maestro se concretó a plantear preguntas sobre lo existente en los alrededores. El Rojo había marcado sobre el mismo plano una serie de usos del suelo de lo que se derribaría según el proyecto y de sus alrededores. El maestro insistió en que el proyecto considerara como un elemento sustancial del proyecto a la arborización, ya que "la venta es más grata bajo los árboles" de lo que reflexionó que "hombre y árbol parecen ser constitucionales". Durante la explicación se mencionaron los avatares del día anterior en la zona de estudio. Esto pareció divertir mucho al maestro.

Se mencionó al grupo reunido en torno al maestro que no habría clase el viernes siguiente (bulla general) por una reunión del Consejo de Cultura de Nuevo León donde se hablaría de Historia Urbana de Victoria, Saltillo, San Antonio y Monterrey. (En ocasión del cuarto centenario de fundación de nuestra ciudad). Extendió una invitación general al encuentro.

Hubo un momento de acuerdo sobre la fecha de entrega de trabajos y luego una despedida. Al final, se cotejaron las listas nuevas de asistencia (individualmente) para ver si todos aparecían. De inmediato el grupo de Andrei preguntó porqué yo no aparecía. El maestro mencionó que yo era de tercera, y que sí estaba..." pero en la lista negra" (Risa).

Nos despedimos. Les platicué ya en el pasillo a Andrei y a Milton sobre mi viaje reciente a Zacatecas (La familia de Milton es de Concepción del Oro). Andrei comentó de su viaje a Real de 14 de los "Hippies-Chilangos", del peyote...

Me dijeron que no me perdiera, que como nunca estoy en mi casa que no pueden localizar, que hay que ponernos de acuerdo bien para el trabajo.

Esta sesión asistí a un proceso de diseño verdaderamente cooperativo. Las decisiones fueron discutidas. Cada aspecto del proyecto tuvo que ser sopesado en grupo antes de emprender alguna acción. El avance parece desarticulado con respecto al de otros equipos de trabajo: sin embargo, es consistente a un proceso de diseño que ha estado en constante contacto y revisión con el entorno en que se está planeando la regeneración urbana. A pesar de que el grupo había decidido no decir al maestro

que había otro mercado en la zona (muy cerca de donde se planeaba la acción de proyecto) a fin de cuentas se dijo entre la narración de la "aventura" del día anterior. No obstante, esto deja al descubierto la posibilidad de dar sólo la información conveniente -no toda- al maestro. A mi, en cambio, el proceso de diseño se me planteó claro, libre de todo misterio y censura.

Tal vez sea importante remarcar que unido a este proceso de elaboración cooperativa del proyecto está una integración profunda y *confiada* -cotidiana- de los actores del proceso. Debe ser igualmente importante esta empatía emocional que la información y las herramientas a mano; ya que opera como un facilitador. La presión de la entrega parcial operó también como un acelerador de las decisiones de proyecto.

De ello es deducible que la observación de un proceso de diseño participativo siendo un actor de éste pero en una situación horizontal con respecto a los demás miembros del grupo de trabajo, es privilegiada ya que no hay restricciones al acceso de información; por lo que es recomendable para una investigación de este tipo esta perspectiva. Aunque la completaría la que mira desde el puesto alto del que lleva el poder en el grupo.

Sesión 35.

La clase de hoy empezó algo tarde. A mi llegada había un ambiente informal y relajado; el maestro ya había llegado. Se percibía un ambiente cordial y de armonía, la mañana, típica mañana de otoño era algo fría pero soleada. Me senté en uno de los pupitres. Al poco rato se acercó Milton a platicar. Celina también se acercó y le quitó una de sus galletas de chocolate. Ella y Milton comentaron que todo está carísimo en la cafetería, que fácilmente te gastas hasta diez pesos en un día, que la crisis los ha alcanzado. Celina opinó que habría que ser previsor y traer algo de la casa en vez de comprarlo en la escuela. Varios grupos platicaban tranquilamente de cualquier cosa, en uno de ellos el maestro comentaba sobre las últimas noticias de la mañana.

Se acercó a nosotros; Celina le comentó lo de la crisis, nos saludó y se fue con otro grupo. El Rojo y Jacobo se acercaron y me dijeron que si conocía a un Arquitecto (un viejo compañero de escuela) que les había dicho que me saludaran; que ellos estaban intrigados por la coincidencia. Les contesté con una vaguedad, ya que consideré que

definir mi rol fuera del aula a estas alturas de la observación que hago, podría hacer un cambio drástico en el nivel de comunicación que he establecido hasta el momento. De todas formas, al no darle importancia y mostrarme extrañado hizo que el incidente fuera algo "divertido y misterioso". De todas formas no he descartado el que ellos sepan exactamente quien soy, pero el hecho de que no me excluyan del grupo y se comuniquen conmigo al nivel de alumno-alumno hace intrascendente esto.

El maestro pidió la atención de todos para dar inicio a la sesión de este día. De inmediato las aplicadas extendieron su material al centro del grupo y empezaron a explicar los cambios que habían hecho al primer proyecto. Su propuesta, al igual que la del grupo de Andrei toma un área entre Venustiano Carranza y prolongación Edison, para convertirla en una plaza donde se pueda instalar el mercado. Su proyecto reproduce el espacio de la calle donde actualmente el mercado adquiere su morfología longitudinal. Esto tal vez se derive de la idea de este grupo de no alterar mucho la manera en que se expende actualmente (algo que ellas han etiquetado como "tradicional"). Han introducido dos diagonales a la plaza (aparentemente siguiendo un consejo del maestro). Al comentar sobre esta modificación al planteamiento inicial el maestro, utilizando el ejemplo del trazado de los andadores de la macroplaza, que están orientados hacia elementos del paisaje que se quisieron resaltar, les recomendó que buscaran esa forma de adecuación con el entorno. De allí comentó que además del urbanismo "matemático y ortogonal" existía uno más natural que era el que la gente hacía por sí misma buscando ejes de movimiento entre destinos -no siempre rectos-. Mencionó el caso de la propia cafetería nueva de la escuela, que hizo que se formaran "andadores naturales" hacia ella y que luego se aprovecharon para hacerlos ya de concreto.

Siguieron con su explicación diciendo que habían notado cómo el actual mercado está sectorizado según el lugar de procedencia de los oferentes (algo que calificaron como una división "étnica") y que pensaban que se debería conservar esta estructura separando mediante barreras jardinadas las diferentes partes del mercado. Por último el maestro les recomendó que pensarán en el tipo de árboles que plantarían ya que si la jardinería sería un elemento de división funcional de la plaza del mercado y tal vez el remate de algunas visuales de los corredores internos de la plaza, sería conveniente considerar algunos árboles de rápido

crecimiento como los eucaliptos. Mencionó algunos detalles técnicos sobre protección y alimentación de los árboles así como de la planeación del mantenimiento de los jardines. Marisol opinó que un mantenimiento costado por los vecinos puede no ser muy adecuado por el nivel de ingreso de los habitantes de la zona.

El maestro pidió que se presentara otro proyecto. Se acercó el grupo de Gerardo y extendió su material. Empezó a explicar que los edificios resaltados por una línea gruesa del plano de lotificación eran los edificios que se había decidido proteger. Entre los edificios había planteado corredores verdes que dieran acceso a la Alameda por sus cuatro lados. Las calles que rodeaban a la Alameda se cierran al tráfico vehicular en el proyecto, proponiendo túneles para el paso inferior de automóviles y con ello consiguiendo que la plaza se integre peatonalmente con los alrededores. Gerardo durante la explicación del proyecto admitió que algunos "corredores verdes" por ser estrechos podrían provocar inseguridad a los usuarios durante la noche. El maestro comentó que eso era fácil de solucionar si se controla el acceso a los corredores. (Con ello demuestra que al apoyar la solución le ha agradado la propuesta).

Se hicieron algunos otros comentarios. Mientras esto pasaba el resto de los equipos tomaban la libertad de comentar aspectos de sus propios trabajos. El Rojo me comentó que le parecía que los equipos que están trabajando en la regeneración de la Alameda (que son 3) no han hecho tantas críticas como los equipos de los mercados (dos). Con ello quiso decirme que en este otro proyecto se ha trabajado más. Está claramente aludiendo a esta última parte del curso que es la de elaboración de propuestas. Ello tal vez significa que para el Rojo lo que realmente representa el "trabajo del curso" es este último periodo.. El análisis tal vez lo considera un "rollo".

El maestro pidió más propuestas. No había ninguna. Hizo el acuerdo con el grupo de que la fecha de entrega sería el 18 de diciembre. Bromé sobre la forma de la entrega (con un pastel al final). Gerardo propuso que se hiciera una posada. Después de esto dio por terminada la sesión y se fue. El Rojo, reuniendo al equipo de Andrei propuso que para el viernes se llevara la propuesta definitiva para tener tiempo de hacer la entrega final. A mi me dijeron que si podía hacer el modelo tridimensional en la computadora, para revisar los alrededores. La

solución de diseño ha sido aceptada por todos, la tensión ha cedido por otra preocupación enfocada hacia la factura física de unos dibujos y un modelo a escala.

Sesión 38.

La clase empezó un poco tarde. Cuando llegué al salón el maestro estaba viendo una maqueta -hecha con poliestireno expandido- del área de la Alameda. El grupo de Andrei terminaba de colocar sobre una base partes de una maqueta de la plaza-mercado que proyectaban. Jacobo me dijo que me habían estado buscando para terminar el trabajo pero que no me habían hallado. El maestro dijo que la maqueta de poliestireno parecía un "pastel de bodas... pero de arquitectos". En eso Lena se acercó para disculparse por el aspecto de esa maqueta diciendo que por la premura de tiempo, el trabajo acumulado de otras materias y por no tener dinero, habían optado por ese material, pero que al hacer el trabajo se dieron cuenta que es realmente difícil labrar ese material. El maestro sólo dijo que no tenía importancia y que se apuraran a hacer ya lo de presentación que hay que entregar al final (actuando como un "controlador de tiempos de trabajo").

Después de un rato de plática informal el maestro dio por iniciada la sesión y pidió que el grupo de Andrei hablara sobre el avance en la presentación del proyecto final. Observé que el trabajo (parcialmente terminado en ese momento) reflejaba más cuidado en la definición de los alrededores de la plaza que en la plaza misma.

Pancho dijo que era porque todavía no se terminaba la maqueta. En el centro de la plaza se colocó un edificio, elevado sobre pilotes, de forma octogonal y de cubierta cónico-truncada (todos los que lo veían lo calificaban como un "ovni"). El maestro preguntó que si había un referente de este objeto en el entorno inmediato. Pancho dijo que no, ya que se había considerado que el entorno estaba "mal hecho" y que si se lo reproducía se repetiría esta mala factura; que del entorno no había "nada bueno" de lo cual asirse. Esto pareció provocar contrariedad en el maestro. Mencionó que había muchos elementos de valor en la zona, que el consideraba que el diseño podría tomar dos direcciones opuestas (aunque luego matizó esto con la idea de "una mezcla personal de éstas") ser por "seducción, es decir, por aducirse a lo preexistente o por "violación", con una renuncia a respetar lo que rodea al proyecto. Instó al grupo de Andrei a que pensarán en cómo sería correcto actuar en ese

proyecto en particular. Pancho dijo que ellos habían pensado que sería mejor implantar algo diferente que adherirse al entorno.

Tocó el turno del equipo de Gerardo. La comparación que hizo el maestro con su maquetapastel pareció tomarla con humor, ya que su explicación fue fluida y con referencias constantes a ese material. Gerardo inició su explicación diciendo de qué manera se integraría el proyecto al entorno inmediato haciendo "túneles" que llevaran bajo el nivel de la plaza la vialidad que la rodea. Este tema fue el eje de su explicación. Señaló qué calles debían cerrarse al tráfico, de qué modo se integraría la actual pista para correr y los comercios de los alrededores. Utilizó la maqueta para describir la forma física de los túneles, su pendiente de descenso; apoyándose en datos de ingeniería de tránsito, y sus "respiraderos" en la cubierta-piso de la plaza. El maestro dijo que era adecuada la solución y que él veía que se debería pensar en la integración de la cotidianidad al espíritu del proyecto, ya que -dijo- los arquitectos por lo regular actuamos "elitísticamente" y queremos sólo en nuestros proyectos urbanos "museos, la casa del gobernador, etc." y pensamos que si nos agrada a nosotros también lo será del gran público y que esto nos impide ver lo bello de lo común. Recordó un mural de un fotógrafo de la Alameda que reunía una serie de personajes típicos; y cómo esa variedad de caracteres allí retratados era impresionante a la vez que bella.

Después de esto la clase terminó. Me quedé un rato platicando con Pancho y Milton en el pasillo. Cosas sin importancia, cotidianas.

Supe por el maestro que dos clases después se entregaron los proyectos y que le había causado muy grata impresión la calidad de las propuestas. Se invitó a grupos de usuarios y autoridades a la explicación de cada proyecto. El curso terminó sin incidentes. Me retiré del grupo haciendo el menor "ruido" posible. No he podido decirles a los muchachos del grupo de Andrci -con los que tengo una deuda de gratitud muy grande- del rol de observador-investigador que desempeñé durante el curso.

Una fiesta de activismo político.

Hace ya seis meses que terminó la experiencia del taller de diseño urbano. Hoy hubo una fiesta popular. Después de casi dos meses de pugna política por el control de la facultad, en la que se reclamaba la destitución del director y la

recuperación del orden en la escuela, todo se resolvió con un referendun en el que simplemente se votó por si el director se quedaba a terminar su período los siguientes dos años o si era necesario que se marchara y así convocar a elecciones adelantadas.

El calor de la tarde no impidió el que se hiciera un plantón frente al auditorio donde se votó hasta las 8:00 pm. La espectación se concentró a eso de las 10:00 pm, cuando al dejar el recinto los miembros de la junta de gobierno de la universidad y la junta de honor y justicia de la facultad, se publicaron al fin los resultados del conteo de los votos que reclamaban contundentemente la salida inmediata del director.

La algarabía no se hizo esperar; los estudiantes -algunos de ellos que habían sido amenazados- se abrazaban y formaban círculos para corear unos versos arreglados para la ocasión y tomados de alguna canción de moda. En unos segundos todo aquello se transformó en una verbena de los muchachos.

Era como poder tocar el espíritu. Un viento fresco de vida que soplaba por los pasillos y entre las aulas.

Un estudiante gritando: "ahora sí vamos a salir de noveno". Seguí a esa murga improvisada hasta las puertas de la dirección. La fiesta seguía en la explanada y por entre los pasillos. Al salir de dirección los miembros de la junta de gobierno, de informar al director sobre los resultados del referendun, hubo un momento de silencio. Una estudiante llorando fue rodeada y confortada por sus compañeros.

Ya en la explanada me encontré al Rojo y a Jacobo: "¿Qué ha habido?", "¿Qué te has hecho?, a ti sólo se te ve en los eventos especiales". Saludos de viejos camaradas. Nos tomamos unas cocas, me dijeron que al día siguiente llevarían a un mariachi, pues era el día de su salida de octavo semestre, que "me apuntara con sesenta 'maracas' para la fiesta de la noche". El decano juntó a un grupo a su alrededor para dar un discurso de los últimos acontecimientos. Nos acercamos a oír, pero con el alboroto no se pudo escuchar nada. "Lo bueno es que con esto nos cambió la entrega del lunes hasta el martes" (Jacobo); "¿Qué dijo?" (Rojo). Un maestro se nos acercó y me saludó directamente. Jacobo y el Rojo extrañados le preguntaron de donde me conocía. El les explicó que yo había sido maestro de Patricia

(una maestra de ellos). Esto los extrañó visiblemente, entonces les dije que había entrado a su grupo como observador y que ellos ahora eran personajes de un libro que estaba escribiendo. Rieron bastante divertidos por el asunto, Jacobo sugirió que esta era una de mis bromas habituales que no era cierto, que era un estudiante más. El Rojo recordó entonces extrañas coincidencias de mi nombre y el de otro maestro del posgrado (yo mismo).

Entonces empezaron a creer lo que les decía. Jacobo preguntó si había registrado *todo*. Si ellos habían quedado "bien parados" en el relato; que por qué razón no les había dicho nada de mi verdadero rol en el grupo. El Rojo intervino para decir que ello hubiera falsado su propio comportamiento para conmigo. Lo único que me quedó decir es que fue una experiencia interesante y que los consideraba unos buenos estudiantes. Rieron satisfechos. Como antiguas camaradas. "De todos modos apuntate con los sesenta pesos, y te esperamos en la fiesta de mañana".

Nos despedimos. Todas las expectativas que me había hecho sobre lo difícil que sería decirles los fines reales de mi estancia con ellos en ese semestre de invierno del '95 realmente resultaron falsas. Nos despedimos sin distancia. La fiesta continuaba todavía en los pasillos. Se percibía un nuevo aire en la noche.

En general, el curso se dividió en siete etapas claramente diferenciadas con respecto a las relaciones grupales y los procesos de adaptación del grupo al programa de clases. Es notable cómo la periodización es más o menos constante en la duración de estas etapas, ya que salvo en un segmento en el que se desató una crisis interna del grupo, la duración de cada etapa fue de 4 a 6 sesiones.

Hacia el inicio del curso, cuando se planteó una exposición general de los motivos y la estructura curricular, se percibía un ambiente en el que la actitud de "revisión desinteresada del panorama" predominaba en los alumnos, al tiempo de que con justicia sólo podría hablarse de un grupo "nominal" establecido por la administración escolar; todavía no empezaban a existir unidades grupales reales y comprometidas como tales al trabajo. Nos encontramos con una primera etapa de proyecto en el que éste es del todo inexistente.

Hay un cambio cualitativo muy importante hacia la séptima sesión, cuando el periodo de "exposición inicial a la problemática" ha pasado. El trabajo en un problema real de la ciudad parece jugar un papel muy importante en ello, ya que es a partir del conocimiento vivencial que los estudiantes plantean las primeras -y más ricas- hipótesis con respecto a su trabajo. Hay un proceso que caracterizaremos como "enamoramiento" en el que se forman muchas expectativas -a veces irrealistas- con respecto al curso y sus alcances. A pesar de la latencia de la calificación nominal como motivación de los estudiantes para el trabajo, en este periodo ésta se encuentra rebasada por las expectativas de logro intelectual. El maestro ha ordenado la creación de grupos libre y "naturalmente". Hay una etapa de "escarceo" en la que se asume el juego (y las complicidades) como reforzadores de la realidad grupal; aún se pasan por alto los desequilibrios en las responsabilidades individuales. El grupo es una prouinidad coherente. A pesar de que es prematuro hablar de imágenes del proyecto de fin de cursos, es significativo cómo se dan preocupaciones "adelantadas" sobre lo que será el aspecto final de lo que se haga para aprobar el curso. Karla, cuando preguntaba al maestro si un determinado sistema estructural sería útil para solucionar un mercado (regular, limpio, unitario, artificioso), exhibía el deseo por fantasear con la imagen de su *propio* proyecto al margen del proceso que se habría planteado.

Este primer "enamoramiento", idealista, desprendido y platónico es substituido en la sesión 11 por una sistematización más estricta del conocimiento que se estaba construyendo, tal vez por la presión de trabajar hacia el interior de una institución que reclama "seriedad y respeto por las formas". A pesar de ello, el trabajo de campo hace que la etapa anterior se traslape, filtrando su entusiasmo por los nuevos descubrimientos y la experiencia concreta de lo vivencial. El grupo empieza a establecer compromisos internos que garantizan una continuidad por justicia en la repartición de cargas de trabajo. El conocimiento que se ha construido ahora es reforzado por el orden y su sistematización; es interesante cómo en esta etapa se producen las primeras imágenes del proyecto, ahora más informadas de la naturaleza real de la problemática del proyecto. Al parecer, este nivel de comunicación en lo grupal hace muy efectivo el intercambio de experiencias. Al final de esta etapa es perceptible un declive de lo "emocionante" del trabajo. Los compromisos ahora se asumen en

términos más pragmáticos, cercanos al objetivo latente de la calificación nominal.

Tal vez por la emergencia de esta contradicción entre la feligresía desinteresada de la segunda etapa y la asunción de compromisos más reales que exhiben al trabajo como una "dura" carga, a partir de la sesión 15 es que empieza una etapa de resistencia hacia el trabajo. Esto se refleja de inmediato en la realidad grupal que empieza a poner "trabas" al trabajo en grupo, se empieza a opinar que es más fácil y productivo laborar individualmente. Esto, sin embargo, enmascara una crisis interna que hace que se dude de la "legitimidad" del grupo. En general en este periodo hay una resistencia generalizada hacia el trabajo, que en el proyecto se presenta como una serie de evasivas que tienden a rehuir cualquier *compromiso* para con la tarea.

En la sesión 19 se presenta una crisis pero ésta es inducida por la urgencia del maestro de garantizar la factura de unos productos que "demuestren" que se ha trabajado durante el curso; esta crisis es un reflejo natural de la etapa "floja" en que los estudiantes dudaban sobre la efectividad de su propio trabajo. Cuando los confronta el maestro ante esta realidad intuida, hay una reacción de desazón, no hay mayor tristeza que confirmar la predicción de una fatalidad con otra predicción de alguien "mejor informado" para ello. La reacción inmediata en lo grupal es la negación de esta imagen negra del fin de cursos. Esta crisis motiva al grupo a unirse de nuevo en el trabajo, se empieza a visualizar al maestro más que como un "guía espiritual" como un "amo tiránico". El poder (que se hace real por la calificación numérica) es concretamente identificado con el maestro. La alianza del grupo tiene un carácter libertario y rebelde. Es el momento en que se empiezan a discutir las interpretaciones "oficiales" y se empiezan a producir las propias a partir de la propia experiencia. No obstante, en el proyecto de fin de cursos hay un desconcierto que "enmudece" del todo el proceso de diseño. Tal vez esta crisis que se hizo explícita por el maestro hizo que la crisis por resistencia hacia el interior del grupo no se hiciera insostenible.

El proceso de interpretación libre de las "ataduras teóricas" que imponía una dependencia emocional muy estrecha con el maestro, hace que a partir de la sesión 30 se empiece a notar una interiorización de lo que se ha aprendido y experimentado. El conocimiento, vivenciado y luego ordenado ahora es profundo. Es la etapa en que las

respuestas propias afloran con seguridad. Se identifican los contenidos de la experiencia con los emocionales en el marco de la propia historia de cada uno. No obstante, empieza a aflorar una crisis por la justicia en la repartición de las cargas de trabajo; la certidumbre en el conocimiento que se ha ganado en el plano de lo individual, puede relacionarse con un reclamo en lo grupal por equilibrar los esfuerzos productivos. Ya se avizora el final del curso, los productos materiales ahora tienen una realidad patente.

A partir de la sesión 30 el proyecto es finalmente concretizado en un producto tangible. En la realidad grupal cada miembro ha asumido su función dentro del grupo, se han terminado las crisis llegando a acuerdos tácitos sobre funciones y roles. Hacia el final de esta etapa se percibe un alivio de toda la tensión del curso, pero, al margen de que esto implique el que la tarea se ha terminado, hay una "feligresía" en el conocimiento generado por el grupo que otorga *certidumbre* por lo que se ha producido.

Parece un dato significativo el que el maestro visualice un proceso diferente de desarrollo en el curso que "idealiza" ciertos aspectos del grupo y se ciega ante otros. La revisión de esta perspectiva junto con la observada desde el puesto privilegiado de un participante-alumno puede brindar una visión más global de lo que es la ecología de un taller de proyectos, sus avatares y sus productos educativos. Cuando los estudiantes mismos se hacen concientes de su rol dual de "solucionadores de proyectos arquitectónicos" y observadores de un proceso de participación grupal —en el que incluso son actores— la etnografía empieza a tener sentido como una herramienta que facilita una aproximación más informada al proceso de diseño en participación y hace explícitas las relaciones del diseño con los fenómenos pedagógicos implicados en *lo grupal*. Durante el mismo periodo de trabajo con el grupo de diseño urbano III, se experimentó esta toma de conciencia con un proyecto de regeneración de una zona de la universidad en donde participaron alumnos de la maestría en diseño arquitectónico y grupos de usuarios del área de trabajo. Este es el tema del siguiente capítulo.

NOTAS.

¹Un análisis más profundo de las implicaciones del enfoque teórico que maneja el docente puede verse en el capítulo II punto 2.1.

CAPITULO IX. UN TALLER DE DISEÑO PARTICIPATIVO PARA LA REGENERACION DE UN AREA DEL CAMPUS UNIVERSITARIO.

La perspectiva explorada durante el capítulo anterior mostró claramente cómo evolucionan las relaciones grupales durante el desarrollo de un trabajo de proyectos. En este capítulo la experiencia se llevó hasta la integración de un taller de diseño participativo en la que tanto los estudiantes como los habitantes del lugar que se pretendía intervenir fueran usuarios de ese espacio. Se partió de la consideración de que si los usuarios-gestores del taller de diseño estaban relacionados profundamente con el hábitat sobre el que se actuaría -pues era parte de su *universo apropiado*- las respuestas de diseño y los procesos grupales implicados en la gestión de los talleres de trabajo serían cualitativamente diferentes de los casos en que se trabajara sobre un entorno extraño a una de las partes del grupo de trabajo de diseño participativo.

La experiencia fue realizada dentro del taller de proyectos de la maestría en diseño arquitectónico el segundo semestre de 1995. Se levantó un diario de campo que narra los hechos de cada sesión de trabajo con el grupo de taller y en las sesiones de participación. La metodología utilizada para la recopilación de esta información es como la utilizada en el desarrollo de los capítulos anteriores. Paralelamente al registro de estos hechos -la dimensión pedagógica del desarrollo de lo grupal en los procesos de trabajo- se hizo una investigación etnográfica sobre las maneras en que es percibido por los habitantes el lugar que determinó el grupo que se intervendría; esta información fue tomada como el punto de arranque para la puesta en marcha de los talleres de diseño.

El área seleccionada es un espacio del campus que comparten las facultades de ingeniería mecánica y eléctrica, ingeniería civil, ciencias químicas y matemáticas que se halla en estado de semiabandono y es usado para funciones secundarias, pese a que por su ubicación con respecto al resto del campus y con respecto a las facultades que lo rodean resultaría un área muy apta para generar un espacio de reunión que dignificara el entorno.

La dinámica de trabajo en el curso consintió en la explicación de la metodología para la elaboración del estudio etnográfico previo a la puesta en marcha de los talleres de trabajo con la

comunidad. Los estudiantes se internaron en el territorio buscando informantes que las introdujeran al "mundo" de cada facultad que rodeaba al área del estudio. De cada sesión de entrevistas, donde también se recopilaron muestras de material gráfico producido por los habitantes, se fue redactando un informe de las experiencias que era puesto en común durante las sesiones de clase en la maestría. Siendo los resultados de la observación interpretados grupalmente. De estas interpretaciones se derivaron hipótesis que trataron de prever la actuación de los habitantes durante las sesiones de diseño participativo, sobre las razones de la división territorial de la zona y sobre lo que esto implicaría en la posibilidad de hacer una regeneración urbana en una zona limítrofe entre enclaves homogéneos (cada facultad en este caso).

En paralelo se fue construyendo un modelo a escala de la zona para que trabajaran los usuarios y el grupo de taller. Se determinó a partir de la investigación de campo qué "mobiliario" era el que se debería elaborar para que los usuarios "jugaran" en las sesiones de trabajo.

la información que se presenta en este capítulo respeta el orden del diario de campo levantado por mí durante el desarrollo de la experiencia. El rol que asumí durante este trabajo fue el de coordinador del grupo de taller-observador etnógrafo. Ello implica la entrada a otro universo de información muy diferente al del capítulo anterior, así como un control más directo sobre los eventos del curso; por lo que es importante considerar que mi intervención fue reactiva y participante en la evolución de esta etnografía.

9.1. El inicio del curso. Planteamiento de las expectativas más generales.

Sesión 1.

Hoy inicia el curso de taller de proyectos I en la maestría. Hasta este momento sé que solamente cuento con dos alumnas: Esthela, que desertó en las primeras sesiones del semestre anterior (ver caso del capítulo VII) y Patricia. Ambas son docentes de la Facultad a nivel Licenciatura. Están involucradas como participantes del proyecto piloto de vinculación de los talleres de Diseño con la Teoría de la

Arquitectura¹. Esthela es egresada de los años 80 de la UANL y Patricia es egresada de la Universidad de Michoacán en el mismo período. Esthela es además Ama de Casa.

La clase empezó a las 6.30 pm y ya esperaban en el salón de clase. Empecé preguntándoles sobre sus expectativas acerca del curso. Esthela y Patricia hicieron hincapié en que debía ser un espacio de aplicación práctica en un problema de diseño arquitectónico de lo aprendido en la demás carga curricular de la maestría. Ello puede demostrar que se hace común para los alumnos de la maestría el pensar que el "centro" de la currícula es el taller de proyectos.

Les mencioné que este taller también podría ser la oportunidad para reflexionar sobre la práctica del diseño. Les planteé los supuestos de Donald Shön sobre el "aprendizaje en la acción" que implican una evidencia sobre el eminente carácter práctico de la educación en arquitectura.

Se mencionó la importancia de integrar al estudio del diseño la teoría sobre los procesos de Diseño y una reflexión profunda sobre los medios y los fines de lo que producimos. Esthela mencionó que ella da en licenciatura una clase sobre metodología del Diseño Arquitectónico, en la que se revisan a grandes rasgos autores como Broadbent, Alexander, Jones, entre otros.

Se señaló que sería posible el hacer dos tipos de curso:

a. Uno centrado en la revisión de algunas metodologías del diseño arquitectónico y la elaboración de prácticas basadas en esos modelos.

b. Un curso donde se definiera la manera en que los habitantes perciben y elaboran su hábitat con una práctica de diseño que involucrara a esos habitantes (parecido al curso del semestre pasado referido en el capítulo VII).

Les indiqué que la elección de la orientación del curso sería responsabilidad de ellas y mía (como grupo) así como la definición de los contenidos, métodos e instrumentos adecuados para el trabajo.

Esthela dijo que para ella sería más valioso que viéramos el primer tipo de curso, por la clase que da en licenciatura, pero que al final acataría mi decisión, Patricia optó por el segundo tipo. Recordó a un maestro de la licenciatura que era psicólogo

ambiental y que los llevó a varias experiencias de campo, como con los purépechas, los huicholes, y a explorar el nivel de satisfacción de los habitantes del conjunto Miguel Alemán en la ciudad de México con su hábitat. Narró su experiencia con las pandillas, las divisiones territoriales, los rituales de marca y automutilación (que interpretó como autocastigo por un medio poco apto para habitar), etc. Preguntó si el curso que planteaba era aproximado a estas experiencias y a la psicología ambiental. Le dije que sí y elaboré una breve reseña del enfoque dentro del urbanismo y arquitectura desde los años 50, mencionando los aportes de Lynch, Appleyard, Rapoport, etc. Se mostraron muy interesadas por esta problemática. Se decidió por la segunda opción de curso.

Se abordó el problema de la elaboración de una etnografía, que se definió en general como la descripción minuciosa de los sucesos de una cultura por medio de la observación -principalmente-; y en particular como la descripción e interpretación de la manera en que un grupo de personas percibe, organiza y construye el espacio que habita. Se mencionó cómo esto era importante para el desarrollo del curso, ya que en experiencias anteriores se había observado que promueve una aproximación diferente al problema de diseño y desencadena la construcción de valores epistemológicos como resultado del proceso, que son diferentes de los que se construyen en otro tipo de experiencias como las derivadas de la realización de un curso de diseño con un problema hipotético con unos usuarios también hipotéticos. Patricia mencionó experiencias con los huicholes: con las mujeres purépechas que le impedían caminar calzada por el interior de sus viviendas pues violaba el espacio sagrado. Se habló de cómo la consideración del concepto de "hábitat" en el análisis era diferente de la de "edificio" ya que era más abarcadora e incluía al nomadismo; se mencionó cómo el territorio Navajo, circundado por sus siete montañas sagradas, debía de entenderse como una imagen de hábitat que condiciona la edificación de sus asentamientos permanentes y semipermanentes. Se mencionó que para el estudio de estos fenómenos la etnografía era una vía privilegiada, pues permitía un conocimiento profundo de la cultura local. Se habló de lo diferente que era observar una sociedad urbana de una "primitiva" y de un modo muy general, de la diferencia sustantiva que existía entre la observación como espectador ajeno y la observación participante.

Se hizo un ejemplo de ello dentro del aula y observando el aula vecina, tratando de "leer" las actitudes de los alumnos "desde lejos", contra la interpretación de lo que estaba sucediendo en ese momento en nuestro salón de clases. Después de esto se definió un programa tentativo de curso dividido como sigue:

A. Seminario

- Introducción
- Lecturas selectas
- Metodología
- Instrumentos de trabajo
- Casos anteriores comentados.

B. Taller

- Recopilación, análisis e interpretación de los datos de campo
- Elaboración de una etnografía
- Organización de un taller de diseño participativo.

Esthela propuso que la primera parte podría durar unas dos semanas, yo le dije que pensaba que alrededor de cuatro era más real. Me preguntaron si había pensado en un lugar y una comunidad para trabajar. Les dije que sí, que dentro de la universidad había zonas con posibilidad de hacer alguna intervención como el área entre matemáticas, química, mecánica y civil (un "patio de nadie") que sería posible -por medio de las sociedades de alumnos- conectarse con los usuarios más cercanos del área y elaborar entrevistas, observaciones, levantamiento de muestras de dibujos del lugar hechos por ellos e integrarlos a un taller de trabajo. Para ello, les dije que pensaba que era conveniente desde el inicio del curso una maqueta de sitio *para trabajar* ya que según la experiencia del semestre anterior realizada en el Realito era un instrumento magnífico para el taller de diseño participativo.

Estuvieron de acuerdo y buscaron (encontraron también) conocidos y contactos posibles para iniciar el trabajo de campo. Se mencionó que el sitio tenía interés patrimonial: Ciencias Químicas como proyecto de Lizandro Peña, Ingeniería Civil de Ramírez Vázquez y por los murales de Matemáticas realizados por el taller de artes plásticas de Filosofía en los años setentas.

Noté que les ha parecido interesante. Hay energía y motivación para realizar el trabajo en esta etapa inicial; como sucedió en el taller observado en licenciatura, las expectativas son grandes y la

energía que se pretende invertir en el desarrollo del curso puede rebasar "lo real".

Se definió que la modalidad de trabajo debía de ser como el modelo de un grupo operativo. Que me interesaba que se me considerara "uno más del grupo" y que se agotara la "verticalidad" en nuestra relación. Las cuestioné sobre lo que ellas consideraban como "instrumentos de poder del maestro", mencionaron "conocimiento" "liderazgo", "calificación". Les insistí en que tanto como para ellas, para mi esta etnografía era algo nuevo por lo que "conocimiento" podía descartarse. Se abordó el tema de la calificación diciendo que el 80% de esta la pondríamos como grupo (como el modelo del curso pasado) y que el 20% restante será ponderado mediante un examen sumario al final del curso. Que se evaluaría la *constancia* ya que es la forma en que se desarrolla una etnografía y como producto final si así lo decidía el grupo un informe y un anteproyecto resultado de la experiencia.

En general: se abordó en forma muy abierta una visión posible del curso, las temáticas, enfoques teóricos, métodos, instrumentos y experiencias en trabajos similares. El ambiente de clase fue cordial. Se empiezan a visualizar escenarios y posibilidades para la acción.

Sesión 2.

La clase empezó tarde, ya que dos de las alumnas se habían equivocado de aula y yo no me había percatado que ya habían llegado. Sólo Esthela estaba en el salón leyendo. Como no habían llegado las otras compañeras empezamos a platicar sobre los problemas cotidianos de las clases de licenciatura, del nuevo plan de estudios que se está diseñando, del plan piloto de teoría-diseño, etc. Esthela oyó la voz de Patricia y fue a buscarla.

A esta clase se ha sumado una nueva compañera: Marisol, es arquitecta de 26 años de edad egresada de la Universidad Veracruzana.

Se repartió material de trabajo consistente en cuatro lecturas condensadas de Lynch, Rapoport, Bachelard y Muntañola (ver marco teórico de este trabajo). Me pareció conveniente el comentar los aspectos que parecían más importantes de estos textos. El orden fue por el contenido general de cada lectura, se hizo una introducción rápida del origen de cada trabajo y su enfoque general.

La clase en esta parte adoptó la forma de un seminario. Después de esta introducción pasé a comentar lo relacionado con los "mapas mentales". Esthela mencionó que ella conocía algo de ello por un libro de estrategias para el "pensamiento eficaz". Acoté que lo que deberíamos entender por este concepto estaba más relacionado con la imagen que un habitante se forma sobre el sitio en el que vive o desarrolla sus actividades.

Patricia estuvo muy interesada sobre el tema y con muchas participaciones. Mencionó algunas experiencias en el Realito de cómo los habitantes construyen la imagen mental de sitio en cuanto a:

1. Límites
2. Centros
3. Ejes de relación

Y que esto obedecía a un orden específico más o menos generalizado en su construcción. De allí, por petición del grupo se aclaró a que se refería cada concepto y les indiqué que los elementos urbanos podían tener diferente "función" en el mapa mental, ya que -por ejemplo- un límite claro en un momento dado podría convertirse en un centro. Que el carácter que adoptara el elemento urbano dependía de la "distancia emocional" que este guardara con respecto al sujeto y que ello dependía de factores como la historia del elemento en relación a la historia de la comunidad. Se mencionó como ejemplo el de la "Barda de Berlin" en el Realito; se narró cómo este límite había cortado la continuidad de un territorio del que dependía la supervivencia cuando apenas la comunidad eran refugios de emergencia (ver capítulo VI en esta segunda parte).

Esto dio pie para que Patricia narrara la historia de un amigo que vivía en la zona urbana que fue destruida para hacer el proyecto de Macroplaza en Monterrey que se resistía a ser desalojado y que llamaba a la Macroplaza la "plaza de Berlin"; habló también del problema de los asentamientos irregulares en los alrededores de Morelia después del sismo del 85 en el Distrito Federal que se creaban como "centros" que agrupaban familias y que poco a poco tendían a unirse en "manchas" comunes.

Se relacionó esto con la traza de las ciudades tradicionales mexicanas y su correspondencia con una estructuración de status social del grupo de personas según viviera con respecto a la plaza de armas. Patricia mencionó la predilección de su papá por el centro con respecto a la periferia. Relacionamos esto con la ciudad musulmana, su orden en cofradías o Mahallahs, que

regulan el status de la casta según la distancia de la cofradía con la mezquita. Y de cómo esta unidad étnica, gremial, familiar y social en la mayoría de los casos estaba rodeada por una tapia y poseía cuando mucho dos o tres entradas.

Esto nos llevó de nuevo al Realito, su barda y sus dos entradas. Esthela mencionó al asentamiento que está "arriba" de más palomas limitado por una barda; "más urracas" -dije- risa general. Les indiqué que si se paraban en el estacionamiento de Walmart Las Torres, podrían ver cómo una barda separa el barrio residencial del Contry de una zona popular. Que era posible ver diferencias generales en casas, traza y vegetación predominante que hablaban de una diferencia de las organizaciones sociales que habitaban ambos lados de la barda.

Patricia mencionó cómo en un lugar del estado de Michoacán, sólo divididos por una carretera, se halla el lugar en el que viven "los más, pero más ricos del estado" y del otro lado los "más, pero más fregados".

Anoté en el pizarrón la clasificación que hace Lynch de los mapas mentales y que tiene un claro orden creciente de dificultad y sofisticación en su elaboración. Con ello abordamos un segundo punto, el de la relación que hay entre el medio físico y la imagen que el habitante se forme de él; y la relación de la construcción de esa imagen y el aprendizaje del sujeto. De allí se mencionó la importancia del factor edad en estos procesos.

Se hicieron ejemplos de la manera en que dibujaba el medio físico un habitante de la colonia Regina y uno de las Puentes, cómo el primero era más exacto con respecto a la traza vial, pues su zona de vida era más pequeña y la forma era fácilmente aprehensible (una traza radial-simétrica. Ver capítulo V, caso 1 y caso 2) y en el segundo caso los dibujos estaban rodeados por límites definidos pero la organización "interior" de la colonia dependía de puntos de interés específico (como la tienda, la carnicería, etc.) articulados de una manera no muy relacionada con la forma física real del lugar.

Se mencionaron los trabajos de Rapoport (1978) con respecto a estas formas de representación del medio físico. Esthela habló de un compendio que mostraba de una manera muy sencilla los resultados de varias líneas de investigación relacionados con la psicología ambiental. Quedó de llevarlo a clase.

Patricia dijo que incluso el conocimiento del medio se relaciona con el lenguaje, que ella tiene un primo en el D.F. que la invitó (disfrazada con una camiseta de "The Cure") a observar a los chavos Banda de una colonia donde él vive; de cómo tienen un lenguaje de señas. Le dije que podría deberse a la presencia de la policía. Le mencioné el caso de Atoyac y su lenguaje de silbidos.

Patricia dijo que incluso a veces se generan "corporaciones" como en el caso de una pandilla de la preparatoria en que ella estuvo que se mandaban a hacer camisetas con un logotipo que los identificaba. Esthela mencionó el caso de los pepenadores como un ejemplo de su lenguaje especial. Patricia dijo que ella trató de hacer una investigación en los tiraderos de basura con ayuda de un amigo periodista, pero que los despidieron a pedradas. Esthela y yo le dijimos que era lógico pues en muchas ocasiones la prensa se presta a "juegos sucios" que los perjudican.

Patricia arregló esto diciendo que como quiera había hecho contactos con algunos líderes y que era posible hacer una investigación del modo de vida en estas comunidades.

Al final de la clase me preguntaron algunas cosas sobre problemas con la inscripción escolar, que el administrador no les hacía caso. Les dije que lo arreglarla si me lo daban por escrito.

Esta clase hubo mucha participación. También se habló mucho sobre ejemplos concretos. Me llamó la atención que se partiera de un problema en el campo de la construcción de la imagen y se llegara a hablar de historia, de las implicaciones sociológicas, de la forma urbana, etc. hasta terminar con "chavos banda" y "asentamientos marginales". Es posible que un enfoque con respecto a la problemática disciplinar despierte en el estudiante la elaboración de ciertos valores que actúen por afinidad en otros campos disciplinares y reclamen explicaciones desde estas perspectivas.

Con todo y ello he sentido que tanto a Esthela como a Patricia (a Marisol no tanto, tal vez porque está en su primera sesión) les interesan este tipo de cuestiones y se hallan muy motivadas por lo que sus respuestas están enriqueciendo el proceso de la clase.

El ritmo de la clase se volvió muy fluido tal vez porque una idea se fue asociando con otra y con otra... formando una cadena que hizo ágil el

transcurso de la clase. Les he pedido como responsabilidad para el curso que elaboren un resumen de alguna lectura que consideren que se relaciona con el tema para ponerla en común. Esthela me informó que se habían empezado a trabajar en la maqueta del sitio de estudio. Patricia dijo que un amigo de Ingeniería Civil le indicó que "sería muy útil un área de computación común para los alumnos de exactas" (primera prefiguración del producto material del curso).

9.2. Las primeras hipótesis a partir de "vivencias" relacionadas con la teoría.

Sesión 3.

La clase empezó un poco tarde, ya que Patricia y Marisol me pidieron permiso de terminar de aplicar unas encuestas de la clase de Crítica Arquitectónica. Yo tenía planeado el pasar unos acetatos sobre el análisis de un sitio donde se diseñó una vivienda rural en los alrededores de Monterrey, sin embargo, al revisar el material me di cuenta que al hacer el examen de la geometría del sitio preexistente no se daban suficientes explicaciones de su utilidad en todo el proceso de análisis; situación muy diferente a lo que se hizo en el estudio de la visualidad y organización del Realito donde la correlación de los límites "naturales" con la geometría del conjunto urbano era evidente. Esto me hizo pensar que antes de pasar los acetatos sería útil discutir la manera en que el análisis de la estructura geométrica de un sitio puede revelar pistas para elaborar una lectura crítica de su proceso de gestión y transformación.

Patricia y Marisol se integraron a los pocos minutos, Esthela llegó ya iniciada la clase; las preguntas iniciales fueron sobre el porqué de estudiar la geometría de un lugar urbano y cómo pensaban que era el proceso de producción de la organización de un conjunto urbano-arquitectónico.

Patricia se puso de pie y tomó el plumón para hacer unos diagramas que ejemplificaran la idea que tenía ella ("ahora yo tengo el mando" Patricia al tomar el plumón en tono de burla. -Lo importante no es tenerlo, sino mantenerlo- maestro).

Hizo el ejemplo de Guanajuato como un sitio que se fue configurando con un fuerte condicionamiento del sitio físico en que está enclavado: un valle muy estrecho con el río que atraviesa la ciudad al fondo de éste. Patricia opinó

que la traza tan irregular de las calles y callejones se derivaba por entero de las condiciones topográficas. Le hice la observación de cómo la Colonia Independencia en Monterrey, en algunos puntos se ajustaba al esquema de una retícula ortogonal de cuadrados que se repetía a pesar de que la topografía no fuera muy adecuada al esquema; que esto se podía ver desde el Palacio Municipal hacia el cerro de la Loma Larga. Patricia intervino diciendo que incluso eso era común observarlo en la refundación de Monterrey de Crousset de finales del siglo XVIII. Le cuestioné si la traza de Guanajuato no tendría relación con esquemas de organización de las ciudades musulmanas.

Se empezó a formar un consenso en torno a la idea de que la imagen del lugar urbano podría ser el resultado de imágenes culturales heredadas que se ajustaban -en un proceso histórico- a las condiciones físicas preexistentes. Esthela opinó que había ciudades "desordenadas" como Guanajuato (llegó después de la explicación de Patricia) A lo que se respondió que tal vez se trataba de un orden más complejo o diferente.

Ello me llevó a plantear -siguiendo a Lynch- que la ciudad podría ser diferente según el tipo de gestión que la originaba. Una primera clasificación gestada en grupo fue la siguiente:

a) *Ciudades hiperdiseñadas*. Se recurrió al ejemplo del París Haussmaniano que menciona Walter Benjamin y al de la Macroplaza en Monterrey para definir intervenciones urbanas y proyectos de ciudades donde se controla fuertemente el proceso de gestión: detrás de ello hay imágenes preconcebidas con mucha exactitud que pueden encubrir sistemas políticos basados en el autoritarismo y el despotismo de un dictador o una oligarquía dominante.

b) *Ciudades diseñadas*. Se explicó que el caso de Mileto, reconstruida según el proyecto de Hipodamo al final de las guerras médicas contrasta con la reconstrucción de Atenas del mismo período que reprodujo la antigua traza; y cómo las ciudades posteriores del ática, en la expansión colonial griega, iban a reproducir este esquema de retícula ortogonal. Se mencionó la opinión de Lynch sobre la planificación de las ciudades coloniales; Patricia mencionó que el caso de Morelia era típico de este tipo de ciudades, ya que reproducía el esquema de una ciudad ideal renacentista de Leonardo.

c) *Ciudades planificadas*. Se mencionó que este tipo de esquemas que obedecían más a reglamentos de construcción y desarrollo urbano que a imágenes prefijadas como en el caso de las "ciudades

diseñadas", o que estaban organizadas alrededor de centros económicos o de poder y podrían relacionarse con organizaciones sociales más plurales o que estaban constituidas por múltiples centros de poder político en conflicto y negociación.

Patricia mencionó el caso de Morelón como un crecimiento que se dio en un caserío a partir del nacimiento de un santuario mariano por un hecho histórico concreto.

d) *Ciudades "espontáneas"*. Les pregunté que siguiendo el orden de acción sobre la gestión de la ciudad, que esquema podría escapar a los reglamentos. Patricia dijo que las "ciudades perdidas" por ejemplo. Se volvió al ejemplo de Atoyac de Alvarez. Y se pudo trazar la hipótesis de que si bien este tipo de asentamientos parecen organizados de forma caótica, responden a imágenes culturales concretas que se adecúan al medio físico en que se enclavan. Lo que las pone al nivel de complejidad de gestión de las intervenciones hiperdiseñadas. El problema es -se dijo- descubrir merced a qué fuerzas se estructura el asentamiento, qué simbolismos se hallan latentes en la imagen de la arquitectura "espontánea". Patricia mencionó que esto podría relacionarse con algunas costumbres de culturas norafricanas -por ejemplo- que organizan su asentamiento a partir de rituales muy bien codificados. Se mencionó el caso de los Gurunsi con su planificación a partir de la existencia de un árbol sagrado baobab; a los bosquimanos y su asentamiento también en torno a un árbol cerca del lugar de iniciación (el "circulo ritual de las danzas"); a las viviendas rurales de la zona del golfo Norte de México, que se organizan alrededor de un árbol preexistente. Se jugó con la idea de que esto podría encubrir la necesidad de asirse a la imagen arcana de *casa-árbol*. Esthela mencionó cómo en algunas culturas se considera al árbol como lo que media entre lo terráqueo y lo celeste.

Se mencionó el antiguo simbolismo de Tonán (nuestra antigua madre de piedra) en la edificación de Teotihuacán. Se llegó a la idea de que al igual que en la casa -como ha descubierto Ekambi- donde los objetos organizan simbólicamente el hábitat, en el asentamiento podría haber símbolos organizadores del lugar. se tocó el tema de la continuidad espacio íntimo-espacio público y se mencionaron los hallazgos del Realito como ejemplos que hablan de una discontinuidad. Entrar a la casa, es abrir la puerta de otro universo.

Se llegó al tema de la territorialidad. Durante estas elaboraciones el grupo se hallaba cada vez más absorto; se iba llegando al núcleo de las vivencias cotidianas, me pareció interesante cómo la participación se fue haciendo emocionalmente menos neutra. Esthela contó historias de la intimidad rota por la visita inesperada de amigos a su casa; Marisol contó la visita de su suegra de Veracruz. Recordamos a la escena de la película "Doctor Zhivago" donde después de la revolución de octubre en la casa familiar convertida en alojamiento comunitario el más anciano de los antiguos dueños, colérico le recuerda al comisario soviético que son ellos (los que han invadido su territorio) quienes están en terreno ajeno y no él y su familia.

Mencionamos cómo una lectura así del lugar podría hacerse desde la misma aula de clase.

Se pidió el avance de la investigación. Esthela elaboró una clasificación de los estudiantes que usan el sitio que se está estudiando.

- a) Los "semidioses" de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), que invadieron un terreno de Ingeniería Civil y Matemáticas con un edificio de laboratorios. De andar parsimonioso.
- b) Los "apáticos" de Civil, que sólo ven el lugar pero no lo usan, prefieren su área bien cercada.
- c) Los "enclaustrados" de Matemáticas que salen poco al área o no salen.
- d) Los "miedosos" de Química que pasan rápido por el lugar para llegar a su escuela.

Se mencionaron dificultades técnicas para hacer la maqueta. Se dijo que la respuesta de los estudiantes al lugar podría estar condicionada por aspectos históricos como la invasión que Esthela había señalado, por lo que sería importante que se hiciera un diagrama de la evolución de ese espacio. Se recomendó que se viera una investigación sobre la evolución del espacio construido de la UANL de Dionisio González (Patricia y Esthela conocen al autor).

Sesión 4.

Llegué como a las siete de la tarde al posgrado. Las tres alumnas ya estaban dentro del salón de clases trabajando. La clase anterior había tenido la intención de proyectarles un material en acetatos que trata sobre análisis físico y territorial del sitio. Esta clase se proyectó.

La sesión empezó con una plática informal sobre el trabajo en la escuela. Esthela dice que es la primera vez que la sacan de sus casillas dos grupos, que debe estar cansada, y se reprocha diciendo que apenas va empezando el semestre y ya tiene problemas con los alumnos.

Al preguntar sobre la tarea me dicen que han avanzado algunas cosas sobre la maqueta. Patricia saca unas fotografías de los edificios ya recortadas sobre el perfil de éstos para con ellas recubrir la maqueta con la que trabajarán durante el curso. Dicen que sienten que ya llevan mucho avance sobre el modelo a escala. Me explican que también han conseguido planos de los edificios de la zona. Me muestran Civil (de Pedro Ramírez Vázquez) y comentan lo limpio de la solución y lo cercano de este edificio al ideal corbusiano. Me muestran química y matemáticas.

Patricia pregunta sobre la metodología que utilizarán para hacer el trabajo de campo. Le explico que ese material ya se los entregué, que se trata de unas hojas escritas en *courier* que traen como encabezado "Metodología de trabajo..." Patricia dice que no tienen nada. Les pido entonces que saquen lo que les he dado de material didáctico para el curso. Marisol saca ese documento y dice que si se los di pero en la clase de crítica. Me disculpo y les digo que la misma metodología es válida para esta clase.

Después de esto se mostraron los acetatos. La plática se centró en lo que implicaba cada lámina y cómo fue construida conceptualmente, para al final mostrarles el proyecto que derivó del proceso de análisis. El proceso en sí mismo es una cadena de decisiones que llegan a su fin en la determinación de los sitios donde es posible hacer una intervención y la valoración de los posibles efectos que ésta tendrá sobre la ecología (física y cultural) del lugar.

En paralelo uno de los aspectos más interesantes del instrumento -que se señaló durante la clase- es la posibilidad de cruzar aspectos del análisis físico con algunos otros del análisis territorial; de manera que se puedan generar hipótesis acerca de correspondencias interesantes entre la estructura del sitio físico y el comportamiento territorial de los habitantes en él. Se señaló que las correlaciones que se estudiaron (en las láminas) no agotaban las posibilidades del instrumento como herramienta generadora de hipótesis; que esto dependía a fin de cuentas de los

objetivos personales del investigador (ver apéndice 4 al final de este capítulo).

Noté cómo hubo mucho más interés sobre las láminas que abordaron aspectos de disposición física a análisis tipológico; como en la traza del poblado o en la reproducción-explicación de una vivienda rural típica de la zona; que sobre cuestiones más abstractas y donde se utilizaba un lenguaje "casi personal" para explicar los conceptos. En general hubo pocas preguntas. Todas lucían muy cansadas.

Al finalizar esta sección de la clase me pidieron el resto del tiempo. Les encargué para la próxima sesión un avance sobre la maqueta. Patricia me preguntó que donde quedaría ya hecha, le indiqué que podrían meterla a mi cubículo. "Pero sólo tu tienes llave". Les dije que les daría una siempre y cuando fueran responsables de ella. Patricia rio maliciosamente.

Les pregunté sobre la magnitud de la maqueta. Como no me supieron decir, les dije que esto era muy importante, ya que determinaría el nivel de detalle de diseño al trabajar con la gente y el número de gentes que podrían trabajar sobre ella al mismo tiempo.

Para terminar les pedí que elaboraran un diario en el cual anotaran todas sus observaciones en el lugar de estudio, las entrevistas, etc. que sería el primer eslabón del análisis. Patricia me preguntó sobre cómo hacerlo, que sí yo tenía un ejemplo. Le dije que sí. Ella se contestó sola diciendo, "no, déjalo, mejor primero lo hacemos a ver que tal nos queda".

Sesión 5.

La clase empezó un poco tarde. Al inicio he pedido la tarea. Como no había llegado Esthela (que no fue a clase a fin de cuentas) nos concentramos en la tarea de la clase de crítica arquitectónica, que se relaciona mucho con lo que se está viendo en el taller de proyectos.

Me muestran las encuestas que han hecho sobre el espacio físico de la escuela de posgrado. En este primer ejercicio dejé que estructuraran la forma y el contenido del instrumento de trabajo. La clase anterior de crítica le comenté a Patricia que me parecía que el instrumento perseguía otros objetivos además del espacio físico y que además era muy "evaluativo" y dejaba de lado lo descriptivo e interpretativo. Esta clase Patricia ha empezado

explicando que ya ha analizado la encuesta y que le parece que aparte de guardar el anonimato del encuestado debieron hacer menos preguntas de "evaluación del posgrado". No obstante, de inmediato se concentra en explicarme esos datos de evaluación del posgrado (lo administrativo y lo curricular principalmente). Esto marginalmente puede indicar que para Patricia una "evaluación ambiental" no está desligada de una *evaluación político-global*. Dice que la mayoría de los alumnos considera que la administración es muy apática, que la secretaria no da un buen trato a los estudiantes y que algunas clases abordan con poca profundidad los temas de trabajo.

Les he preguntado que de todos los datos que han obtenido con las encuestas cuales se refieren concretamente al espacio físico, ya sea desde su descripción hasta la evaluación de su calidad ambiental.

Marisol menciona que hay una gran coincidencia en señalar a la escuela de graduados como un "lugar apartado" del resto de la escuela. Patricia señala que también mucha gente coincide en que esto "es mejor" a que esté ligado a la licenciatura físicamente.

Entonces les digo que lo que se podría hacer para empezar el análisis es elaborar una lectura selectiva de los "datos en bruto" de la encuesta para de ellos entresacar los que se refieren -sin hacer muchos rodeos- al espacio físico.

Que un método de análisis podría ser el colocar estos datos en bruto en una tabla y frente a ellos elaborar hipótesis que los expliquen, que ésta tabla se podría completar señalando para cada característica relativa al sitio, cambios a la estructura visual del lugar y los efectos previsibles que causarían en los usuarios, dados los valores que señalaran éstos en su evaluación ambiental. Se dio un ejemplo de ello. Se señaló que un dato podría ser "lugar apartado" que una explicación de esta percepción podría ser el que en la escalera que conduce al posgrado y el pasillo de acceso que ha *eliminando el contacto* con los alumnos de licenciatura, se cambió el sitio de la cafetería antes a la entrada de la escuela y el pasillo que unía posgrado con la crujía norte de aulas de licenciatura se canceló y se hizo un área de acceso restringida a los alumnos. La imagen del posgrado: materiales, colores, mobiliario, etc. también es muy diferente del resto de la escuela.

Que si se tienen en cuenta estas causas - como hipótesis particulares de una más general que suponga una relación entre la imagen que se haga el usuario del espacio físico y los datos significativos que este arroje para su lectura- podemos inferir efectos de alteraciones a la estructura de ese espacio físico que el usuario está evaluando, es decir, pueden; de estos instrumentos de descripción, interpretación y evaluación ambiental; desprenderse datos importantes para tomar decisiones de *diseño*. Nunca al margen de las personas que habitan el lugar.

Después de esta explicación fuimos a una visita de campo del sitio de estudio de la clase de Taller de Proyectos; al área entre FIME, Civil, Matemáticas y Química. Hicimos un recorrido de la facultad hacia la calle Manuel Barragán. Noté que en este primer paseo, las gentes se concentraban "al inicio" entre FIME y Civil. Lo que primero mencionaron como evidencia fue lo marcado de los territorios de cada facultad, que se hace patente en los materiales de pavimento, elementos de división y el agrupamiento de las personas que platicaban en las bancas -en FIME- y de las escaleras -en Civil-. Luego la atención se centró en las marcas sobre el terreno, como una hilera de tubos verticales que señalan el límite del área de Química y Matemáticas, una gran piedra que parece ser la primera piedra de algo que nunca se construyó junto a Química. Luego se observó el abandono. El sitio al final del paseo era oscuro y solitario.

El recorrido "de vuelta" se concentró en elaborar una lectura cronológica de las etapas de la historia urbana que se evidenciaban en los edificios del conjunto. Esta lectura se extendió incluso hasta la facultad de arquitectura, donde concluyó el paseo. Es muy interesante notar cómo aparentemente, la presencia de grupos de gente afecta la forma de lectura que es pertinente sobre el espacio que se observa. No creo que por azar, el tipo de lectura fuera de *ida* dominando por lo etológico y de *vuelta* por lo histórico (lo primero concentrado en el comportamiento de los grupos humanos y lo segundo concentrado en los edificios). Tal parece que la respuesta cognoscitiva al ambiente esté condicionada por el sitio mismo y la lectura, aun hecha por "iniciados" se supedita a los datos emocionalmente más presentes: es muy interesante que al "atravesar" un territorio -nerviosismo e hiperactividad de lo perceptivo- se hable precisamente de lo territorial.

Aunque también, hay que admitir, que es lo más estrecho del paso en la zona de estudio y donde más señales visuales de la territorialidad existen.

Al regreso en el salón de clase les repetí la manera en que me gustaría que hicieran el análisis y les señalé que lo que yo considero que es una buena manera para que se entienda mejor el análisis y que en última instancia les resulte útil es como una tabla que relacione la evidencia con las hipótesis y con las propuestas a las que se llegue.

Les he repartido material de estudio para que elaboren su propio diario de campo para los estudios de caso, consideré conveniente darles dos archivos del caso del Realito, uno que narra una observación de campo hecha durante la celebración de una ceremonia en el lugar y otra que resumía la entrevista con Lorenzo Román, un informante clave de este estudio. Estos archivos los seleccioné explícitamente porque el primero ejemplifica una actividad observacional poco interactiva y el otro se trata de una entrevista (muy interactiva). Les he señalado que es importante que lean este material con cuidado para que vayan empezando su diario de campo.

Al final de la clase les encargué de tarea que trajeran el cuadro de análisis de la información de las encuestas realizadas en la escuela de graduados, para verla en la clase de crítica. Noté que no hubo ningún reparo porque en esta sesión se combinó el taller de proyectos con la clase de crítica, de hecho nunca hubo durante la sesión una división tajante de lo relativo a los casos que se tratan en ambas materias.

Les dije a Patricia y Marisol que me preocupaba mucho lo poco participativo de Héctor Garza (un alumno nuevo de crítica) que yo creía que era porque no se sentía integrado al grupo, tal vez por su edad. Que me parecía bueno que lo integraran al trabajo y que "hicieran grupo con él". Patricia dijo que no había problema y que iba a tratar de platicar con él de "maestro a maestro" para que se integrara al grupo.

9.3. Se empiezan a sistematizar las hipótesis inferidas de las observaciones de campo.

Sesión 6.

La clase comenzó con una plática informal sobre el papel de lo interdisciplinario en la planeación curricular de los modernos programas de posgrado del país. Se comentó que en la UNAM estaba en estudio una modificación al reglamento de posgrado que establecería como criterio general el que los programas se apoyaran mediante el intercambio de recursos académicos de manera que los estudiantes pudieran cubrir hasta un 40% de los créditos para la obtención del grado en otros programas, en otras facultades, e incluso el 20% en licenciaturas. Esto con el fin de hacer más integral la toma de conciencia ante los problemas que plantea la realidad de nuestro país. Se mencionó que en este contexto lo *multidisciplinar* iba a ser substituido por lo *interdisciplinar*, es decir, se pretende rescatar una visión más integradora, capaz de elaborar grandes síntesis y desechar el pensamiento especializado que va aislando cada vez más las acciones, lenguaje y construcciones teóricas de las diferentes disciplinas. Se mencionó que es cada vez más importante tomar conciencia de la *incertidumbre* en lugar de las "certezas y orden".

Las alumnas informaron que ya estaba "casi lista" la maqueta, que habían estado trabajando sobre ella y que ya estaba a punto de quedar terminada. Me preguntaron si la traían o no, como indicando que es bastante bromosa y les costaría mucho trabajo transportarla.

Les indiqué que sería más útil por el momento concentrarnos en el proceso de recopilación y análisis de la información que aunque la fase más importante del curso eran los talleres de diseño participativo, para esto faltaban aun unas dos semanas.

Grafiqué en el pizarrón aproximadamente el área de estudio; haciendo el perfil de los edificios que limitan la zona como marco del espacio libre al centro (lo que será nuestra área de trabajo). Patricia dijo que si este era mi "mapa mental" (ric). Les expliqué que la secuencia de sus reacciones durante la visita de campo hecha la sesión anterior: análisis territorial-visual (ida) -histórico (vuelta) podría indicar la influencia decisiva del ambiente en la manera en que se aborda el análisis: es decir, *ante la presencia de un conflicto territorial la atención se concentra en las señales que definen las relaciones de los grupos de gente; mientras que en ausencia de personas sería más adecuada una lectura concentrada en los edificios como hechos plásticos*. Patricia mencionó que a ella le pareció que la forma

general del lugar era como un "embudo", que la sensación de confinamiento hacia el extremo de FIME y Civil se alivia rápidamente al ampliarse el espacio hacia química y matemáticas. Le hice notar que esa lectura basada en datos kinestésicos podría verse apoyada por la sensación de "ahogo social" que produce el pasar entre territorios en conflicto (FIME, Civil), lo que nos llevó a establecer *cómo la realidad ambiental se presenta sin fragmentar para su lectura*. Ahora considero interesante el elaborar visitas con propósitos de lectura específicos (como en el método de análisis de ecosistemas de Steintetz²).

El análisis de Esthela se concentró -como hace dos sesiones- en las características de los grupos de usuarios en la actividad expansiva sobre el territorio (FIME) y en la actitud defensiva contra la expansión de las demás facultades. Hoy noté que tanto Esthela como Patricia sienten una animadversión contra la actitud de FIME con respecto a los vecinos que los rodean. Algo que se podría calificar como un reclamo de justicia por la manera de apropiación "agresiva" de la tierra.

A partir de estas observaciones determinamos que en general sería conveniente hacer tres tipos de lectura sobre el área de estudio: sobre la visualidad, las características territoriales de los grupos que habitan el lugar y una lectura histórica. Les pedí que empezáramos a formalizar esta a partir de la experiencia previa. Pedí voluntarias para pasar al pizarrón. Marisol se animó, se empezaron a definir áreas territoriales. Como noté que tenía dificultades para saber donde quedaba cada facultad ("es que no conozco bien la universidad") consideré mejor dejarlas trabajar sobre sus libretas en "pequeño cónclave".

De este trabajo en grupo se empezaron a desprender una serie de hipótesis sobre la evidencia observada. De ellas, la que me pareció más interesante fue la analogía que trazó Esthela del comportamiento en el espacio de la escuela como el comportamiento en casa. Lo que nos llevó a elaborar una hipótesis más general que consistía en considerar cómo la "manera de habitar", es decir *el conjunto de formas de comportamiento aprendidas durante el desarrollo psicosocial del habitante con respecto a su casa*, modela la manera en que el habitante se comporta en los recintos que se ha apropiado territorialmente.

Durante el trabajo de análisis dibujé en el pizarrón a grandes rasgos la estructura espacial del

campus de Ciudad Universitaria. A partir de este croquis se pudieron desprender hipótesis sobre el origen de la forma general del sitio de estudio. De ello se empezó a elaborar la idea de que la estructura urbana en pequeño era el resultado de la forma estructural a gran escala. Cuando interrogué sobre el horizonte de relación, es decir, el tamaño del área urbana que podría provocar efectos significativos sobre la estructura pequeña, Patricia indicó que le parecía que ese horizonte estaba determinado por la homogeneidad de la zona más que por un tamaño específico.

Abordamos lo que sería el proceso de análisis de los datos observacionales, de entrevistas y documentales. Se hizo un esquema en el pizarrón que indicaba el encabezado del cuadro de análisis:

Evidencias Hipótesis (1) que expliquen la evidencia	Hipótesis (2) más generales que agrupan a Hipótesis (1)
---	---

Les expliqué que sería conveniente que hicieran papeletas que pudieran acomodar sobre la mesa, de modo que el agrupamiento de evidencias que guardaran una "cercanía conceptual" fuera un trabajo más sencillo y dinámico. Patricia me interrogó sobre si podrían utilizar croquis como evidencia y no sólo enunciados escritos. Le dije que sí. Surgió la duda de manejar mezcladas ciertas evidencias del análisis visual que parecían tener mucha relación con algunas otras referidas al comportamiento territorial de los habitantes. Les recomendé que por el momento lo manejaran por separado, que aunque era manifiesta la interdependencia de la forma visual con algunos procesos de apropiación territorial, el manejarlos así por el momento facilitaría el proceso de análisis. Que se podría dejar para después el análisis de las interdependencias (un nivel más abstracto y menos conectado con los datos directos).

Se definió a petición de Marisol el alcance del trabajo de campo (una primera visualización "real" de lo que demandaría el curso). Se indicó que sería suficiente el realizar siete entrevistas por cada alumna y que estas mismas personas se les comprometera para que participaran en el taller de diseño, que era la última parte del curso. Se concluyó la sesión encargando de tarea el análisis de la estructura visual del sitio.

Sesión 7.

Llegué al salón y las alumnas ya estaban allí, tenían el proyector de acetatos para exponer un material que habían preparado; me pidieron unos plumones de colores para trabajar sobre varios tópicos diferenciándolos más fácilmente por este medio.

Empezó Marisol a explicar sobre un croquis de la zona las áreas en que se dividía el lugar y los elementos que la limitaban. Patricia se paro a ayudarle a Marisol con la explicación. Con el plumón repintó sobre la imagen proyectada en el pizarrón las áreas que iba analizando. Casi toda la explicación de las dos se centró en el área de la entrada de FIME y el pasillo angosto que se forma entre Civil y FIME. Patricia señaló puntos de "peso"; algo que yo interpreto como "atractores de visuales" o elementos de composición de la visualidad de mucha importancia. Para ella estos puntos estaban en la entrada de FIME y en la escalinata que desde la plaza de acceso lleva a un segundo piso del plantel. Señaló el movimiento que tiene la gente con respecto a esos puntos atractores y los "signos" que orientan visualmente a los usuarios del edificio.

Esthela se refirió en su explicación más hacia el área de Matemáticas y Química, es decir donde se sale del pasillo angustioso y se entra a un lugar más abierto y solitario.

Su análisis se centró sobre el movimiento de alumnos en esa área territorialmente indiferente entre las facultades.

Señaló, como lo ha venido haciendo desde las clases anteriores que los alumnos de Química se repliegan sobre el extremo sur del lugar y se mueven muy de prisa al cruzar entre FIME y Civil; que los alumnos de Matemáticas casi ni salen del casco de su facultad. Hubo mucha atención centrada en el croquis del sitio. La participación fue muy abundante, incluso, Marisol que casi no lo hace hoy estaba muy participativa. Me anima a pensar que el trabajo de campo y la imagen-resumen de la experiencia actúan como detonantes de la elaboración de hipótesis de trabajo en la percepción del propio espacio universitario de cada una.

Dentro ya de la discusión les planteé la idea de que existían elementos arquitectónicos que servían para definir áreas territoriales que se apropiaba la gente. Concretamente me referí a un ejemplo de la zona que está entre FIME e Ingeniería Civil, en la que la textura y material del pavimento,

el mobiliario y el tratamiento de la jardinería hacen que se conforme una "zona ambiental" que se diferencia fácilmente de los alrededores.

El efecto de esto en los grupos de usuarios es muy interesante por lo regular, en esta plática se juntan alumnos de FIME que al reunirse a platicar o en grupos *no traspasan el límite que marca el pavimento*. Se mencionó que asimismo, los tubos amarillos que limitan el área de FIME-Civil de Química-Matemáticas funcionaban para "evitar" (aunque se puede pasar fácilmente) que grupos de estudiantes de FIME o Civil, pasen a la otra zona. Se mencionó que estos elementos arquitectónicos operaban como señales que determinaban el límite de lo apropiable, que indicaban la manera de actuar y hasta donde llegar en la exploración de la "casa del vecino". Pero que en tal caso, cualquier elemento del ambiente podría operar en un momento dado como un signo o señal. El asunto era saber qué elementos fungían como los constructores de la "mínima información útil para leer el ambiente" que los habitantes del lugar aceptaban. Una de las herramientas para ello era la elaboración de dibujos por el habitante sobre su lugar de vida. Se dijo que mediante esto es posible leer la selección de elementos que configuran el dibujo e inferir que éstos se relacionan con estos "signos estructurantes del ambiente".

Patricia opinó que era sencillo recopilar esta información y que podría hacerse después de entrevistar a los usuarios. Esthela opinó que debería de ser al contrario: que *primero* deberían hacer que dibujaran y que luego los deberían entrevistar, pues de esta manera se evitaría el que ya "supieran" después de la entrevista qué respuesta construir, qué dibujar. Pienso que es interesante la manera en que la Sagacidad Política se introduce al proceso de investigación. Esthela por muchos años fue del Departamento Administrativo de la Facultad, lo que le da cierta habilidad para "leer entre líneas" las intenciones de la gente.

El problema es cómo analizar estos documentos. Patricia preguntó que de qué manera se debería "leer" esta información. Se dijo que por lo que se había podido observar de experiencias anteriores -se mencionó el caso del Realito- la manera de dibujar el lugar de vida del habitante va de la definición de los límites de lo que considera su territorio (esfera de apropiación) a los "centros" -organizadores simbólicos- de su espacio; tomando en cuenta lo que él ha dicho en la entrevista que son

límites o centros. En algunos otros casos el habitante procede a dibujar un ambiente desconectado de la organización física que existe y coloca en el espacio de papel sitios, símbolos o imágenes dibujadas de lugares importantes para su vida. En ambos casos es posible inferir las señales del ambiente que informan al habitante sobre el modo de habitarlo. Se mencionó que la diferencia de fuerza en el trazo utilizado al dibujar evidenciaba diferencia de importancia relativa asignados a los objetos dibujados.

Se señaló que los objetos arquitectónicos que informan al habitante sobre el ambiente implican a fin de cuentas una colección de elementos definidores del territorio; que el conocerlos como tales implicaba conocer la manera en que funciona y se vivencia el ambiente en ese lugar; y que esta es una información traducible en términos de diseño.

En este momento se introdujo un compromiso ético al discurso al mencionar que si comprendíamos esto y actuábamos respetando el modo de vida preexistente, deberíamos tener en mente la evidente falta de continuidad entre los territorios apropiados de cada facultad, lo que implicaba que deberíamos de pensar en una solución de proyecto que integrara cinco "plazas" en una. Un problema interesante.

Patricia y Marisol habían señalado que ese mismo día habían ido a recorrer y a observar la zona de estudio. Les pregunté si ya tenían el diario de observación que se había pedido como obligación del curso. Me dijeron que no lo habían empezado, entonces les recomendé que no dejaran pasar mucho tiempo después de la observación para redactar un informe de lo visto, ya que "la memoria es traicionera". Les indiqué que podrían empezar a hacerlo allí mismo en el taller. Patricia, confundida, me preguntó que cómo lo harían. Le dije que se imaginara que estaba contando una película. Que la estructura de su narración -lógicamente- estaría organizada por medio de escenas, que al definir las escenas se tiene un instrumento mnemotécnico que ayuda a hilar la narración. Que al construir un guión cinematográfico se parte de definir las escenas para luego ir definiéndolas segmentariamente. Les dije que se imaginaran que construían un guión de lo que habían observado y que cada escena se definiera con una frase o un párrafo que les hiciera de inmediato revivir lo observado; que, de este modo, podrían dejarlo durante unos días sin temor a que se les olvidara.

Esthela me dijo que si podíamos ver un asunto que habíamos tratado sobre un programa de becas de ANUIES, que revisara si la papelería estaba completa. Aproveché esta interrupción para dejar al grupo trabajando en la elaboración del "guión".

Cuando terminaron el ejercicio y pude acabar de revisar el material de ANUIES volvimos a clase. Pensé que era muy adecuado el mostrarles cómo había sido un proceso de trabajo de un taller de diseño participativo como el que ellas iban a tener en la última parte del curso. Para ello les leí la descripción del proceso del taller del Realito hecho durante el semestre anterior (ver capítulo VII, punto 7.5). Antes había dibujado a grandes rasgos la estructura del barrio y el sitio de proyecto. Como llevaba el cartapacio en que he estado acumulando la base de datos de la tesis, fue posible mostrarles los cuadros de análisis sobre el nivel de trabajo durante el taller con respecto al lugar. Al mismo tiempo que se leía el material se comentaba acerca de las implicaciones de lo escrito.

Al final de la lectura se pidieron comentarios con respecto al material visto en clase. Esthela mencionó que era información muy rica, pero que algunos aspectos que se daban por entendidos en la ficha ellas no los podrían comprender pues estuvieron al margen de la experiencia. Patricia comentó que hubiera sido más explícito si junto con la lectura se hubieran mostrado algunas imágenes del sitio y del proyecto.

Al final de la clase se pidió como tarea el cuadro de análisis. Se insistió en que se hiciera con papeletas para facilitar el agrupamiento conceptual de los datos para elaborar hipótesis generales de trabajo.

9.4. Primeras resistencias al trabajo. Quien controla la información controla el proceso y al grupo.

Sesión 8.

Al iniciar la sesión las alumnas dijeron que no querían tener clase, que -sobre todo Patricia- estaban agotadas. Les dije que teníamos que aprovechar el curso porque eran pocas las sesiones y realmente me gustaría ver el avance del proyecto. Les pedí la tarea encargada la clase anterior; me dijeron que no la traían. Esthela se apuró a decir que habían estado tratando de sistematizar las observaciones de la visita de campo; pero que no

habían tenido oportunidad de empezar a elaborar el cuadro de análisis.

Marisol me mostró el avance de su diario de observación, era bastante amplio y sistemático. Días después, Marisol, aparte, me decía que Patricia se enojó porque ella mostró el diario y le reclamó que si estaban o no trabajando juntas en equipo. Una crisis que pone de manifiesto la necesidad de Patricia de hacer equilibrada la imagen de alumnas-trabajadoras frente al maestro-patrón, tal vez motivada por el objetivo oculto del "premio final" de la calificación numérica.

Me pareció que sería un buen ejercicio el que realizaran un ensayo de elaboración de la tabla, que recortaran en papeles las observaciones y que trataran de plantear explicaciones para ellas; que después las ordenáramos atendiendo a hipótesis más generales que agruparan un conjunto grande de hechos.

Consideré que sería útil que trabajaran a solas. Fui a Dirección a arreglar los papeles de la Beca de Esthela e Irma y volví en un rato. A mi llegada vi una tabla a medio hacer escrita en el pizarrón. Relacionaba un par de hechos; uno sobre la forma física del sitio y el otro sobre el comportamiento territorial de los usuarios del lugar.

Les pregunté que porqué no habían empezado a hacer el trabajo como yo les había sugerido utilizando "papelitos" Esthela dijo medio avergonzada, que "es que no nos gusta trabajar así". Entonces, tomé el marcador y empecé a trabajar sobre el pizarrón. Adaptándome a lo que tal vez les parecía una mejor forma de trabajo. Lo primero que se hizo fue poner los encabezados de la tabla en el lado izquierdo se puso "hechos observados" y del derecho "hipótesis (causas probables de los hechos observados)". Se empezaron a generar hipótesis con respecto a la forma visual en planta del conjunto. Estas empezaron a ser poco a poco ideas de diseño y el efecto que estos tendrían en el futuro del sitio, más que explicaciones al fenómeno. Les hice notar esto y les expliqué cómo, tal vez por nuestra disciplina, estábamos más habituados a "construir" respuestas, que a indagar en las causas de lo que observábamos.

Que en este ejercicio en particular debíamos concentrarnos en definir las causas (proceso de análisis) para luego elaborar la propuesta de diseño. El primer tópico centrado en las propiedades visuales del lugar, produjo hipótesis sobre el crecimiento

histórico no regulado de FIME, el carácter de "patio trasero" que tenía por el hecho de ser la trasera de Química y Civil, etc. El segundo tópico se concentró en definir al lugar como un espacio de pugna territorial y produjo hipótesis sobre el poder de los "signos arquitectónicos" en la definición de los territorios, sobre el comportamiento de los grupos en el lugar, sobre la política de fragmentación de las facultades que apoya la rectoría, etc.

La clase realmente en esta etapa fue muy participativa. Se especuló mucho sobre las explicaciones a los hechos y se llegó imperceptiblemente a una clasificación de "niveles de lectura de los hechos" mediante la clasificación de las causas por tópico general que trataban (por ejemplo aspectos políticos, aspectos de comportamiento territorial, aspectos históricos, etc.) Les expliqué que ellas podrían notar cómo en el grupo de explicaciones había algunas que podrían - para un hecho determinado- parecer con menos o más grado de validez que las otras. Que esto podría indicar aspectos de un alto grado de determinación del hecho observado y aspectos que realmente podrían considerarse como subsidiarios a la explicación del hecho. Se les animó, sin embargo, a no desechar las hipótesis menores por más "descabelladas" que parecieran a primera vista.

Se explicó que de esta manera era posible sistematizar las explicaciones para facilitar la elaboración de un ensayo etnográfico, ya que en última instancia, este proceso de trabajo actuaba como una "narratización de lo visual".

Se explicó que el proceso contrario, es decir, la capacidad de convertir a imágenes visuales un relato, era una facultad que ya estaba presente en los niños de 3-4 años (etapa preoperativa), y que el proceso de construir un relato de un hecho fundamentalmente visual era una abstracción más difícil y retardada en el desarrollo hasta entrada la etapa operativa en la evolución de la inteligencia de las personas. Que esta abstracción entendida como la elaboración de una etnografía producía la adopción de un punto de vista diferente (tal vez por lo mejor informado) durante el proceso de diseño; *que se traducía en un cambio perceptible del centro axiológico del sujeto con respecto al acto creativo.*

Les dije que reelaboraran esta tabla e incluyeran todas sus observaciones y trataran de pensar en explicaciones a los hechos observados.

Desde hace ya tres o cuatro clases, vengo notando que Patricia llega o con cara de cansancio o realmente deprimida. Pensé que sería conveniente averiguar la causa de esto. Durante el rato que bajé a dirección se me ocurrió la idea de que podríamos tomar la clase los sábados, pues sólo el jueves había notado mucho cansancio en el grupo.

Le pregunté a Patricia que qué pasaba los jueves, que porqué estaban tan cansadas.

Esthela se apuró a contestar que era el día cuando más carga de horas-clase tenían y que realmente era difícil tener un día sin descanso de 7.00 de la mañana a las 10.00 de la noche. Les propuse lo del cambio de día, no pudo haber un acuerdo, por lo que el día de clase no se movió. Les pregunté por su horario y la posibilidad de que incluyeran más periodo de sueño en su día o una pequeña siesta antes de venir. Esthela dijo que como había hecho eso antes de venir este día que no había sentido tanto cansancio como en otras sesiones.

Patricia dijo que no podía hacer ni una cosa ni otra, que realmente tenía mucho trabajo y que tenía problemas económicos porque de su casa ya no le mandaban dinero como antes; que en la casa en que vive paga 600 pesos y que realmente no sabía que hacer. Le dijimos que porqué no se mudaba a san Nicolás, que es más barato o a una casa de asistencia. A cada solución hacía una negativa, como tratando de dar una imagen de fatalidad lastimera.

Le dije que en última instancia su problema radicaba en la excesiva carga de trabajo que se había echado a cuestras y que hoy le impedía cumplir con la Maestría, que si no se tomaban los estudios con felicidad no producirían más que frustración. Que una opción radical sería que descansara un tiempo y que volviera luego y se reintegrara (tal vez con dinero ahorrado para mantenerse los estudios). De allí pareció más desesperanzada, y dijo que ella siempre había sido una estudiante excelente, que nunca había batallado y que ahora todo le costaba mucho trabajo. Esthela le dijo que era lógico que al trabajar y estudiar su rendimiento bajara; contó una anécdota de cuando reprobó su primera materia.

Patricia trató de cambiar de tema preguntándome (acusándome) el porqué de la fuerte inclinación teórica de la maestría, y al mismo tiempo comparándola con un Diplomado de reciente

apertura en Morelia donde el enfoque es eminentemente práctico.

Le expliqué cómo por razones históricas de la génesis de la escuela de Arquitectura de la UANL, esta era una gran necesidad en la región y que globalmente, el proyecto de Maestría, tendría a evolucionar con el tiempo, pero que estos momentos eran de afianzamiento de las líneas de investigación. Le expliqué de la normatividad de la universidad (créditos teóricos y prácticos) y de lo que oficialmente era el fin formativo de un curso de actualización, de uno de maestría y del doctorado. Con todo y ello, Patricia no quiso moverse de su posición, pero me dijo que no me enojara, que si después de eso todavía le hablaría. Tal vez subí algo de tono porque Marisol días después me preguntó, como en broma, si seguía: "enojado" con Patricia y ella, me dijo que la disculpara por la discusión ya francamente en otro plan, menos tensa.

Creo que todo ello pudo ser la fuga de un estado de angustia que no pudo salir más que con una agresión velada.

Al final de la clase les encargué que para la siguiente sesión llevaran la tabla de análisis con una copia (para recortarla y reagruparla) y la maqueta del sitio que ya dicen haber terminado.

Sesión 9, visita de campo a la plaza-exposición de artes visuales frente a la rectoría.

Esta clase llegó un poco tarde. Desde el estacionamiento de Arquitectura se podía escuchar la música étnica que se tocaba en la plaza de la Rectoría y que era parte de una exposición de altares de día de muertos hechos por alumnos de la facultad de artes visuales de la Universidad. Decidí que sería un buen ejercicio de análisis para el proyecto que se está desarrollando en el taller al visitar esta "plaza efímera" y observar las reacciones de la gente y sus patrones de actividad y organización en un cambio de uso de la plaza de la rectoría.

A la llegada al salón Patricia me entregó el ensayo sobre la organización espacial y la apropiación territorial del área de FIME-Civil-Química-Matemáticas. Se justificó por la entrega tardía de la tarca y por lo que ella consideraba una entrega parcial del ensayo donde sólo se analizaba una mínima parte de la información recopilada en entrevistas, dibujos y observaciones de campo. Les comenté las intenciones de tener una sesión de campo y Esthela se disculpó de asistir a la visita ya

que quería adelantar la elaboración de un reporte de investigación para la clase de Arquitectura y Sociedad. Salimos hacia la Plaza de la Rectoría. Patricia se veía impaciente y hacía alusiones constantes a los rituales de muertos de Michoacán. Parecía que no quería ver lo presente, sino poner en competencia eso con lo de "su tierra" (lo emocionalmente cercano). Conforme se fue avanzando en el tiempo de la visita, Patricia y Marisol se fueron involucrando más en definir la vida de la plaza.

La primera actividad de observación se centró en definir los patrones de comportamiento de la gente con respecto al lugar. Se diferenciaron dos clases de usuarios: los que pasaban hacia la parada del camión (en una marcha cotidiana por el lugar) y los que estaban usando el "nuevo espacio" que planteaba como un recorrido con varios recodos. Entre el inicio y el final (el altar mayor) el camino se marcaba con arcos adornados con papel de china de colores y en cada recodo había un altar menor.

Se empezó a notar que además de la gente que se congregaba en torno a los músicos, había gente reunida en cada "esquina" del recorrido.

De esto pasaron a definir cómo este nuevo orden en el espacio había traído una nueva territorialidad al lugar, respetada por los que a diario transitan por el lugar. Pareciera como si al "vestir" el lugar, el grupo que lo hace se apropiara del espacio. La permanencia en el lugar parece ser más respetable que lo itinerante. Pero sólo especialmente, ya que cuando se hubo acabado la música y las personas que visitaban la exposición se agruparon al margen del recorrido de altares, las personas transitando empezaron poco a poco a cruzar el centro de la plaza (como es su costumbre) y a involucrarse en la exposición deteniéndose a observar de cuando en cuando.

La música de la región del cañón del huajuco (dos clarinetes, un tambor) empezó a sonar de nuevo y el espacio volvió a cambiar. Decidimos ver esto desde la plataforma sobreelevada de la rectoría, junto a la plaza. Observas "más desde afuera" el funcionamiento del lugar. Desde allí, noté que la plática se empezó a orientar hacia la morfología de los grupos de gente habitando la plaza y su ubicación con respecto a la exposición. Les mencioné que la antítesis vital que observa Paz en una de sus obras, la sitúa con respecto a la alcoba y la plaza (antípodas de lo público y lo íntimo). De

ello empezamos a analizar en un plan más teórico lo que significaba este lugar con respecto a lo más lejano (el límite del campus: Av. Universidad con vehículos como balazos circulando) en términos de intimidad: si era una dialéctica tajante -como la de Paz- o una fina gradación de intimidades-colectividades con fronteras solamente señaladas por signos "legibles" en el lugar.

Patricia señaló que una plaza a pesar de ser un lugar público poseía la intimidad recogida de un grupo social con coherencia cultural. Me di cuenta que la dinámica de aproximación al problema se fue transformando en una explicación a partir de imágenes prefijadas y antecedentes, para seguir con una inmersión en el contexto (tal vez una adecuación de la imagen previa con el presente caótico); su explicación y por último una abstracción elaborada a partir de los datos del sitio.

Las hipótesis iniciales se han reconstruido al trabajarlas sobre otro contexto, pero vuelven para alimentar -reforzar a las más generales y abstractas.

Cuando nos íbamos sólo nos acompañaba el ruido de la plaza. Al volver al salón les pedí que comentáramos conclusiones sobre lo observado. Se mencionó como uno de los puntos más interesantes la relación existente entre el comportamiento territorial de la gente y la configuración del lugar; de inmediato, Patricia y Marisol llevaron esta observación hacia el problema de la clase de taller de proyectos y empezaron a explicar cómo podría relacionarse el carácter ("expansivo" o "resistente") al tipo de alumnos que ingresan a esas facultades. Comentamos que este efecto que notaban podría interpretarse como una *transferencia* del habitante con el medio ambiente. Se comentó lo que significaba en psicología psicoanalítica la transferencia y se le relacionó con una "lectura" que hace posible el apropiarse de las emociones que siente otro sujeto. En otro nivel -se dijo- podría haber un fenómeno similar en la empatía del sujeto con el medio ambiente en el que habita. O ser la explicación de la *carga afectivo-simbólica que reposa en las cosas del hábitat*; tal como lo ha teorizado Ekambi. Se encargó como tarea al final de la clase avanzar la maqueta para empezar a trabajar con la gente.

Sesión 10.

Esta clase la dedicamos al montaje de la maqueta del área de estudio y a la planeación de los talleres de diseño participativo. Patricia y Marisol

llegaron con parte de los volúmenes de los edificios del área. La base la habían dejado hacia días en mi cubículo.

Nos dedicamos a pegar las piezas sobre la base. Fui con Patricia por las piezas que faltaban. Patricia se quejó de que Esthela no las había ayudado ni económicamente a hacer la maqueta. "No es en mala onda, pero Esthela nos ha dejado a nosotras toda la chamba".

La gente que pasaba frente al salón se detenía a ver la maqueta y algunos entraban para que les explicáramos que se estaba haciendo. En general les parecía interesante la idea de trabajar participativamente con los usuarios en la elaboración de un diseño para el entorno en el que viven.

Salimos por un momento al área de estudio ya que era importante ubicar los árboles aproximadamente como se hallan en realidad.

Hicimos un levantamiento rápido y volvimos al salón a colocar los árboles.

Ya al terminar este trabajo surgió la cuestión del material con el que trabajarían los estudiantes que se llevarían a participar en el taller. Se empezó pensando y poniendo en una lista las posibilidades de uso del espacio (extraídas del proceso de investigación previo) de allí quedaron tres posibilidades:

Un edificio de informática para las cuatro facultades, un área de comida rápida y reunión estudiantil y una plaza que dignifique la zona.

De ello les dije que dedujeran el material de trabajo (mobiliario) con el que formarían cada uno de los proyectos. El más problemático nos pareció el edificio de informática. Se decidió usar piezas de madera para que los participantes jugaran. Patricia fue al audiovisual por unas que se usan en la clase de geometría descriptiva. Al traerlas nos dimos cuenta que sólo serían parcialmente útiles, por lo que acordamos crear unos prismas rectangulares estandarizados recortando un listón de madera de 1"x1". De modo que fuera posible manejarlos como piezas estables para armar y complementarlas con las piramidales cónicas, etc. que se habían traído del audiovisual.

Esto dio la posibilidad de pensar en colorear estas piezas. Les dije que de preferencia usaran la cromática de la zona para ello y no cualquier color, ya que esto nos permitiría entender si el código de

colores se utiliza simbólicamente como un elemento de apropiación del territorio. Pusimos a resguardar la maqueta y les encargué de tarea que trajeran el material que faltaba para empezar con los talleres. Esthela no fue hoy a clases.

Sesión de diseño participativo.

Patricia me avisó que había juntado un grupo de gente para trabajar en el proyecto de la clase, y que había quedado que el martes a las 6:30 podríamos trabajar. A la llegada a la escuela de inmediato buscamos un lugar donde instalar el taller. Se hizo en un salón cerrado del posgrado.

Sobre una mesa dispuesta hacia un extremo del salón se colocó la maqueta. Junto a esta las piezas para trabajar que consistían en figuras geométricas de madera, algunas de cartón que representaban bancas, asientos sombreados y árboles. En el otro extremo colocamos la cámara de video, que filmaría la sesión, sobre una mesa, de modo que se lograra una perspectiva lo más aérea posible.

Ya acomodado todo esperamos un buen rato sin que nadie llegara. Patricia pensó que los estudiantes que había invitado le habían quedado mal, fue a buscarlos y le pidió a unos alumnos de ella que participaran en la sesión. Llegó al salón como con ocho personas dos de Ingeniería Civil y el resto alumnos de ella.

Les explicamos que se trata de un proyecto para una clase de maestría en donde es importante su participación por ser usuarios del lugar donde se plantea la regeneración. Los invitamos a "jugar" con las piezas que tengan a mano para que ellos mismos propongan lo que debería cambiar y permanecer del lugar que habitan.

Al principio se concentraron en reconocer el área. Los de Civil parecían estar muy familiarizados, ya que los que más preguntaban por las áreas representadas en la maqueta eran los de Arquitectura. Los de Civil tomaron el mando de la sesión y empezaron a proponer al área donde sería factible realizar algún cambio al área que está entre química y matemáticas. Aproximadamente el centro de la maqueta. Noté que la toma de mando de uno de los alumnos de Civil (luego supe que es el jefe de la sociedad de alumnos de esa facultad) Patricia le debió haber interpretado como una competencia a su autoridad, ya que empezó un juego de "esgrima retórica" que aparentemente sólo tenía por objeto el

demostrar su mando frente a sus alumnos. En mi libreta de campo anoté "Patricia habla mucho y no deja que los estudiantes actúen: los apabuya".

Esto movió a los de Civil a sentirse más dentro de un acto político que en una experiencia académica. De todas formas entre la plática propusieron un área de comida rápida y un gran jardín en vez de un estacionamiento como está actualmente. Noté que pese a que gran parte del área libre está en las canchas pavimentadas de Civil, ellos no quisieron poner ninguna estructura "permanente" y sólo pusieron bancas *alrededor de cada cancha*. También fue evidente la clara conciencia de los estudiantes sobre lo que es el territorio *propio*, el de los *otros* y el *neutral* (identificado como "de la universidad"), la lectura a partir de los signos de apropiación se presentó exactamente a como lo habíamos planteado hipotéticamente con anterioridad. Es muy interesante el que no se halla propuesto casi ningún cambio dentro del territorio propio, ello implicaría el que halla un alto grado de satisfacción del usuario con el ambiente en el que se desenvuelve, o que existe una relación entre el deseo de transformación y lo profundo de la apropiación del ambiente en el habitante.

Durante la sesión se distinguieron cuatro etapas en el proceso de trabajo:

a) Exploración y definición (hacer-explicito-para-uno) de la estructura del espacio existente: a través de la vista-alrededor y la verbalización de lo que se encuentra. Tal vez se trate de un proceso de categorización (*pretarea*).

b) Posibilidades de intervención en el lugar. Se exploran con más detalle los lugares "aptos" y se hacen explícitas las imágenes fantasiosas que se les ocurren a los participantes verbalizando su existencia (*asunción de la tarea*).

c) Construcción de la imagen deseada. Casi no se platica. La acción se concentra en el acomodo, refinamiento, crítica, reacomodo (*trabajo fático de proyecto*).

d) Discusión sobre conveniencias y problemas de lo que se ha hecho. Se empieza a elaborar una hipótesis de lo que los cambios *significarán* para el medio ambiente preexistente (*autoevaluación de la experiencia*).

Después de esto Patricia dio por terminada la sesión y pidió los teléfonos a los participantes de Civil para una segunda experiencia de este tipo. La discusión de Patricia con el muchacho de Civil (el político) siguió por un momento. Se despidieron notablemente menos tensos que al principio. Patricia

y Marisol también lucían satisfechas. Parece que la sesión de trabajo haya servido para *liberar la tensión de los participantes*.

Ya que todos se hubieron retirado, tuvimos una plática para evaluar los resultados de esta primera experiencia. Mi primera recomendación, dirigida a Patricia fue que no hablara tanto con los participantes para que pudieran trabajar más libremente. Esto debió "ofenderla", ya que noté que tomó una actitud defensiva y luego la suavizó preguntando si entonces no había servido la sesión. El que haya tomado tan emocionalmente el comentario puede indicar qué tanto se involucró emotivamente durante el trabajo, lo cual lleva a plantearse la importancia de considerar "lo emocional" de la dinámica entre los participantes como un hecho de mucha trascendencia en el trabajo de diseño participativo.

Marisol estuvo tomando notas durante la sesión, sus reacciones fueron menos emotivas.

La segunda recomendación fue sobre el mobiliario usado para el trabajo, ya que su escala afectó la percepción de la escala real del sitio. Se pidió que se incluyeran escalas humanas como una medida para dar una idea de tamaño a los participantes. La tercera fue la de hacer una planeación más estricta de la dinámica de trabajo que incluya tiempos de participación.

Quedamos de revisar el video la clase del jueves para hacer anotaciones de lo que se hizo (ahora como observadores menos involucrados) y revisar posibles mejoras al proceso de trabajo.

9.5. Una crisis por el poder en el grupo.

Sesión 11.

Esta clase se centró en el análisis del video tomado en la sesión de diseño participativo del martes anterior. A mi llegada le solicité a Marisol y Esthela que pidieran una televisión. Mientras hacía algunas otras cosas Esthela, Patricia y Marisol, permanecían en el aula. Cuando llegué pude percatarme de que Esthela y Patricia sostenían una discusión. Apparently, el motivo era un reclamo de Patricia por la falta de trabajo (y dinero) aportado por Esthela para la elaboración de la maqueta. Esthela se defendía diciendo que nunca hubo comunicación con ella e incluso hubo ocultamiento de información (unos planos del campus que

consiguió Esthela y que Patricia no quiso proporcionarle aduciendo que "no los tenía") Patricia le reclamaba que ella nunca quiso acercarse al trabajo y que tenía que esta discusión fuera motivo para que se la "grillara" entre los maestros (Patricia preveía esto pues la situación política de Esthela en la administración, es más favorable que la de Patricia).

La respuesta de Esthela fue el planear separarse y "generar su propia información al margen de Patricia y Marisol".

Mi presencia no disminuyó la discusión. Intervine para frenarla sólo invitándolas a analizar el video. Se apagó la luz. Les recomendé que tomaran notas de lo que veían conforme transcurriera el video y que al final lo discutiríamos.

Al terminar esta parte los ánimos estaban notablemente más tranquilos. Observé que Esthela no cedió en su actitud de "ofendida"; Patricia parecía ahora más "sumisa" (me hace pensar en la edad y en el status de "mujer casada" como atributos culturales que le dan carácter de líder en el grupo a Esthela: en el fondo, el origen del conflicto puede ser por el "control" del grupo. Esthela cuatro días después me dijo sus motivos del pleito y señaló como algo importante que le parecía que Patricia quiere "acaparar todo el proceso de trabajo" y toda la atención del maestro.)

Noté que una participación muy viva en el grupo después de haber visto el video. Los tópicos se centraron en la definición de procesos de trabajo en el grupo videofilmando; actitudes del grupo con respecto al proyecto, comunicación y liderazgo en el grupo, etc. Marisol fue la que más observaciones hizo. También fue la que tomó notas durante el proceso de diseño participativo.

Al final de la sesión, se hizo un instructivo para el trabajo con grupos en sesiones de diseño. Se empezó asignando tiempos límite de trabajo, se determinó (después del análisis de los tiempos de trabajo en el video) que la sesión de diseño debía durar aproximadamente 20 minutos. Se planeó una presentación, explicitando las intenciones origen de la experiencia y reglas para el trabajo (básicamente descripción de los recursos disponibles y el tiempo límites); una sección para elaborar un proyecto y un tiempo final para comentarios. Les indiqué que de esta primera experiencia era útil el tener presente cual sería nuestro rol ideal en el proceso de trabajo.

Les sugerí que abandonaran el "liderazgo" y autoasignaran el papel de "facilitadores del proceso". Les recomendé que la experiencia la hicieran en parejas para que uno actuara sólo como "observador", que sería el que registraría la experiencia. Por último se pensó en que dadas las dimensiones de la maqueta, sería más práctico un grupo de trabajo compuesto por tres usuarios-participantes y dos arquitectos-participantes.

Al final de la clase les dije en tono de broma que no se pelearan. Ya para ese momento Esthela había abandonado la idea de "hacer su propio material de trabajo". Pero no dijo nada acerca de trabajar junto con Patricia y Marisol.

9.6. Los talleres de diseño participativo.

Descripción del video filmado el martes.

Esta es la segunda descripción de este material. Mientras que la primera se hizo a partir de las notas de campo, la segunda es el resultado de la revisión del video hecha dos días después de la experiencia. Durante la sesión de análisis nos hemos podido percatar que esta forma de trabajo puede ser útil como instrumento de diseño participativo y como un elemento para la lectura de la manera en que el habitante (se) construye el ambiente. Pensamos que esta forma de trabajo podría dar información a estudios que intenten dar luz sobre este tipo de cuestiones.

La sesión inicia con la explicación de Patricia sobre lo que se esperaba del grupo de trabajo. Dice que hay tres caminos a seguir en la redefinición del área: Una plaza, un lugar (o varios) para comida rápida y un centro estudiantil. Luego sigue una exploración visual del área por parte del grupo de trabajo.

Algunos de los participantes eran alumnos de Patricia. Esto influye para que tome el mando de la sesión. El jefe de la sociedad de alumnos de Civil al ver esto empieza a tomar el mando contrapunteándose con Patricia: "Algo construido... cualquier volumen aquí (señala lugar entre matemáticas y química) se ve mal".

Marisol interviene explicando la forma de trabajo que se desea. El recorrido inicial alrededor de la maqueta empieza a cambiar: ahora se señalan los lugares y se explica la vocación de cada uno. EL

movimiento de las manos empieza a indicar las direcciones generales de la estructura preexistente que señalan los edificios en el paisaje. Lo que se imagina empieza a probarse en el espacio real: se diseña con las manos.

Algunas fallas en la maqueta ("aquí falta una caseta al lado de Química") son señaladas por los de Civil; se toma material y se arregla: se está reconociendo el territorio.

Se empieza a hablar de la gente de FIME, de Civil, de los límites territoriales y el comportamiento de cada grupo en la zona. Patricia sugiere abrir la malla ciclónica de las canchas de la Facultad de Ingeniería Civil para usar ese espacio. Uno de los de Civil dice que sería adecuado hacer algunas modificaciones a ese lugar. Patricia le ordena que haga físicamente lo que está sugiriendo. El jefe de Civil empieza a poner sólo bancas alrededor de las canchas. En esta etapa habla muy poco. De pronto se señala que el gran problema del área es la falta de árboles. Se toman y se empiezan a colocar en el lugar.

Patricia empieza a interrogar a los de Civil sobre la manera en que perciben el lugar cotidianamente. Sus alumnos la imitan. Por alguna razón esto hace que el alumno de Civil se sienta atacado y se defiende tipificando su comportamiento.

Hay una momentánea calma en torno al proyecto; parece que todas las acciones han cesado sobre la maqueta. Patricia interroga a los de Civil sobre su área de influencia territorial y las de los estudiantes de otras facultades. Mientras tanto uno de ellos se retrae y empieza a hacer ligeros ajustes a lo que hizo previamente.

Se explica (por los de Civil) la estructura "vivencial" del lugar ahora más claramente que al principio. Parece que ha operado un fenómeno de "aprendizaje medioambiental" que les hace ahora más vivido el lugar que se habita cotidianamente.

Los alumnos de Patricia de pronto se sienten agraviados, por no hacer ninguna propuesta; sólo dicen lo que se podría hacer en el lugar pero no hacen ningún movimiento.

El jefe de Civil empieza a quejarse del problema ambiental que generan para el Campus las fábricas de HYLSA e IMSA. El otro alumno

entretanto propone soluciones como la arborización de la zona.

Se detiene el proceso de "pequeños ajustes". Se hacen observaciones a la solución y se detectan problemas: "Ah... faltan muchos botes de basura". Cogen cuadros de colores y los colocan como señales de los lugares donde iría el equipamiento.

Se analiza ahora cada elemento del proyecto inicial (una plaza-zona de comida rápida) y se rediseña cada subsistema: elemento por elemento-problema por problema-. Se categorizan los nuevos elementos del entorno *nombrándolos*, como al inicio se *nombraron* cada uno de los lugares preexistentes.

Patricia les pregunta a los de Civil sobre su relación con FIME. La respuesta es automática, hay una situación de conflicto "siempre quedamos en la final del Americano". Reconocen que cada facultad representa un coto cerrado dentro de la Universidad.

El jefe de Civil, tras la observación de Patricia de "signos" que definen esos cotos, explica que en efecto, el límite de tubos que divide FIME-CIVIL de Química-Matemáticas hace realmente "dos universidades" (dos áreas ambientales claramente diferentes). Ahora su descripción es más abstracta. Se elaboran grandes síntesis ambientales. Hay un período de crítica a la solución, no hay cambios, sólo se señala que es necesaria un área verde.

El jefe de Civil que al principio señalaba que ningún elemento se 'vería bien' en esa zona, ahora señala que serían deseables los cambios, que valdría la pena emprender acciones para ello.

El otro alumno de Civil, a pesar de que ya terminó la sesión de trabajo, sigue haciendo ligeros cambios. Entretanto, los de Arquitectura dijeron que desde el siguiente día irían al lugar a *conocerlo* para aportar una solución ellos mismos (tan *válida* como la que hicieron los de Civil).

Sesión 12.

Esta sesión se taller se trabajó en forma participativa con alumnos y maestros de la facultad de Ciencias Químicas. Toda la jornada fue filmada en videocinta para su análisis posterior.

El trabajo empezó con la explicación de las reglas del juego por parte de Patricia. El grupo se integró con tres alumnos y una maestra.

La posición de cada participante durante la sesión no varió mucho, sólo el estudiante 2 se movió hacia el lado donde se encontraba la maestra pero siempre formando un núcleo compacto con los otros estudiantes.

Patricia explicó al grupo lo que representaba la maqueta, señalando qué era cada edificio y cada zona, cuál era la finalidad de la experiencia: un requisito académico de una clase de maestría y una nueva forma de trabajo en el diseño del espacio habitable que involucre activamente al usuario en el proceso de gestión de la obra; señaló el material con el que se podría trabajar sobre la maqueta y cuales eran, de acuerdo con la investigación de campo preliminar, las "opciones de rediseño" que la misma comunidad ha señalado: una plaza con puestos de comida rápida, una zona arbolada, un lugar de reunión y socialización o un edificio de informática que de servicio a la zona de ciencias exactas. Explicó luego "qué se vale poner" en el proyecto, es decir qué representa el material de trabajo (botes de basura, bancas, árboles, etc.). Por último explicó porqué se estaba grabando la sesión y el uso que se daría a la videocinta. Les indicó que se pasearan y observarían el lugar para que luego se pusieran a trabajar.

El alumno 4 después de pensarlo un rato señala que se han decidido por generar un "foco de reunión", el alumno 2 señala que es necesario tener un edificio de computación "aquí (señalando el área central de la maqueta) porque los de matemáticas no nos dejan usar su centro de informática". Patricia insiste diciéndole que tome el material para que "arme algo". El alumno 4 empieza a escoger el sitio adecuado y con las manos (ademanos) indica las dimensiones de un edificio y los "ejes de circulación que llegarían a él". El alumno 2 señala las características del sitio en cuanto a espacio disponible y sus problemas en cuanto a ser un área limítrofe territorialmente. Patricia vuelve a insistir en la necesidad de que concreten algo armado físicamente en la maqueta.

A partir de aquí inicia la fase de trabajo concreto. Lo primero que propone el alumno 2 es "corregir" los elementos preexistentes del sitio agregando un pequeño local de Ciencias Químicas que no había sido reproducido en el modelo; y de ahí se deduce donde colocar el edificio discriminando zonas del entorno por finalidades -vocaciones específicas (área verde, estacionamiento, circulación, etc.). El alumno 4 discute entonces la solución

propuesta por el alumno 2, la analiza en términos del *espacio físico disponible* y de los efectos del edificio *dados los límites territoriales de las demás facultades* (impacto físico e impacto social del edificio).

Patricia interviene entonces diciendo que se "vale meterse a los territorios de las otras facultades" y explica que se podría usar el área de canchas de Civil. (Al final no se tocaron área vecinas, sólo se usó el estacionamiento). El alumno 3 interviene por primera vez haciendo una crítica general a la solución, pero nadie le hace caso y no vuelve a intervenir.

Empiezan a colocar piezas para armar el proyecto, los que trabajan son los alumnos 2 y 3. Ha bajado notablemente la cantidad de conversación, se hallan concentrados trabajando y observando reiteradamente lo que se produce. Mientras se hallan colocando los árboles, la maestra hace su primera intervención al proceso de trabajo. Al hacerla, la actitud de los estudiantes cambió por completo. A partir de este momento, se someten de inmediato a los dictámenes y opiniones de la maestra.

La maestra introduce una nueva modalidad de trabajo al señalar que sería interesante construir un edificio donde en una planta se ubicaran cubículos y aulas para computación y abajo un espacio libre *sólo con columnas* para que se reuniera libremente la gente "*como en civil*". Ahora existe explícitamente una imagen como tipo de referencia para el trabajo. Empieza a diseñar la parte baja del edificio quitando lo que han hecho previamente los alumnos y reacomodándolo, pone un "techo" que representa el centro de cómputo en la planta alta del edificio, mientras hace esto explica la imagen que ella ha elaborado para el edificio, dice que este espacio social debe tener un patio; *como el de Química*", recurre a imágenes familiares para explicarse y señala que habría que cubrirlo con acrílico para que la luz y el calor fueran controlados. Empieza a elaborar una imagen de cómo sería el ambiente social... la vida cotidiana, el mobiliario; el funcionamiento ambiental. El alumno 4 de inmediato compara el edificio con el interior de FIME. Y la maestra redecía la imagen a la facultad de Química mencionando como referente de su explicación al edificio principal de Ciencias Químicas ("La Dona").

Es interesante este proceso de trabajo que va definiendo la imagen desde un tipo familiar a su funcionamiento en el contexto social propio. La tipología por sí misma no hace la solución sino hasta que se ha puesto en el contexto y se hace *significativa* mediante la visualización de la vida habitándola. Es importante el que sea una adecuación recurrente ya que esto induce transformaciones graduales al tipo original, también lo es el que de la visión de la vida en el lugar se deduzca el amueblado. (En otro sentido a como lo ha planteado Ekambi).

El último eslabón de la elaboración lo plantea la maestra al sugerir un cerramiento móvil en el patio de acuerdo a la *estación del año*. El alumno 4 sugiere rodcar de árboles el edificio; mientras va colocándolos, va señalando que podrían ser puntos de reunión, por lo que habría que pensar en bancas a su alrededor e incluso mesas para comer. La maestra, entretanto, quita la cubierta del edificio, corrige el interior y reacomoda lo que se había hecho. Menciona que este debe ser un "lugar para estar a gusto".

El alumno 4 sigue arborizando la zona según las indicaciones del alumno 1. Marisol les sugiere que propongan cambios a otras áreas de la zona, no sólo al "centro". Lo único que hacen es arborizar el lado poniente (lo que colinda de Matemáticas y Química con Biología) señalando que con ello mejorarán ambientalmente la zona, pues los carros se calientan mucho con el sol de la tarde.

A partir de esta etapa el trabajo sobre la maqueta disminuye mucho, se concentran los participantes sobre lo hecho; observan larga y atentamente. La maestra sugiere (ya sin referirse a lo hecho en la maqueta) otros usos al edificio que se ha proyectado.

El alumno 2 critica el que se planteen puestos de comida rápida por la saturación de este tipo de locales en la zona. El alumno 1 propone un sistema de parrillas públicas para que los usuarios calienten su propia comida. El alumno 4 señala un área apropiada para ello sobre la maqueta, luego imagina el mobiliario ("una cocina integral chica") luego la forma de uso ("que fueran las muchachas") Este proceso es muy interesante, ya que parece reproducir lo que previamente ha hecho la maestra: señalar el sitio adecuado; imaginar un elemento tipológico adaptado al uso; adecuación del tipo al contexto social; descripción de una imagen dentro de

la cotidianidad de los habitantes. Toda esta etapa se caracteriza por el poco movimiento a los elementos de la maqueta y la observación atenta de los participantes a su trabajo.

La maestra parece asumir su rol - momentáneamente matizado- frente a los alumnos al interrogarlos sobre la manera en que esto que han hecho se adecuaría a los usos actuales del suelo. El alumno 4 se apresura a contestar que lo que hoy se usa como estacionamiento puede "reacomodarse" en los alrededores de este proyecto. El alumno 2 apoya esta solución. Al hacer esto, se empiezan a observar los problemas de circulación y estacionamiento de un contexto más amplio; la calle del frente de Química, la de atrás de Matemáticas, la que está entre Matemáticas y Biología. En mis notas de campo anoté este hecho como la parte del proceso de trabajo donde se conecta la planeación del sitio específico donde se concentró la atención durante el trabajo, con el sistema en que se inserta (evaluar conexiones con los demás subsistemas). El resultado de esta etapa fue corregir los alrededores pero con elementos menos "permanentes" que en la intervención principal (botes de basura, bancas).

Este proceso sugiere que la conexión de la imagen del hábitat que construyen para sí mismos los habitantes con los alrededores del territorio apropiado no está presente de inmediato ni es un hecho "conocido de facto" por los habitantes, que se hallan concentrados en formar su microuniverso. Lo que puede llevar a suponer que el territorio apropiado por una comunidad no se halla para esta muy bien conectado con el entorno, hasta que se ha resuelto un conflicto interno del territorio *trabajando* sobre él. Entonces las conexiones empiezan a tener sentido; pero el trabajo que se emprende sobre los subsistemas vecinos es cauteloso y distanciado, al contrario de lo emocional y cercano del trabajo sobre lo propio. Lo que hace suponer que el vínculo de pertenencia de los habitantes-territorio condiciona respuestas emotivas al trabajo permeadas por las relaciones del grupo en el proceso de gestión de la transformación al hábitat.

Sesión 13.

Esta sesión se trabajó participativamente con alumnos de la facultad de Matemáticas.

Patricia empieza explicando la forma de trabajo y lo que se espera de la sesión. Hace una explicación de lo que representa la maqueta y de qué áreas consta, luego señala al grupo qué tipo de

proyectos se podrían realizar en el lugar: una plaza con puestos de comida rápida (y menciona el mobiliario), un edificio para centro de cómputo (se refiere explícitamente a la experiencia del día anterior con gente de Ciencias Químicas), o cualquier espacio que ellos mismos sugieran.

El grupo se movió en torno al modelo a escala mucho más que el de Ciencias Químicas durante el trabajo. Estaba compuesto por tres alumnos, dos hombres y una mujer.

Iniició el trabajo sobre el modelo con la observación del alumno 1 (que sería el líder de la sesión) de que un centro de informática no era necesario, ya que la Universidad tenía infraestructura computacional suficiente en ese momento, el alumno 2 señala que es más urgente una plaza frente a Matemáticas.

Toman las piezas de trabajo y se acercan a la maqueta. Empiezan a señalarla y mencionan que faltan las "boyas" (tubos de protección del espacio de estacionamiento entre FIME y Matemáticas), esto los lleva al problema que causan los automóviles en el espacio frente a su facultad. Los alumnos empiezan a señalar la maqueta en actitud de exploración, parece que en esta etapa es muy importante el ademán exploratorio (señalar-nombrar) con el aprendizaje de lo que significa el modelo *realmente* (hacerse uno con la realidad que se manipula). Patricia les vuelve a explicar qué es cada lugar. Después de esta explicación, el alumno 1 empieza a trabajar. Parece muy divertido, esto anima a sus otros compañeros a seguirlo. Va sugiriendo en voz alta cada elemento que llevará la plaza y lo va colocando en su lugar. El alumno 2 empieza a fabricar elementos más complejos (hechos de varias piezas) y a pasárselos para que los coloque. Al ver esto, la alumna 3 se integra a la cadena dejando que el alumno 1 siga tomando la primera decisión de ubicación de la pieza, haciendo lo que el alumno 2 hace y acomodando lo que el alumno 1 ya ha dejado en el sitio de proyecto, haciéndolo "más bonito".

Esta etapa es de un trabajo concentrado, silencioso y cooperativo. Mientras trabajan, el alumno 1 comenta que esa plaza servirá para que los conozcan en la Universidad. Se termina de definir el espacio general de la plaza (un esquema centralizado de trazado aproximadamente circular) y empiezan a definir el equipamiento. La alumna 3 empieza a poner los botes de basura, 1 y 2 colocan las

luminarias. El alumno 1 se mueve mucho alrededor de la maqueta, llega a la parte trasera de su facultad y menciona los campos deportivos, su estado actual y la posibilidad de mejorarlos, el alumno 2 menciona la calidad de sus materiales.

En general, el grupo se ha mostrado muy cooperativo y positivo. Vuelven al frente, toman piezas y luego piensan en qué hace falta. Tras "llenar" el espacio con la plaza Patricia les sugiere que pueden hacer uso de otros espacios, como las canchas de Ingeniería Civil. Empiezan a cuestionarse sobre las implicaciones territoriales de ello, dicen que es difícil "meterse" con la sociedad de alumnos de Civil y por último se excusan de utilizar los lugares tan determinados como de una facultad específica, por considerar que cada facultad *tiene su espacio territorial asignado y está mal violarlo*.

Vuelven sobre la maqueta para señalar lo que falta y los problemas actuales del sitio. El alumno 2, mientras tanto, se concentra en hacer un grupo de esculturas para la plaza. El trabajo de diseño parece irse desarrollando mediante la agregación de elementos y luego su reacomodo.

Al poner estos elementos, el alumno 1 le pide a 2 otro tipo de elemento, que lo modifique y le explica a grosso modo su idea. El alumno 2 trabaja en ello. La forma de cooperación en esta etapa se da bajo un esquema aproximado de alumno 1, planeación; 2, ejecución de piezas; 3, acarreo de material y arreglo final de los elementos.

Cuando el alumno 1 se separa de la planeación directa sobre la maqueta y empieza a hablar de lo que es necesario en términos más abstractos (nombrar en vez de elaborar) los alumnos 2 y 3 reacomodan lo que él ya construyó.

El alumno 1 habla de que es necesario un "centro comunitario" (explícitamente un *edificio*) para la comunidad universitaria, empieza a describirlo (proceso: [nombrar-tipo]-[definir vivencialmente]-[interpretar imagen]-[relacionarlo con ejemplo conocido-comunicar imagen]) "un centro grande donde todos participen... único lugar... cada quien con sus propios materiales... como allá en Mederos".

Luego el alumno 1 toma dos cubos de madera en cada mano y empieza a buscar un lugar para colocarlos. Los alumnos 2 y 3 señalan inconveniencias de los lugares que va eligiendo, casi

todos sus juicios se basan en criterios territoriales. Patricia sugiere que el edificio podría caer si se reacomoda la plaza. El alumno 1 no dice nada a esta opción, pero no lo pone allí; parece haber quedado satisfecho con el proyecto de la plaza. Pide entonces la opinión de los alumnos 2 y 3 sobre el lugar apropiado por "donde generalmente lleguen todos", propone de inmediato puntos de llegada del camión, esto le lleva a proponer la zona del Estadio... concluye junto con sus compañeros que en el estacionamiento que está detrás de la Biblioteca Capilla Alfonsina (que está a un costado de la plaza de la Rectoría) es el sitio adecuado. Se va a la mesa, fuera de la maqueta y coloca los cuatro cubos. Los azules sobre los rojos (es interesante la asociación simbólico-religiosa, rojo-tierra azul-cielo de la arquitectura religiosa tlaxcalteca de esta región).

Después de esto lo describe vividamente y empieza a ubicar los edificios de su contexto más próximo (ambientar una imagen vivificada por la descripción). Concluye que el edificio, por el sitio que han elegido para "sembrarlo", actuará como una pantalla del sol poniente para los carros del estacionamiento. El alumno 1 empieza a colocar bancas y basureros en el sitio, el alumno 2 reacomoda lo que se ha colocado, mientras que la alumna 3 reacomoda (trabajo fino de diseño) la otra parte de la maqueta, primero la plaza y luego sus alrededores. En general esto revela el proceso con el que se ha trabajado: primero se "marca" con el proyecto que centra la atención del grupo y luego se trabaja definiendo y arreglando sus alrededores. (Diseño específico a interrelativo: al final se buscan las interconexiones del subsistema con los subsistemas que lo rodean).

El alumno 2 observa atentamente el trabajo mientras que el alumno 1 evalúa el funcionamiento (vial y de ubicación) del proyecto. Después de esto se da por terminada la sesión.

Sesión 14.

Esta sesión de trabajo se llevó a cabo con la participación de alumnos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), toda la experiencia se grabó en videocinta para su análisis posterior.

Patricia inició la sesión con una explicación del material de trabajo y del objetivo que se perseguía con esta experiencia: involucrar al usuario y al arquitecto en la resolución de los problemas de diseño para que actúen cooperativamente. Les indicó

que según una investigación previa lo que la gente había indicado como necesario en ese lugar era una plaza, un edificio comunitario-centro de informática, una plaza con puestos de comida rápida o algún otro elemento que ellos propusieran. Les señala que alcances tiene el trabajo y las herramientas para realizarlo.

El alumno 1 (que actuará durante toda la sesión como líder de grupo) pregunta que si pueden asignar significados a los elementos de mobiliario con los que se trabajará en la maqueta. Patricia le dice que sí, pero le señala el significado que han asignado a cada elemento de mobiliario y que se haya clasificado al lado de la maqueta.

El alumno 1 propone como proyecto a realizar una plaza con puestos de comida rápida, y menciona como un problema de la zona la deficiente iluminación nocturna, por lo que a todo lo largo de la sesión de trabajo se interesará en proponer luminarias en el área.

El alumno 2 empieza a trabajar con las luminarias. El alumno 1 también, mientras que el alumno 3 empieza a proponer otro tipo de proyecto, pero no le hacen caso y se concentra en recomodar lo que ha hecho el alumno 2. El alumno 1, entonces, propone usar las canchas de Civil como una parte de la plaza de puestos de comida rápida, ya que según él, en cierta zona de las canchas no hay pavimento... y esto indica que no pertenece a ellos (abandono como posibilidad de invasión: se hace una lectura del lugar a partir de símbolos de apropiación, en este caso un "material urbano" de los pisos) además argumenta que podría ser más óptimo el diseño de sus canchas, por lo que si se podría ceder el espacio.

Empieza a formar puestos de comida rápida en esta área. De pronto propone un edificio de informática en el espacio entre Matemáticas y Química y FIME, lo coloca, usando cuatro cubos de madera justo al lado del acceso de matemáticas, lo deja por un momento y empieza a trabajar en la iluminación de otra área.

Después de esta etapa el trabajo aminora para dar paso a un momento de observación atenta a lo hecho. El alumno 2, entonces, considera que si ya se está proponiendo un edificio multivalente (edificio comunitario-club de informática) se pueden eliminar los puestos de comida rápida de las canchas de Civil. El alumno 1 los retira pero substituyéndolos por bancas bajo los árboles que ha propuesto el alumno

3; luego él recomoda lo que los alumnos 1 y 2 han hecho.

Al alumno 1 se le ocurre que esos árboles que ha propuesto el alumno 3 podrían tener una jardinera alrededor que sirviera a la vez como banca. El alumno 2 critica el espacio entre los edificios de aulas y talleres de FIME y el alumno 3 propone una remodelación a la parte trasera de matemáticas. El alumno 1 desestima estas propuestas argumentando en general que estos lugares están fuera del interés de FIME: "es el acceso sólo de carros... de Matemáticas". El alumno 1 señala que es necesario restringir el acceso de vehículos al área donde se ha proyectado el edificio de informática. El alumno 2 propone que esto se haga sembrando árboles, al ponerlo, los 3 alumnos consideran que éstos le proveerán de sombra al nuevo edificio por la tarde.

El alumno 3 entonces señala que un problema en que no se ha pensado es en proveer de un espacio de estacionamiento por lo que el edificio que se ha propuesto ha eliminado. El alumno 1 señala que en el estadio (frente a esta zona de la Universidad) hay espacio suficiente que por lo regular se haya desaprovechado. Por ello, los alumnos 1 y 3 discuten este hecho. Se empieza el cierre con árboles del área de la plaza. El alumno 1 va poniendo los elementos mientras que el alumno 2 los recomoda.

Después de esta etapa el trabajo baja notablemente y es substituido por la observación atenta de lo realizado, como si se verificara una "lista de partes" el alumno 1 va pasando revista a cada una de las acciones emprendidas (sin un orden relacionado con la secuencia de trabajo, ni con la cercanía de la acción con la "centralidad urbana"). Elaboran una crítica y justificación del proyecto. Esta etapa se enlaza con la "descripción vivida" del edificio propuesto. Se le describe como "grande" y se lo compara con el centro de informática al lado oriente de Capilla Alfonsina y con el centro de cómputo de la Facultad de Contaduría y Administración.

El alumno 3 señala entonces que el edificio propuesto debería ser como el CETEC (centro de desarrollo tecnológico del ITESM en Monterrey). El alumno 1 entonces lo describe "redondo", de "cristal y acero"... según ellos "para que se refiera a lo tecnológico". El alumno 2 sugiere que en vez de redondo sólo sea "curvado de un extremo" para no bloquear el acceso de la facultad de matemáticas. Este mismo alumno luego propone que por la

imagen de este edificio se deberían remodelar las fachadas de las facultades de la zona. El alumno 1 menciona que con un cambio de color sería suficiente, usando colores vivos "que inviten a entrar al salón". Después de esto se dio por terminada la sesión.

La búsqueda de un referente icónico para la elaboración de la imagen del edificio hace pensar en que pese a que se trabaje sobre la esfera de apropiación, existen imágenes que conectan la intención estético-expresiva del proyecto con determinadas configuraciones, con materiales, etc. Lo que hace suponer que el proceso se halle condicionado por las "imágenes de la ciudad" que los habitantes han aprendido a *interpretar*; pero es significativo que esta conexión se efectúe precisamente cuando se hace la evaluación de las acciones de proyecto y no en las primeras etapas, cuando la atención del trabajo se halla concentrada en solucionar el problema -inmediato y cotidiano- de la esfera de acción próxima al grupo de habitantes. Lo cual lleva a suponer que conforme se *verbalizan* las acciones de proyecto la conciencia de las conexiones -físicas y conceptuales- de las propias acciones con el contexto son más evidentes para los habitantes.

9.7. El final del curso. Evaluación de la experiencia de los talleres.

Sesión 15.

La clase de hoy se revisó el material videofilmado de las sesiones de trabajo realizadas durante la primera semana de Diciembre. Esthela y Patricia pudieron zanjar sus diferencias, pues trabajaron juntas en esas sesiones de diseño participativo y han cooperado en la redacción del informe final de trabajo. Pese a ello esta "reconciliación" obedece más bien a un interés funcional que a una integración real, lo que hace suponer que la crisis desatada clases atrás nunca se resolvió del todo, sólo se solapó por la necesidad de completar el curso y obtener una calificación.

Se empezó la sesión con una plática informal acerca del libro de Micho Kaku "Hyperspace" (Oxford press, 1994) y las implicaciones que las modernas teorías de la física tienen en el concepto de espacio tal y como se le usa actualmente en arquitectura. Estos temas parecieran interesarlas vivamente, ya que la plática se extendió unos 45 minutos de la clase.

Después de esto se revisó el material videograbado. Se hicieron algunos comentarios sobre éste. Noté que las interpretaciones que empiezan a elaborar las alumnas son sumamente ricas. El tono emocional de su plática sobre el tema después de la experiencia, se ha vuelto más vivo. Se han realizado descubrimientos muy interesantes y, según lo han confesado, algunas hipótesis iniciales que se habían planteado sobre el comportamiento territorial de los estudiantes de las diferentes facultades, se han corroborado mediante el trabajo.

Se definió la estructura del trabajo final del curso. Este consistirá en:

- A. Descripción de la manera en que los estudiantes organizan el espacio territorial común a las cuatro facultades donde se realizó el estudio.
- B. Descripción minuciosa de las sesiones de diseño participativo llevadas a cabo con usuarios del lugar de estudio.
- C. Interpretación de las descripciones (qué significan las observaciones, qué implican).
- D. Elaboración de un *Plan general de acciones* para la regeneración de la zona que contemple posibles efectos ambientales de éstas.

Al final de la clase el tema se desvió hacia la manera en que se organiza políticamente la Universidad y las implicaciones de esto en la estructura espacio-territorial de la Ciudad Universitaria. Cada miembro del grupo, después de la experiencia de los talleres renunció a hacer un reporte en equipo. Se prefirió trabajar por separado. Hay diferencias de calidad y del enfoque general de cada trabajo presentado. En general los trabajos respetan la "guía" de la entrega acordada en la última sesión del curso. Se hace una descripción del proceso de trabajo de cada grupo, señalando los procesos de integración grupal, el proceso de diseño en sí y las propuestas a las que llegó cada grupo.

Mientras que Marisol parte de este esquema general, para luego interpretar lo que implica cada propuesta y proponer una "síntesis" que haga justicia a las ideas de diseño de cada grupo particular. Esthela parte del desarrollo de una etnografía que tiene como objetivo el deducir de los datos recabados en campo (narraciones y muestras de dibujos de los habitantes) la manera en que los usuarios del espacio

entienden el lugar en que se desarrolla su vida. Al igual que Marisol, describe los procesos de trabajo y las propuestas particulares de cada grupo participante, para luego deducir qué valores de socialización del grupo se hallan implicados en cada solución de proyecto. Ello la lleva a elaborar un análisis de la estructura sociofísica del sitio ahora informada de estos dos grupos de datos (la etnografía y los talleres de trabajo: percepción y construcción del ambiente). Hace un análisis de las implicaciones de los procesos de trabajo y de la propuesta final de proyecto en la comprensión del medio físico por los habitantes. Después de esto propone un plan de acción para la regeneración de la zona que actúa como una síntesis global de las propuestas de cada taller y hace una evaluación de este plan atendiendo a los efectos previsible sobre el medio sociofísico de una intervención como la que plantea.

Por su lado, Patricia parte del planteamiento de unas hipótesis de carácter general que tienen el propósito de comprender los procesos mediante los cuales los habitantes apprehenden el lugar en el que viven. De una descripción de la metodología apropiada para la investigación en campo y del área de trabajo para el estudio, empieza a elaborar un análisis sociofísico del sitio separando en dos instancias este: por un lado elabora un estudio sobre la plástica del espacio urbano y por el otro el análisis del comportamiento territorial de los habitantes del lugar. Después de esto define la metodología y herramientas para el trabajo de taller. Hace una descripción del desarrollo de los talleres para luego determinar constantes estructurales en la evolución de las dinámicas de trabajo de diseño participativo.

Ello lleva a elaborar una "validación" de las hipótesis generales de las que partió la redacción del documento. Después de ello se hace una propuesta-síntesis de proyecto para la zona. Es interesante que de las tres propuestas esta sea la más preocupada de "producir" unos espacios muy determinados plásticamente, lo que podría encubrir una necesidad de autoexpresión que no fue superada por el hecho de trabajar cooperativamente con los usuarios (el efecto del "descentramiento axiológico" que observamos en el proyecto para el Realito), como sucedió con sus otras compañeras, lo cual lleva a suponer que la aceptación de "otros" valores como los centrales en las intenciones de proyecto también es un hecho de elección personal.

La evolución de las relaciones de grupo durante el curso atravesó siete etapas caracterizadas

por diversas actitudes en torno al proyecto y a las relaciones con los demás compañeros. Hacia el inicio del curso, cuando se plantearon las expectativas más generales sobre los alcances del curso, no había una imagen definida del producto material del taller y parecía como una expectativa no muy importante en ese momento. Ello pudo deberse a que se planteó desde el inicio que el objetivo principal del curso era comprender las relaciones que existen entre la forma física del ambiente y las maneras en que los habitantes lo perciben e imaginan. En un ambiente donde las relaciones de grupo se estaban dando con bastante cordialidad, las expectativas personales sobre lo que podría lograrse a veces parecían rebasar el nivel de lo que era posible hacer en un curso como el que se planteaba.

Hacia la tercera sesión empezó el trabajo de campo en la zona seleccionada para el estudio. En el ambiente de clases flotaba la emoción por los descubrimientos que se empezaban a hacer, todavía asistemáticamente, a pesar de que conocían la metodología utilizada y probada en otros casos de estudio similares. El proyecto aún es del todo inexistente; en las relaciones del grupo empieza a notarse una "velada" lucha por el poder en el grupo. Ante la renuncia del docente de asumir un rol dominante en el aula empieza una lucha que tiempo después desencadenará una crisis abierta.

La sexta y la séptima sesión empieza a darse orden a la información recabada en campo previamente. Es notable cómo el ánimo por la realización del trabajo ha bajado al darse a la laboriosa tarea de sistematizar lo observado. Aún el proyecto es inexistente; pero en la lucha de poder dentro del grupo se empieza a manejar a la información como un medio para alcanzar el control. Se empiezan a ocultar ciertos datos e interpretaciones entre las alumnas.

Esta etapa llevó a que de la octava a la décima sesión se presentara una resistencia muy fuerte a la realización del trabajo. Empiezan a apartarse las individualidades; es interesante que esta etapa corresponda con las primeras ideas de proyecto y con la acuciosa necesidad de Patricia de "dibujar" a toda costa. Es importante señalar que es ella en quien la crisis de identidad y el reclamo por ser el centro de la clase es más evidente. Del ocultamiento "velado" de la información se pasa a un franco y deliberado encubrimiento de lo que se ha hallado en campo y elaborado en gabinete.

Todo este estado de cosas desató durante la decimoprimer sesión una crisis dentro del grupo, que "enmudeció" momentáneamente las acciones del proyecto. Esta crisis desató una franca ruptura (que en realidad haría que no se volviera a recuperar la confianza entre los miembros del grupo) en la que se reclamó el ocultamiento deliberado de la información, la falta de equidad en la carga de trabajo de cada una y la erogación monetaria.

De la sesión 12 a la 14 se realizaron los talleres de diseño participativo. Hubo una mejora considerable en las relaciones del grupo que se fue dando conforme se avanzaba en el trabajo; esta etapa hizo que durante un momento del curso se diera un trabajo cooperativo que hizo que las rivalidades en torno al poder en el grupo cedieran ante el objetivo de coordinar el trabajo de los usuarios en torno a la gestión de las mejoras al espacio que habitan.

Después de esta recuperación de las relaciones de grupo en torno al trabajo cooperativo se dió una definitiva ruptura, ya que por acuerdo del grupo la entrega de resultados debería de hacerse en forma individualizada. Esta determinación hace suponer que aún y cuando durante los talleres de trabajo con la gente se dió un ambiente de cordialidad en torno al trabajo en equipo, nunca se recuperó la confianza mutua entre las alumnas. Se puede suponer que ello se debió al "trabajo oculto" de desprestigio y a las intenciones no manifiestas entre las alumnas; lo que desencadenó no sólo una ruptura sino un sentimiento de animadversión entre ellas. Lejos ya de esta experiencia; a más de un año de distancia, todavía existen resentimientos entre ellas por causa de esta "doble cara" en las relaciones de grupo. Ello hace suponer también que la edad de las participantes juega un papel decisivo en la coherencia del grupo que se forme, ya que, trazando una comparación con el caso reseñado en el capítulo VIII, aún y cuando se pudo constatar que hacia el interior del grupo de Andrei existían distanciamientos que hacían que se reprocharan las actitudes de algún miembro del equipo a espaldas de él, el "poder de recuperación" de la confianza mutua fue notablemente mayor.

La búsqueda de regularidades estructurales entre los casos que se han estudiado y el "tendido de puentes" entre las maneras en que los habitantes construyen su ambiente y la realidad grupal que implica el proceso de esa construcción, será la materia del siguiente capítulo, que a manera de conclusión general de esta segunda parte se presenta

como preparación a la última parte de este trabajo, cuyo objetivo fundamental será el ofrecer una visión teórica más informada del fenómeno que se ha estado estudiando para la proposición de unos fines prácticos de esta investigación.

NOTAS.

¹ Este programa fue promovido por varios participantes del taller referido en el capítulo VII, así como por el docente del curso de diseño urbano en licenciatura referido en el capítulo VIII. véase la primera parte del capítulo anterior.

² Comunicación personal con Carl Steinetz, de la Universidad de Harvard en Boston.

Tercera parte.
Conclusiones.

CAPITULO X. CONCLUSIONES, DISEÑO PARTICIPATIVO Y METODO ETNOGRAFICO.

Tras el estudio de los casos expuestos a lo largo de la segunda parte, se hace necesario el elaborar un análisis que clarifique, de orden y establezca hipótesis más generales sobre la evidencia estudiada, con el fin de contar con un instrumento que permita acercarse a la posibilidad de imaginar el trabajo de diseño participativo como dependiente de un conocimiento del medio y sus habitantes generado por una aproximación etnográfica. Lo que nos sitúa cerca de la posibilidad de definir al diseño en participación como una herramienta didáctica que involucre activamente al habitante con su hábitat.

De las etnografías se han extraído las evidencias y suposiciones más importantes para con ello tener un cuadro general resumido de todo lo observado durante el periodo en los diferentes escenarios. Después de haber ordenado el material nos percatamos que éste se refería en general a cuatro aspectos del problema:

- a. sobre la manera en que los habitantes se representan el medio ambiente en el que viven.
- b. sobre procesos de aprendizaje implicados en esta manera de representárselo.
- c. sobre procesos de adaptación grupal que se establecen entre los mismos habitantes durante el trabajo en grupo para reconocer -reconstruir el hábitat.
- d. sobre procesos de producción de diseño del lugar en el que se vive trabajando participativamente.

Entonces se procedió a clasificar el material atendiendo a estas cuatro categorías. Se encontró que había en algunos casos evidencias y suposiciones que podrían encajar en dos categorías a la vez (sólo en un caso se encontró que una de ellas encajaba en tres categorías), por lo que se les marcó y agrupó. Ello llevó a revisar si el universo de categorías halladas en las suposiciones y evidencias, dados los cuatro grupos generales eran el total de las posibles combinaciones. Si se elabora una matriz en la que se correlacionen las categorías, se tiene que son posibles seis grupos más considerando la unión de dos grupos generales solamente. De éstas solamente no existe entre las evidencias y suposiciones clasificadas aquella que correlaciona a los procesos de producción del diseño participativo del hábitat con los procesos de aprendizaje que implica la manera de representarse el lugar en que se vive.

Ello, sin embargo, puede deberse a que la descripción de los procesos de trabajo en participación han sido tomadas "en bloque" como la categoría d. solamente, pero -como ya se ha podido visualizar en la segunda parte- la aproximación que plantearon los talleres de diseño participativo supone a la vez un proceso didáctico-medio ambiental para los que están involucrados y una herramienta para comprender cómo los habitantes pueden construirse una imagen del lugar en el que viven.

Esta clasificación más fina llevó a ordenar la presentación del material dada la manera "más natural" en que las cuatro categorías iniciales podrían enlazarse y tener coherencia como *una sola cosa*. Aunque este es sólo un orden posible de la información, responde al hecho de que se puede imaginar a los procesos por los cuales el habitante aprehende el medio en el que vive como procesos de aprendizaje, que pueden hacerse evidentes cuando -en grupo- se trabaja sobre el propio hábitat.

La estructura del presente capítulo responde a este hecho y al orden dado a la información etnográfica después del proceso de análisis.

10.1 La interiorización del lugar en que uno vive. Una historia que depende de uno, del barrio de la casa y de los otros.

Según lo que se ha podido ver a lo largo de las dos partes anteriores, el hecho de construirse una imagen del lugar en que uno vive, no sólo depende del habitante sino que en ello influye también la organización misma del hábitat. Pero unido a este hecho se hizo evidente el que el habitante privilegia, en el proceso de interiorizar su hábitat, ciertos lugares, edificaciones, marcas o señales que utiliza como elementos de orientación y construcción de esquemas que le ayudan a comprender su ambiente. Cuando se analizó la Colonia Regina pudo descubrirse que la correspondencia de dos "centralidades", una física, dado el esquema radial-concéntrico de la traza, con una social, dado que este sitio era usado por la comunidad como el *centro* de la reunión, condicionó el que los habitantes utilizaran este elemento urbano como el organizador principal de los esquemas que construyeron para

explicarnos cómo estaba organizado el lugar en que vivien.

Puede plantearse la idea de que esta correspondencia *socio-física* hizo a este elemento un punto nodal de los mapas mentales de los habitantes. Ello supone que el elemento *significa* a la vez en dos esferas que operan juntas en la definición de lo que es el hábitat para el habitante, lo que sugiere que una "lectura" del lugar no puede realizarse al margen del conocimiento de ambos sistemas de significación: lo condicionado por *la forma física* del hábitat y lo condicionado por la manera en que *lo usa* la gente que lo habita.

Pero al lado de esta evidencia está el hecho de que el espacio físico parece condicionar la manera en que el habitante elabora el mapa mental que "explique" su hábitat. El proceso de construcción del esquema utilizado por los habitantes de Las Puercas va de la definición de límites al trabajo sobre un "interior territorial". El lugar es de mayor tamaño y la traza curvilínea. Ello señala que el proceso de construcción de esquemas que expliquen al medio ambiente en que se vive depende en gran medida del escenario en que se lleve a cabo; lo que implica que este proceso ha de entenderse como algo situacional, dependiente de la "ecología" del sistema en que se desarrolla; mientras que los habitantes de Regina hacen su mapa mental del centro a la periferia, los de Las Puercas lo construyen desde los límites al interior.

Esto señala al hecho de considerar a los objetos que pueblan el hábitat como señales significativas que el habitante utiliza para organizar su sitio de vida. Ekambi (1974) ha sugerido que en los objetos del entorno cercano de la persona descansa una carga emotiva que es más cercana al habitante en tanto el lugar que defina sea más íntimo. Pero pensando sólo en la capacidad de los objetos como estructurantes de los mapas mentales de los habitantes, puede pensarse que al igual que lo que ha encontrado Ekambi (1974) para el entorno cercano de la persona -su "concha de apropiación"- pueden operar en el mismo sentido los objetos del exterior, de su entorno, en el que desarrolla la vida pública. La evidencia que hemos recogido sugiere que estos objetos estructurantes del esquema imaginario del hábitat son más importantes para la persona conforme estén más relacionados con la vida de comunidad o los hechos que hayan afectado la vida social de los habitantes. La "barra de Berlin"

en el Realito es un ejemplo patente de esto último, sólo que en sentido negativo.

Es interesante que en los dibujos de los habitantes de este lugar se evite nombrar este sitio que implica una ofensa y un despojo de unos recursos muy valiosos para la economía precaria de los habitantes. Ello puede implicar el que los objetos del medio urbano también estén cargados emotivamente para los habitantes, como ha supuesto Ekambi (1974) para los objetos de la interioridad.

Otro aspecto que condiciona a los objetos a ser utilizados como "nodos" del esquema imaginativo del hábitat, es la relación que existe entre el sitio y alguna institución importante. Lo que hace que se establezca una conexión entre la historia, la traza y la institución como condicionantes del significado que se otorgue al entorno. En el sentido estricto de la definición de "clases" de gentes que ocupan unos territorios conexos, es interesante cómo se hace que un esquema visual corresponda con una división de "nivel social". El Guero, del Realito, nos explicó su esquema señalándose al "centro" de "los de arriba" (del Contry; con un nivel de ingreso superior) y "los de abajo" (los de Atoyac; de casas miserables). Este esquema es exacto si se ve la topografía real del sitio. La topografía imaginaria ha hecho corresponder lo visual y una división de "niveles sociales" regida por el ingreso económico de las familias, principalmente.

Al tiempo que se puede presentar esta correspondencia -o puede no presentarse, dependiendo de la ecología cultural del sitio que se estudie- se ha hecho evidente el que los habitantes suelen organizar su hábitat utilizando a los habitantes -sus amigos, familiares, vecinos, conocidos- como elementos marcadores de su esquema. Un hecho que llamó poderosamente la atención fue cuando Eloy sugirió que el barrio cambiaría si se cambiara la gente. Las personas definen el hábitat, le dan sentido tanto como las formas edificadas por ellos. Ello nos lleva a suponer que una lectura del entorno no puede hacerse al margen de la red de relaciones sociales de sus habitantes. Una lectura solamente centrada en las cosas edificadas parece, sin embargo, imponerse cuando se está "revisando" un lugar ajeno, un territorio extraño. Una evidencia importante es el hecho de que conforme más cercano es el lugar para la persona, más importante se hace la lectura de la gente-hábitat.

El lugar de uno parece entonces operar como el centro de las emociones, de los sueños, de la historia y la lucha colectiva por afirmarse - afirmándose- en el lugar. Los sueños parecen ser un elemento importante en la definición del esquema imaginario del hábitat, en muchos casos aparecen en los dibujos que realizan las personas al lado de elementos reales. Las dependencias emocionales con los objetos cargados de historia colectiva entonces se vuelcan hacia lo no existente. Esto hace suponer que cada representación que los habitantes se hagan del ambiente implica una *reconstrucción*.

Esta representación tiene entonces la urgencia de nombrarse, de categorizarse. Unido al hecho de representarse "espacialmente" el medio ambiente en que uno vive se presenta la necesidad de poner nombres que "den existencia" al elemento urbano. Román, del Realito, nos sugiere cómo la calle al frente de su casa empezó a *ser* cuando en una visita de un candidato político se le puso nombre a la calle. Esta urgencia de categorizar tiene el efecto de provocar el tendido de afinidades entre barrios que no son continuos geográficamente ni cercanos entre sí. Así se habla de "nuestros barrios", donde se puede la gente desplazar sin sentir la pena de quien transgrede un territorio, a pesar de no ser del lugar. Ello puede indicar que la red de relaciones territorio-sociales de la ciudad está parcialmente desconectada de la realidad geográfica.

Pese a ello, la discontinuidad entre territorios vecinos habitados por grupos no homogéneos, parece romperse al caer la noche. La vergüenza de estar dentro del terreno de otro -sin invitación- parece disiparse al mismo tiempo que la luz.

La organización del mapa mental puede tener más relación con el esquema de unidad categorial de barrios similares que con una representación del territorio apropiado y los alrededores. Este precedente puede actuar como un reforzador de los "modos aceptables" de habitar de una comunidad. Lo que sugiere que los barrios son en la ciudad unidades discretamente apartados las unas de las otras. Este precedente, que implica la revisión de unos modos de vida aceptados y vividos hace posible representaciones del medio ambiente como el "mapa testimonio" del Realito que hizo el Coreano, o el onirismo del mapa de Román: una síntesis del ambiente, su historia, lo que será si se sueña, las protestas y la constante lucha por vivir en el lugar. Entonces la representación deja de ser un

medio descriptivo y se transforma en el espacio de la *acción vital*.

Esta manera de representarse el ambiente, aislando el lugar en que se vive con respecto a los alrededores, encuentra respuestas similares en el comportamiento territorial de la comunidad. En la Parroquia del Realito, cuando hay misa, se utiliza al pasillo central que divide en dos el área de bancas, como una frontera difícil de cursar entre el grupo de habitantes del Realito y los del Contry; utilizando medios de identificación como la ropa o el comportamiento durante la celebración del ritual; unos recogidamente (la gente del Realito) y otros más disipados y permitiéndose la plática.

Esto también se nota en la manera en que unos y otros imaginan la construcción de su ambiente: produciéndolo directamente o "comprándolo". Gatti se ha referido a la diferencia de producción y reproducción cuando se imagina el medio ambiente en que uno vive, y cómo las relaciones que se establecen con el medio, utilizándolo como un recurso de extracción o comprendiendo su naturaleza viva y en renovación constante, hace que se responda diferente cuando se elabora un mapa mental que lo explique, ya que el sentido de pertenencia cambia el "centro" de la representación, de la cosa material al hecho total; hábitat como *lugar y habitante a la vez*.

La organización que elaboran los habitantes del ambiente el forma de mapas mentales, como se ve, depende de las relaciones *especiales* que se establecen entre la persona y su ambiente. Con justicia, en este momento, sólo se puede hablar de respuestas situacionales dependientes de la compleja ecología del hábitat. Ya en el capítulo primero se apuntaba cómo incluso cada explicación que se pretenda hacer de este hecho afectaría la estructura misma de esa ecología. De los casos estudiados en la segunda parte se ha podido deducir que la organización de los mapas mentales se concentra en torno al "peso emocional" que tengan los elementos del hábitat en la memoria colectiva.

Se pueden categorizar diferentes funciones de los elementos en la estructura del mapa: centros (nodos o puntos de orientación), límites ("cierre" del territorio) o ejes (lugares de desplazamiento), pero la experiencia indica que no es correcto unir este sistema de categorías a formas específicas del lugar sin antes entender la *función* que han asignado los habitantes a cada objeto. En el Realito, la "barda de

Berlín" que hace un límite tajante y cerrado entre el Contry y este barrio, aunque alguien externo a esta realidad podría interpretar a este elemento como un "límite", los habitantes lo hacen el centro de sucesos que implican el "encierro" de la comunidad y la negativa de establecer vínculos: una ofensa de la dignidad colectiva. Ello indica que para elaborar una lectura del hábitat, es necesario considerar el sitio en su relación con la gente que lo habita. El grado importancia de cada cosa depende del valor entendido que colectivamente se le asigne, por lo que esta comprensión es necesaria para emprender acciones de proyecto. Ha sido útil para esto la integración de la participación de los habitantes al proceso de diseño y la utilización de la etnografía como herramienta de trabajo por el arquitecto-investigador.

Los primeros acercamientos al sitio de estudio, tienen que conformar una lectura de la función de los elementos físicos del lugar, que empieza a elaborarse a partir de la revisión de lo evidente, de la suposición del significado utilizando la propia experiencia vital. Cuando se trabajó investigando los mercados rodantes, el inicio de las explicaciones se concentraba en la descripción de los objetos y sus relaciones y en la manera en que éstas se transformaban en el tiempo. Lo que dio pie a que se pudieran elaborar descripciones que predijeran un "estado final de sistema".

Cuando se integró a este proceso de lectura el hecho de conocer por propia voz de los que habitan el sitio lo que significan las cosas, se empezó a formar otra lectura que descentrándose de las cosas se ubicó en un plano más emocional. El choque que produjo ello, aun en el docente, implicó una resistencia inicial a aceptar las explicaciones "sensibles y holísticas" como válidas para informar el proceso de diseño. Esta manera de acercarse a la lectura del hábitat se hizo más aceptable conforme el "centro" de intereses de lectura fue cambiando de lo inanimado a lo vivo. Parece que esta sensibilización gradual luego empieza a integrarse al ejercicio cotidiano del diseño. Un alumno que participó en una experiencia de lectura de este tipo me confesaba, después de un año de haberse involucrado en ello, que se ha "hecho sensible" a cosas que antes no les daba importancia. Me narró cómo empezaba a observar la manera en que ciertos objetos, ciertos lugares tenían una liga emocional con las personas que los usaban, a pesar de su apariencia intrascendente y cotidiana y que esta nueva actitud de observación, había hecho que sintiera más

necesario el conocer de cerca a las gentes con quien trabajaría en el diseño, que le parecía luego increíble la potencialidad expresiva de esas cosas pequeñas y comunes.

Un aspecto interesante de las interpretaciones elaboradas por los estudiantes en visitas a los lugares de estudio es que se reacciona al medio construyendo explicaciones adecuadas a la situación especial de lectura: por ejemplo, cuando se visitaba el sitio entre las facultades del Campus de la Universidad sobre el que se iba a trabajar, mientras existía la concentración de estudiantes en conflicto territorial, con "marcas" evidentes de apropiación del espacio, los estudiantes trataban de explicar estas características atendiendo al comportamiento de los usuarios, a sus hábitos de reunión y a las maneras en las que dividían los límites de sus territorios. Mientras que cuando se caminaba por entornos más solitarios se prefería leer la composición espacial de los edificios del contexto urbano, llevando la interpretación al campo de los criterios estéticos, principalmente.

Ello puede indicar que el ambiente opera como un indicador del tipo de aproximación del estudiante al sitio. Uno de los comentarios más interesantes de estas sesiones, fue el de que había una correspondencia entre lo "angustioso" de la forma física del área en la zona que media entre Civil y Fime y la "angustia" que se siente al atravesar unos territorios en conflicto. Aparentemente, el ambiente se presenta sin fragmentar, uniendo en la primera "lectura sensible" de los estudiantes, datos de esferas de análisis muy diversos (lo visual-espacial y el comportamiento territorial, por ejemplo) y presentándolas holísticamente. A ello algunos autores como Baker le han denominado "espíritu del lugar".

En el caso de un análisis participante, como el que plantea la elaboración de una etnografía hecha por los propios usuarios del sitio, esta interpretación se construye desde "dentro" del proceso de elaboración colectiva de significados. Esto empieza a hacer posible el que se tiendan puentes entre esferas de acción que las personas tienen en diferentes escenarios de su cotidianidad. Entonces es posible que se encuentren "naturalmente" explicaciones a los comportamientos de los usuarios con respecto al hábitat, que tracen analogías con otros contextos. Esthela, en el análisis de la facultad de Química, encontraba que el lugar funcionaba simbólicamente como una casa y así era

habitado. Esto ayudó a comprender cómo se establecían las relaciones en el lugar y luego sirvió para elaborar una explicación más global sobre procesos de aprehensión de los espacios que se habitan. Este proceso, que implica la revisión de una realidad cotidiana; la especulación en el contexto de una realidad colectiva más amplia; a la elaboración de conceptos abstractos y generalizadores, implica el que la construcción etnográfica ha rebasado lo puramente descriptivo y empieza a ser una herramienta para *reconstruir* -participativamente- la realidad en que se vive; pero esta *reconstrucción* es llevada a efecto después de abstraer en una imagen -globalizadora y sensible- a la realidad ambiental.

Pero cómo interpretar los datos que informen de estas imágenes globalizadoras en la evidencia recogida por medio de entrevistas, los dibujos que hacen los habitantes del lugar en que viven y la revisión de las secuencias de trabajo durante las sesiones de diseño participativo.

La evidencia nos lleva a suponer que siendo estas respuestas condicionadas por las particularísimas relaciones -situacionales- de la ecología del hecho, la interpretación no se debe desligar en ningún momento de la base "material" que plantea lo recogido en campo. Así, al construir hipótesis más generalizadoras que informen sobre el significado de el conjunto grande de observaciones en un escenario, la referencia constante debe ser a la base de datos recogida. Una técnica que ha demostrado su utilidad en el trabajo con los alumnos es la de construir con la evidencia una tabla-resumen que ponga en un sólo sitio los datos más importantes. En grupo, luego, se pueden empezar a hallar semejanzas, diferencias, afinidades o incompatibilidades entre la información agrupada. Ello luego lleva "naturalmente" a encontrar relaciones significativas entre grupos de semejanzas o incompatibilidades, que expliquen desde un nivel más abstracto los hallazgos. Hemos observado que esto empieza a producir generalizaciones en forma de hipótesis que conforme se avanza en la sesión de interpretación se van haciendo cada vez más creativas.

El crecimiento de abstracción-generalización es constante mientras transcurre la sesión cuando utilizamos esta técnica. Por otro lado es patente que al actuar en grupo se está generando un conocimiento de base colectiva, en donde el hecho del "acuerdo" y del "consenso" es importante para la construcción de las hipótesis, por lo que no se

puede separar la "elaboración de conocimiento" de los procesos de adaptación grupal de los que interpretan. Es importante considerar que los lazos afectivos estrechos pueden hacer un rápido acuerdo o que las luchas de poder pueden anular al proceso.

Pero resulta de mucha significación el que al analizar de esta manera más escenarios en paralelo, empiezan a surgir regularidades estructurales entre casos diversos. Ello nos lleva a plantear hipótesis con más alcance de generalización.

No deja de sorprender el hecho de que ciertas evidencias en torno a las maneras en que los habitantes se apropian y hacen significativa su morada tiendan a confirmar las suposiciones hechas por otros autores en otros contextos situacionales. El poder de generalización de las hipótesis construidas en sesiones de interpretación entonces crece hasta un marco más amplio, que rebasa el de las propias observaciones del contexto inmediato. Tras el análisis de la evidencia de la segunda parte, nos hemos podido percatar que estas regularidades con las interpretaciones de otros autores se concentran en aspectos que tratan sobre las relaciones emotivas del habitante con el lugar en que vive.

Un aspecto que sobresale de ello es la representación de la morada como el *centro* del mundo del habitante. Parece que a partir de allí se proyectaran todas las vivencias de la persona y, como ha supuesto Bachelard (1965), exista un antropomorfismo esencial en el cuerpo de la casa, cuerpo de sueños. Los objetos, entonces, parecen funcionar como órganos sensoriales que proyectan la necesidad de intimidad del habitante o su necesidad de identidad, afirmándola al "dar indicios" a los demás de ella mediante objetos de personalización-apropiación del hábitat. Tal parece ser el caso, analizado en el quinto capítulo, de la manera en que Lucía "hizo suya" su casa, y cómo los objetos de apropiación eran más y más complejamente relacionados conforme el espacio era menos íntimo. La identidad debe mostrarse en público, en la intimidad no tiene sentido afirmarse como soporte del ser; el ser se halla cómoda y tíbiamente encerrado en la certeza de sí mismo.

Esta identidad del habitante con su casa hace posible el leerla como un "retrato psicológico". Ekambi (1974) y Bachelard (1965) han sugerido que toda la expresión de la emotividad de la persona reposa en la casa y que el hecho de asirse a ciertas

imágenes de la memoria, a ciertos sueños del porvenir, es el resultado de la sujeción -nunca resulta- a la casa de infancia. Origen de lo grato e ingrato: Ello nos llevó a encontrar que entre Lucía y Verónica la sensación de bienestar en la casa estaba polarizada hasta el extremo. Lo que nos ha llevado a corroborar que un sitio puede ser el paraíso o el infierno, es el habitante quien forja las cadenas de su expresión o quien las rompe, por lo que este "retrato psicológico" del lugar en que se vive no puede hacerse sin conocer de cerca la *historia* de la adaptación habitante-lugar.

De esta historia pueden desprenderse interpretaciones a las respuestas específicas de adaptación en el hábitat. Una constante observada durante los estudios de caso es la de que los objetos físicos de apropiación de la morada y del barrio son rescatados de lo cotidiano, familiar, usable. A primera vista parecen no tener importancia, pero una revisión cuidadosa puede revelar la gran carga afectiva volcada en ellos. Esta carga afectiva, una parte importante de la función simbólica de las cosas, habría que interpretarla como el producto de esta adaptación personal al hábitat y como el resultado de la aceptación de unas normas manadas de la adaptación de la colectividad al lugar y la construcción de significados dentro de los marcos culturales del grupo.

Esta construcción colectiva de significados, como lo ha advertido Lynch, es reforzada por los *rituales*. En el Realito, la correspondencia del recorrido del Viacrucis, el eje principal de acceso del barrio y el simbolismo asociado al movimiento oriente-poniente con el sentido religioso de la procesión actúa como un reforzador del mapa mental de los habitantes, al tiempo que otorga un valor importante a la ruta y sus puntos culminantes. Es interesante cómo la importancia de los lugares en el barrio se asocia con la *congregación* de personas en actividades comunitarias. Estos rituales pueden llevar a privilegiar ciertas orientaciones y a formar ciertas redes de relaciones comunales; un sistema de *coherencia* del asentamiento que de no respetarse en una intervención urbana, podría provocar problemas para la aceptación del plan de acción en el barrio. Es importante el entender estos rituales durante la construcción de la etnografía que informe el proceso de diseño participativo.

Unido a todo este proceso de elaboración simbólica está el hecho de actuar activamente en la construcción del hábitat. Es interesante cómo la

autogestión da mucho orgullo y sentido a la posesión de la morada y cómo ésta estima, que parece crecer en paralelo a la autoestima, se desarrolla durante el trabajo de diseño participativo. Nos pudimos percatar que después de las sesiones de taller con vecinos de las zonas estudiadas, el ánimo por hacer realidad lo que se pensaba para mejorar el lugar creció mucho, al tiempo que la actitud general de las personas se hacía muy positiva, por lo que no pueden desligarse estos procesos grupales del desarrollo de los significados asignados a los objetos que pueblan el lugar en el que se vive. Toda esta "elaboración positiva" animosa, constructiva, parece tener un correlato negativo en los sitios que han producido efectos malos al desarrollo de la comunidad (como la "barda de Berlín" del Realito). Esta polaridad de los "centros buenos" y los "centros desagradables", que se diferencian porque a los primeros se les nombra espontáneamente y a los segundos sólo después de mucha insistencia, organiza el mapa mental de los habitantes. Lo que habla del contenido emocional de la representación imaginaria. El entender esto puede ayudar a tener conciencia de la evaluación del medio ambiente que los propios habitantes construyen.

Esta valorización del ambiente genera una representación que privilegia ciertos lugares, aspectos y objetos del medio en el mundo imaginario del habitante. Ello hace pensar que la noción cartesiana de isotropía que a menudo es un medio importante para entender la geometría -absoluta, uniforme y objetiva- de una cosa y que implica la posibilidad de una medición idéntica en cualquier punto del espacio, no opera para entender esta otra noción *desigual*. Durante la interpretación de los dibujos que los habitantes hacen del lugar en que viven, hay que tener presente que no se trata de un retrato realista del medio en el sentido que manejan este término las artes figurativas, así, es posible, que se integren otros datos de la memoria como la historia del lugar (como en el "mapa-testimonio" del Koreano) o los proyectos de reconstrucción del espacio habitado; de hecho, a través de gran parte de la evidencia recogida durante la elaboración de las etnografías se ha podido corroborar la idea de que los esquemas que utiliza la gente para orientarse en su hábitat están compuestos por los datos de la realidad y por los escenarios ideales que proyectan sobre el lugar en que viven.

Esto conduce a pensar que el mapa mental se define en una triple estructura de información que integra en imágenes globalizadoras los datos de las formas físicas del medio; su correspondencia con la

red de relaciones sociales del lugar (contenido más "estático") y el conjunto de vivencias -historia- del habitante en el hábitat (contenido más "dinámico").

Esta suposición se ha corroborado en análisis al interior del aula de clases, ya que se ha podido constatar que existe una correlación entre la estructura de poder centrada en el maestro y la disposición del mobiliario y los asistentes durante las sesiones. Es interesante el hecho de que al hacer explícitas estas relaciones entre los usuarios de un lugar, se empieza a actuar críticamente sobre estos "juegos ocultos en el lenguaje de las cosas". Particularmente, cuando se ha analizado la estructura de poder del aula dentro de una sesión de clases (un análisis-participante) ello ha tenido el efecto de reforzar los contenidos educativos, pues la teoría se ha conectado con algo directo y cotidiano para los estudiantes-usuarios, al tiempo que, haciendo explícito el juego de poder, *ha eliminado la tensión del esquema autoritario, "horizontalizando" las relaciones del grupo.*

Esto anima a pensar en que es posible plantear una pedagogía medioambiental centrada en el propio lugar de vida, que haga actuar crítica y activamente al habitante en la transformación de su hábitat. Una pedagogía de este tipo implicaría el llevar a la conciencia a los habitantes de sus problemas y los medios que tienen a mano para reconstruir su realidad. Implicaría una educación para la libertad.

10.2 Los problemas que plantea una pedagogía del diseño participativo. Medios y posibilidades.

Es interesante cómo los procesos de participación en el diseño del lugar que uno habita, del centro de las emociones y de la historia colectiva de un grupo, puedan desencadenar una toma de conciencia de los medios que se tienen a mano para el trabajo, de los problemas que se viven cotidianamente y del *significado de las cosas que se usan, que se viven.*

Este hecho por sí mismo implica que la participación de los habitantes en el proceso de diseño del lugar en que vivirán o en la *reconstrucción* de su hábitat actual es en sí un proceso *pedagógico* que al tiempo que lleva al habitante a conocer profundamente su hábitat, informa al etnógrafo sobre cómo es que el habitante

conoce el lugar en que vive. Desde estos dos extremos, los procesos de gestión participativa del diseño entonces se muestran como una herramienta didáctica para una educación medioambiental de los habitantes de una comunidad y como un facilitador del aprendizaje de los métodos etnográficos que describan la compleja ecología cultural del hábitat.

Esto implica que cuando menos en estos dos aspectos del problema, el diseño participativo tiene una dimensión pedagógica que no puede soslayarse, que está implicada profundamente en esta modalidad de trabajo y que tiene efectos importantes tanto en lo que se produce como resultado de la participación, como en la realidad del grupo que esté involucrado en una experiencia de este tipo, en el conocimiento sobre el medio ambiente de estudio y en las respuestas posteriores de los investigadores-arquitectos ante problemas similares de diseño. Ello conduce a una suposición de fondo que afecta tanto el estudio de estos procesos de trabajo como los estudios del medio auxiliados por este tipo de aproximación: que es necesario entender que cada acción que uno realice en este sentido, sea la intención el simplemente gestionar obras comunitarias involucrando a grupos de vecinos o el "conocer" los modos de habitar y de interiorización del hábitat; propiciar en los habitantes un conocimiento profundo de su lugar de vida o inducir ciertas actitudes en los estudiantes de arquitectura con respecto al ejercicio del diseño o todas estas juntas, tendrá a cambiar sensiblemente la ecología de la situación en que nos involucremos.

Cualquier aproximación de este tipo es *intrusiva*. La etnografía que registre el desencadenamiento de los procesos de participación en el diseño, que informarán a la construcción etnográfica, *produce* nuevas realidades, nuevas relaciones entre los habitantes y su hábitat, nuevas actitudes ante el ejercicio del diseño, ante las cosas y ante los demás. Pero, ¿cuál es el límite de esa intrusión? Esta cuestión, de evidentes matices éticos parece definirse en el contexto de la situación de estudio, de hecho el único índice de una respuesta adecuada radica en la libertad de acción y decisión de los involucrados en la experiencia; aunque como se apuntaba, los procesos de trabajo participativo desencadenan una toma de conciencia -posterior-necesaria para *informar* el ejercicio de la libre elección (la participación como una pedagogía liberadora), lo cual hace un círculo que sitúa el acto de la elección voluntaria *después* del proceso de liberación. Parece que el cariño, y el respeto de

todos los actores involucrados en la experiencia facilita este proceso intrusivo. Estos índices podrán informarnos, en el trabajo constante en las comunidades, sobre los efectos de la acción participativa. Hay que asumir que en esta dinámica de transformación cambian también los investigadores, los estudiantes y docentes cuando esta es una experiencia surgida de la academia.

Existen otros límites de la acción durante el proceso de trabajo que tienen relación con la información que las personas involucradas posean con respecto al problema; lo cual está muy relacionado con la experiencia manada del "mundo vivencial" de los participantes, ya en la segunda parte apuntábamos cómo el hecho de inclinarse hacia la elección de ciertas fuentes de información en la planificación de un trabajo, puede afectar el tipo de operaciones necesarias para solucionar un problema. Esto se hizo patente durante el curso de Diseño Urbano de la licenciatura (que se reseña en el octavo capítulo). Cuando el maestro trató de introducir a la discusión del grupo sobre la relación de los usuarios, oferentes y, el lugar en que estaba situado el mercado del Campesino y los productos que se ofrecían el hecho de que la manera en que se daban estas múltiples relaciones podrían entenderse como el producto de unas relaciones socio-culturales ya elaboradas en el marco de vida de todos los usuarios (legibles en indicios como la elección de ciertos vegetales ornamentales y de uso medicinal). A pesar de lo elaborado de la explicación del docente, el grupo no hizo ninguna observación que corroborara o discutiera lo que había dicho el docente. Este hecho puede indicar que el conocimiento de una determinada información o el manejo de algún sistema de interpretación puede condicionar la aparición de cierto tipo de respuestas en los participantes, y por el contrario, el desconocimiento de lo que se trate puede provocar una total ausencia de respuestas. Esto conduce a pensar que en la planificación de una experiencia de este tipo debe haber información previa sobre las características del grupo involucrado; sobre su realidad, su *mundo vivencial*.

En otra ocasión en que el mismo curso del docente intentó discutir una noción de grupo, que situaba la aceptación de este mismo mercado por parte de los usuarios como algo "natural", derivado de las costumbres de los ancianos (la mayoría de los usuarios) en la compra de sus alimentos, elaborando una "lectura política" que señalaba el poder de los sindicatos como entidades de presión para que el

gobierno municipal aceptar la ruptura de reglamentos y la "aceptación forzada" de ciertas irregularidades como la matanza de animales en el sitio, los alumnos ni siquiera prestaron atención a ello. Les pareció extraño este "salto conceptual". En el ánimo del grupo siguió prevaleciendo la primera explicación, la segunda tal vez se descartó por ajena al *mundo de vivencias* de los muchachos. Lo que habla de que en su esfera de intereses, en ese momento, las pugnas sindicales con el municipio eran un mundo aparte. No obstante, con el tiempo, algunos de los alumnos más allegados al docente han empezado a elaborar respuestas más conscientes de las pugnas de poder ocultas tras algunos hechos de su cotidianidad. La esfera de intereses del maestro se ha internado en las de los alumnos.

Este hecho implica que el docente posee un peso muy grande en la transformación de las maneras en que los estudiantes pueden "lcer" el medio ambiente. La conciencia de que, por la jerarquía del maestro en el aula, las interpretaciones que este elabore puedan ser tomadas como las "más buenas", puede ayudar a esclarecer esta relación de poder y poner al descubierto que estos sistemas de interpretación sólo son *otros*; que todos los involucrados en la experiencia pueden hacer lecturas del medio igualmente valiosas. Este proceso de "horizontalización" en los enlaces del grupo implica la renuncia a unas relaciones de poder que sin duda "estabilizan" el trato en el aula, puede acarrear crisis dentro del grupo que afecten el desarrollo de la experiencia. La conciencia de todos los participantes de que juegan un rol activo en la construcción del conocimiento, implica a la vez una responsabilización de cada uno para con los demás.

Este punto es crítico, pues implica el origen de los procesos de estabilidad, ahora grupal-horizontales, que desencadenan construcciones de grupo trabajando cooperativamente. La experiencia nos ha indicado que hacer conscientes de ello a los participantes, poniendo al descubierto toda esta problemática, es positivo para estos fines, aún y cuando inicialmente pueda desatarse una crisis en el grupo.

Esto ha tenido efectos positivos en la participación individual durante las sesiones de trabajo. Entre las situaciones que han desencadenado esto las que parecen ser más importantes son: el conocer el material que se tratará en la sesión haciéndolo claro el objetivo parcial de la reunión; que el alumno tome responsabilidad en el

aporte de material para la sesión pero entendiendo esto como conectado a los objetivos generales del curso, no sólo al de la sesión; que la estructura de poder no sea tan rígida y "vertical" y eliminar el "fantasma del castigo" como herramienta de coerción.

Estos hechos se suman a otro aspecto de todo esto: y es que a pesar de que con la horizontalización de relaciones de poder se estén favoreciendo las construcciones grupales de conocimiento, los participantes en la experiencia son a la vez individualidades, con intenciones y expectativas muy particulares con respecto al proceso en que se hallan involucrados.

Es interesante cómo ciertas preferencias personales, inclinaciones sobre temáticas de investigación o fuentes de información, pueden afectar el rumbo establecido inicialmente como el "más adecuado" para el desarrollo de la experiencia. Ello habla de la esencial impredecibilidad de los resultados terminales de estos procesos y de la importancia de todos los participantes en la creación de la "ecología situacional" del grupo. Lo que implica por necesidad una planificación de la experiencia que admita un alto grado de elasticidad en sus medios y fines, o el pensar en un *proceso de planificación participativo*.

Esta apertura a respuestas de grupo más responsabilizadas por la generación del conocimiento y posiblemente más creativas, parece asociarse a otros fenómenos, que simultáneamente se presentan durante el trabajo. Hemos observado que en tanto son más "cerradas" las respuestas que se ofrezcan a los fenómenos observados, menos respuestas se hallan en los estudiantes; mientras que cuando las interpretaciones y opiniones abren la posibilidad de otras opciones de interpretación (incluso declarando cierta interdicción por la propia construcción), parecen desencadenarse más respuestas en los participantes; concluir con una cuestión insoluta podría entonces fomentar el interés por hallar una respuesta. Si a esto se suma el que el encuentro de estas se haga mediante dinámicas de trabajo de investigación-acción, el resultado que hemos observado es un incremento en las respuestas y la participación en la construcción de conocimiento.

El trabajo sobre el medio ambiente estudiado, en el que el estudiante se involucre

profundamente, parece ser un motivante de la participación.

Si este trabajo implica el que la experiencia forme parte del "centro emocional de las vivencias" del participante, entonces éste se halla profundamente responsabilizado en la construcción de conocimiento. Esto incluso puede estar mediado por elaboraciones de la fantasía de la persona participante en la experiencia. Constantino, uno de los estudiantes involucrados en la etnografía del Realito, me contaba que las visitas cotidianas al lugar le hacían pensar en que volvía a su tierra natal, a su pueblo. Este puede ser un privilegio del trabajo creativo: conectar desde la emoción lo que se hace y los recuerdos de uno.

La mutua confianza que se desarrolle entre los miembros del grupo, eliminando los juegos ocultos del poder al hacerlos evidentes, puede fomentar el intercambio más efectivo de experiencias y un enriquecimiento del proceso de participación.

Pero en todo este proceso se hallan profundas resistencias, ya que el desarrollo de la "horizontalización" en las relaciones educativas, la ruptura del poder en el grupo, la profunda responsabilización de cada participante de la experiencia en la construcción del conocimiento colectivo, implica en muchos casos la renuncia a modos de actuación -ya probados- que presuponen sometimiento y abandono a las decisiones de otros, este hecho sugiere que la actuación de los participantes está tamizada por las experiencias educativas pasadas y por los medios de trabajo aceptados y tradicionales de la disciplina.

Pese a que Andrei, Pancho, Jacobo, Milton y el Rojo habían conseguido construir interpretaciones sobre el medio ambiente que no se sujetaban a los esquemas de lectura usuales en el medio académico en que se desenvuelven, a la hora de formalizarlas en un reporte para entrega, se sujetaron -acríticamente- al esquema institucional de presentación de las investigaciones. Ello supuso el que se renunciara a buena parte de la información elaborada y que se tuviera -por fuerza- que conseguir información, que en el marco de su proceso de trabajo, resultara intrascendente y poco significativa.

Esto implica que las transformaciones que se planteen en la educación, como la integración del análisis (que los estudiantes califican como "rollo teórico") al proceso de producción del proyecto, o a la utilización de la etnografía como instrumento de

trabajo del diseño participativo, necesitan correr en paralelo al manejo crítico de los medios tradicionales: entendiendo la pertinencia de su utilización y del tipo de información que proporcionan. De nuevo, la toma de conciencia en los fines del proceso de trabajo por cada participante es importante para el desarrollo de la experiencia. A ello podría beneficiar también el que se otorgaran apoyos institucionales a la innovación educativa.

El efecto que desencadena el que el participante construya el conocimiento a partir de la experiencia directa del medio ambiente, trabajando en comunidades, se puede observar en las respuestas que elabora sobre los fenómenos que describe. Estas, -como ya hemos visto- tenderán de unas hipótesis muy conectadas con lo concreto del hecho estudiado a unas hipótesis más abstractas y generalizadoras que abarquen otros escenarios de acción. En un cambio de contexto, el investigador volverá de unas construcciones muy conectadas con ese escenario específico a estas mismas *generalizaciones*, reforzándolas como índices de lectura del hábitat. Ello puede significar que estas hipótesis más abarcadoras empiezan a configurar un *sistema de interpretación* al cual el investigador recurrirá cada vez que se enfrente a una situación de lectura del medioambiente.

Estos hechos, aunados a la "inclinación de la planificación metodológica" inducida por el marco teórico aceptado por el investigador, parecen ser condicionados por la "toma de mando" en las decisiones de investigación por parte del grupo. Cuando se dejó de lado la "rígida" metodología propuesta para el desarrollo de la etnografía que informara el proceso de diseño participativo en el Realito, al definir en grupo (al margen del docente) que operaciones era necesario hacer para el avance del proyecto, se empezaron a producir interpretaciones más ricas, mejor informadas y muy creativas sobre las maneras en que los habitantes interiorizaban su sitio de vida. Héctor, que nunca estuvo involucrado en esta toma del poder para la elaboración del conocimiento por parte del grupo, produjo respuestas no tan ricas y menos seguras de la "veracidad" de lo descubierto. Esto implica que unido al hecho de ir forjando, a través de elaborar hipótesis directamente de lo concreto, unos sistemas de lectura del hábitat compuestos de generalizaciones más abstractas, está el hecho de tomar el mando de las decisiones de investigación. Lo cual refuerza la suposición de que la autorresponsabilización en los procesos de

construcción del conocimiento es una pieza fundamental para la investigación-acción, un reforzador de este proceso educativo que probablemente se relacione con la afirmación del valor propio en el desarrollo general del proyecto del curso (en este caso). Una situación muy similar -tal vez relacionada con una dinámica psicológica parecida- a la observada durante el desarrollo de los talleres de diseño participativo, que tendían hacia el final de cada experiencia, a fomentar una "actitud positiva" general en los participantes.

En el caso del Realito, este hecho siguió directamente a una crisis por el mando en las sesiones. A juicio de Irma, una de las participantes en la experiencia, en un momento del curso sintieron que faltaba "dirección", tanto en el sistema de trabajo como en el "ambiente de clases". Esto hizo, según ella, que el docente les hiciera ver que debían responsabilizarse de esta situación nueva y poco controlada. Ello generó incertidumbre en un principio, pero con el tiempo se pudo ver que esta transferencia del poder era esencial para lo que se estaba haciendo, tanto en el aula como en la comunidad.

Esta toma de mando grupal del poder representa un avance muy importante para el proceso de participación en el diseño, si consideramos que la horizontalización de las relaciones jerárquicas es un facilitador de las respuestas múltiples. Esto observa resistencias grandes en los actores del proceso, dada que es difícil renunciar a un puesto, a un rol asignado por una práctica aceptada. Ello se hace más difícil conforme el discurso es tomado por el *maestro* como algo sumamente importante y *emocionante*.

Un hecho notable que observamos durante el desarrollo del curso de Diseño Urbano en Licenciatura fue la relación que existía entre la atención evidente de los alumnos durante la exposición y el "tono" del discurso del maestro: conforme éste era más emocional, denunciando "atropellos" cometidos contra la integridad de las piezas patrimoniales, o hablando de los valores más deseables para crear o conservar un "buen entorno", la atención era concentrada; se dejaban pocos huecos para la disensión.

Este hecho es difícil, ya que si bien el que el maestro haga del discurso una parte de su experiencia que le cause una gran emoción puede provocar el que los estudiantes se apropien del

discurso y "hagan suyo" lo que el maestro siente. (Esto se puede interpretar como un fenómeno de *transferencia*). Ello anula en el aula la participación y la discusión. En el otro extremo puede hallarse el "discurso grupal", como el que elaboró el grupo de taller del Realito después de tomar el mando de las decisiones del curso, igualmente emocionante, pero compartido.

La conciencia de que en estas sutiles señales se manifiestan relaciones de poder en el aula puede ayudar a entender a los participantes, en una experiencia de este tipo, cómo escapar a esos juegos que pueden atrapar a la libre expresión, desencadenante de procesos de aprendizaje más significativos y duraderos.

Los "ejercicios de lectura del medio ambiente", pueden incluso empezar a hacer que se conforme un "estilo de lectura", cuando el docente enfoca su propia lectura sobre un ámbito particular. Durante el curso de diseño urbano en Licenciatura, se hizo evidente que la "manera de leer" e hábitat que hacía el docente, iba de una lectura histórica; que trataba de reconocer las etapas de desarrollo de las edificaciones en el lugar atendiendo a las evidencias de ello en la arquitectura, interpretando esto en el contexto de los hechos históricos más importantes del periodo. Ello llevaba a una selección de las "piezas patrimoniales rescatables" y a definir criterios de salvaguarda. Esta manera de interpretar el medio hizo que algunos estudiantes lo tomaran como lo que "está bien" hacer cuando hacían la lectura de sus propios objetos de estudio. Esto se hizo evidente por la manera en que organizaban sus propias explicaciones durante la presentación de sus trabajos en el aula. (Valores que *necesariamente* han de apoyarse en una estructura de explicación).

Este hecho, que puede ser benéfico en un principio, pues enseña unas herramientas para hacer un trabajo nuevo, con el tiempo podría empezar a ser un impedimento para la realización de otras lecturas al margen de estos criterios. El manejo crítico de estos medios, la discusión centrada en los *sistemas* de interpretación, puede ayudar a que se fomente esta actitud de búsqueda de la autoexpresión, que por la vía del acuerdo puede transformarse en la expresión grupal de unos criterios para leer una situación *particular*.

Es evidente, por otro lado, que esta actividad "teorizadora" sobre los medios y los fines

del trabajo no está restringida a los confines del aula, y por lo mismo, se ve enriquecida por las experiencias de cada actor del proceso; es, como cualquier hecho educativo, el producto de una *experiencia vivencial total*.

La crisis interna que desató en el grupo de Andrei el que el docente cuestionara sobre la validez de lo que se había hecho hasta ese momento, no se dejó sentir hasta que habíamos salido del aula y que nos dirigáramos al sitio de estudio. Es evidente que este hecho no tuvo la misma magnitud y significado para cada miembro del grupo: para Pancho, que tiene "dividido" su mundo de trabajo (en la colonia Independencia y la Universidad) de su hogar conyugal (en San Nicolás) esto debió agravar su angustia por elongar el tiempo de su día, inmerso en muchas actividades. Para Andrei en cambio, que posee más medios y facilidades para el estudio (en términos de tiempo y recursos) debió significar otra clase de angustia.

Lo que parece alzarse como una evidencia interesante es el hecho de que un discurso centrado en ciertos intereses específicos de lectura empieza a enlazarse "naturalmente" con otros intereses, con otras esferas de conocimiento. Esto puede ir generando otras relaciones significativas que fomen otras posibilidades de lectura del hábitat. Cuando empezamos a plantear los métodos y herramientas para el trabajo de campo en el proyecto de regeneración de una zona del Campus de la Universidad, en las clases iniciales del taller de proyectos de Maestría, ejemplificando esto con la experiencia de estudio del Realito, refiriéndonos constantemente a las maneras en que los habitantes de este sitio mapifican su ambiente, se empezaron a recordar otros aprendizajes, de otros ámbitos. Se habló de sociología, asentamientos marginales, "chavos banda", la manera de "perderse" (con el atuendo) en estos barrios, etc. Tal vez el que se mencione cierta temática empiece a despertar algunos valores en el estudiante que van enlazándose con otros y empiecen a "jalar" el conocimiento de otros campos disciplinares al centro del discurso. En todo ello, es indudable, la "experiencia de vida" de cada participante juega un papel muy importante; lleva a la construcción colectiva del discurso a adquirir cierta "orientación" que lo mismo que se condiciona por la particularidad de la situación del estudio (grupos participantes -lugar- relaciones de poder) se orienta por las "preferencias teóricas" de cada actor del proceso. Este hecho es importante como fenómeno educativo, ya que implica el valor de

las experiencias previas a la situación en la formación de nuevo conocimiento. De hecho, la conciencia de esta multiplicidad puede ayudar a planificar una estructura de curso que evite "aplastar" los discursos de cada uno, *que dé alas a la expresión*.

La creación de un discurso compartido, como hemos visto, tiene un componente fundamental en el acuerdo; este lleva a aceptar como valiosas unas hipótesis que empiezan en las individualidades pero que se transforman en una *construcción de grupo*. Pero hay ciertos aspectos del conocimiento del medio que se comparten merced a procesos menos evidentes. Las descripciones de Eloy, del Realito, que retratan los campos de juego a los que le llevan sus amigos, muestran un ambiente fragmentado. Sus propias respuestas sobre su relación de uso-conocimiento del hábitat, nos indicaron que el conocimiento del ambiente estuvo condicionado por su creciente integración al grupo de amigos. Cuando pequeño, sin la posibilidad de salir de su casa y sin amigos que le *contaran del barrio y su historia*, no "podía imaginar" más allá de los estrechos límites de su casa y la pequeña vista al parque de Las torres.

Esto indica que las imágenes de Eloy son además el resultado de *los sueños, las visiones y las crónicas* de su grupo de amigos. Una imagen y el deseo de integrarla al hábitat, entonces es un *hecho colectivo*, una realidad de grupo.

Esto también puede leerse en la manera en que los habitantes del Atoyac han aprendido a "correr la voz" para avisarse sobre la presencia de un forastero en su territorio. Han inventado un lenguaje de silbidos que les avisa con exactitud que clase de peligro representa la persona para el grupo (si es un policía, por ejemplo).

Ello responde a la imposibilidad de hacerse señales visuales dado lo intrincado de la traza del lugar. Esto hace evidencia de cómo se empiezan a compartir maneras de entender-actuar en el hábitat. Lo que nos puede dar una idea de la importancia que tiene lo grupal en las mapiificaciones del ambiente. De hecho el "mapa mental" puede ofrecer evidencia del "estado psicosocial" del grupo que se estudie.

Desde otro nivel, estas maneras en que la información sobre el ambiente se comparten y empiezan a "crear consensos"; hipótesis del grupo, no sólo se queda en la descripción del lugar en el que

se vive, sino que empieza a conformar generalizaciones que expliquen otros contextos situacionales. Esto se ha hecho evidente cuando se han presentado esquematizaciones (en forma de dibujos o descripciones vívidos), que al ponerse en común van generando hipótesis más generales. Este proceso, tal vez por la mediación de estas elaboraciones, según lo observado, ha llevado a los estudiantes de los talleres de diseño participativo a elaborar respuestas más ricas, fluidas, notablemente más "seguras de sí" y rápidas (en el tiempo de su construcción en clase). Estas esquematizaciones, por otro lado, han operado como un apartador-de-la-atención-de-mi-persona ("tachadora" en psicología lacamana), lo que ha liberado notablemente la tensión por el miedo al ridículo. Son también reforzadores: en la medida en que han sido "menos acabados" han hecho más profusas las participaciones durante las sesiones en el aula.

La naturaleza de estas explicaciones sobre el material elaborado para la clase tiene, además, otro cariz, ya que mientras que frente al maestro (o cuando él directamente *demand*a una participación) se hagan respuestas poco especulativas y "cerradas", entre iguales las respuestas observadas son espontáneas, abiertas, especulativas y en buena medida "rebeldes". Esto vuelve a tocar tema de las relaciones de poder y la "apertura creativa" que se logra al horizontalizar las relaciones en el aula, al tiempo que pone en relieve la relación de este fenómeno con el desarrollo de ejercicios de lectura en el sitio: que hagan que el estudiante experimente sus especulaciones en lo *concreto*.

Esto lleva incluso a encontrar relaciones de las hipótesis que se elaboran con los medios instrumentales que se utilizan para el trabajo. Cuando en el taller de proyectos en que planteábamos la intervención al Campus de la Universidad se empezó a tratar el tema de la recopilación de la información de campo nos dimos cuenta que el orden en que ésta se hiciera afectaría el tipo de datos recabados. Este hecho surgió de una observación de Esthela que sugirió a los usuarios a dibujar su mapa mental, después del proceso de entrevista haría que ya "supieran" qué hacer. Esto indicó en ese momento que tener cierta "sagacidad", predecir los resultados posibles del trabajo, "leer entre líneas" sobre el comportamiento aparente de la gente, es un asunto importante si se considera que los instrumentos de trabajo que se usen suponen también el que se pretenden hallar ciertas respuestas

(por parte del investigador) que "dan información" (al entrevistado) sobre lo que se *quiere* hallar.

Pero aún y que los instrumentos del trabajo etnográfico puedan "orientar" las respuestas del grupo estudiado, parecen existir en el mismo ambiente indicios que pueden ayudar a leer el comportamiento de las personas en relación al espacio que usan. Entre el área de Ingeniería Civil y FIME en el campus de la universidad se hacen dos zonas territoriales que han sido definidas por una serie de elementos que facilitan a los usuarios el entender las barreras entre sus territorios. La textura de los pavimentos, el tipo de bancas y el manejo de la jardinería son usados como signos de apropiación que los estudiantes de esas facultades conocen y que delimitan sus áreas de uso. Cuando observamos esto, de inmediato surgió como duda el hecho de que si estos elementos que nosotros leíamos eran los que utilizaban efectivamente los usuarios como marcadores del sitio que se habían apropiado. A fin de cuentas, cualquier elemento del medio ambiente podría usarse como una señal.

La definición de esto era importante ya que podría indicarnos si una lectura de un grupo de usuarios no tan conectados con ese sitio en particular podría ser válida para definir la manera en que los usuarios directos imaginan el ambiente definiendo qué información es la mínima-útil para estructurarse un esquema imaginario que definiera su territorio. Nos pudimos percatar, tras el análisis de los dibujos de algunos grupos de usuarios de esta zona, que nuestra visión era muy parecida a la de ellos, lo cual puede implicar que una lectura de este tipo puede ayudar como primer eslabón en la elaboración de una etnografía; aunque hay que aclarar que en este caso en particular el grupo de investigadores éramos usuarios del campus, lo que pudo facilitar mucho el comprender estas relaciones de la gente y los signos que usan para apropiarse del lugar que usan.

Este tipo de lecturas, como veíamos en la primera sección de este capítulo, puede condicionar su curso por los elementos del mismo ambiente que se estudia, por el "discurso aceptable" del que sea eje del poder en el grupo y empezar a atravesar etapas en su desarrollo que van de la elaboración de hipótesis muy concretas con lo concreto a generalizaciones capaces de ser eficaces como explicación en otros contextos situacionales. Durante el taller de proyectos en que se emprendió la regeneración de una zona del Campus, una de las actividades de lectura se hizo en la plaza de la

rectoría durante una exposición que la Facultad de Artes Visuales organizó para celebrar el día de muertos. Pareció interesante el que la secuencia de explicaciones (elaboración de hipótesis) iniciara con un reconocimiento del comportamiento de los usuarios y una clasificación de éstos en dos categorías -los "usuarios de la exposición" y los que pasaban hacia la estación de camiones- y a continuación se hiciera un reconocimiento de cómo la exposición afectaba el comportamiento territorial que es habitual en la zona. Estas observaciones, al movernos del centro de actividad de la plaza hacia la plataforma sobrelevada del basamento de la rectoría, empezaron a transformarse en reconocimientos de la morfología de los grupos de usuarios de la plaza y su ubicación con respecto a la exposición. Esto llevó a la especulación sobre los "círculos de privacidad-comunidad" que se transformaban en el espacio cuando éste era afectado por una intervención y cómo estos círculos podrían hacer una fina "gradación de intimidades" entre el espacio cercano de la exposición, la plaza y la calle.

Fue interesante que ya en el aula se elaboraran explicaciones, sobre el área de trabajo del taller, hechas en base a las hipótesis construidas en la experiencia previa. El poder de generalización de estas últimas hipótesis más abstractos se aplicó de inmediato a otro contexto situacional.

Este hecho llama poderosamente la atención ya que una de las cosas que implica es que el mismo ambiente "mueve" a los habitantes a actuar de determinada manera; que es correcto pensar en una *comunicación de significados que se establece bidireccionalmente entre el habitante y el sitio en el que vive*. Esta comunicación, como lo que en psicoanálisis se denomina *transferencia* se establece desde el reconocimiento de los objetos que estructuran el sitio, hasta el comprender a éstos como centros sobre los que se vuelcan afectividades, emociones y sueños. A partir de los casos estudiados nos hemos podido percatar que esta función estructurante que reposa en algunos objetos del hábitat se halla *indiferenciadamente unida a esta otra función afectiva*. *Tal vez ambas funciones así unidas sean manifestaciones de la función simbólica que descansa en las cosas del hábitat y como lo ha sugerido Ekambi (1974), en ello radique la suma de enlaces del individuo con las cosas y de éstas con la cultura (lo individual y lo colectivo los objetos que pueblan el sitio en que se vive).*

Esto puede relacionarse con la manera en que los estudiantes han abordado sus propias interpretaciones sobre los sitios que estudian. Cuando se pidió a cada participante-alumno del taller de trabajo sobre el campus de la universidad que explicara sus propias percepciones sobre la visita a la exposición de día de muertos en la plaza de la rectoría sorprendió el que se partiera del recuerdo de imágenes previas ligadas al lugar de origen de cada alumna, que luego se unían a lo previamente visto y que después constituían una explicación más abstracta y con más poder de generalización. En toda esta elaboración la presencia de la memoria, que se enlaza a un presente inmediato y caótico, de percepciones que hay que "tomar al vuelo", dice de cómo tanto la imagen que los investigadores del sitio, como la que construyen los habitantes en su vida diaria, depende de un proceso en el que la persona y el medio ambiente se condicionan mutuamente.

Pero este proceso se gesta como una *realidad de grupo* la construcción de las interpretaciones se realiza en un proceso en el que las adaptaciones de las personas a un trabajo conjunto, los juegos de poder y las afectividades que se generan en el trato diario, juegan un papel muy importante; los medios y las posibilidades de una pedagogía del hábitat, apoyada en el diseño participativo, no pueden aislarse del hecho de que es una didáctica que encuentra su punto crítico en el trabajo de grupo, en *lo relacional*.

¿Cómo opera esta dinámica de trabajo en la construcción del conocimiento del medio ambiente en que se habita? ¿qué implicaciones tiene *lo grupal* en la planeación de una pedagogía medioambiental orientada a la participación activa del habitante sobre el lugar en el que vive y del estudiante frente a su proyecto de vida?

10.3 Lo grupal como el eje de una pedagogía medioambiental centrada en el diseño participativo.

El punto crítico de los procesos de participación para el diseño del lugar en el que habitará una comunidad parece hallarse en el hecho de que cualquier aproximación de este tipo implica el plantamiento de *dinámicas de trabajo de grupo*.

Hasta este punto nos hemos podido dar cuenta de cómo las maneras de imaginar el lugar

están muy implicadas con las acciones que el habitante ejerza sobre su hábitat; que cada acto que se realice en el lugar tiende a replantear la relación de la persona con el sitio en que vive; que el nuevo planteamiento de esa relación es una revalorización de la función simbólica que reposa en los objetos que el habitante usa para desenvolverse en el ambiente y que da cuenta de la suma de enlaces cognoscitivos-afectivos que merced a la vida cotidiana van construyendo el hábitat.

Que todo este proceso ha de entenderse como un fenómeno pedagógico y que al lado de los "productos materiales" del proceso de diseño participativo (las acciones *concretas* de intervención arquitectónico-urbanística en el lugar) se halla como resultado de la mayor importancia el hecho de que tras el proceso de trabajo hay un cambio profundamente significativo en la relación de los habitantes con el lugar en el que viven; en las maneras en que los estudiantes abordan nuevos problemas de diseño e investigación y en *las actitudes de los docentes frente a los procesos de trabajo en grupo*.

Esto lleva al hecho de que el trabajo docente se "diversifica" cuando se está inmerso en este tipo de aproximaciones; el maestro entonces necesita multiplicar sus roles en el grupo, hacerse consciente de los juegos ocultos de poder que operan en el aula; dividiendo su trabajo entre la "conducción" de las acciones de trabajo y la *investigación* de los procesos de desenvolvimiento del grupo y de los *actos psíquicos unidos a los procesos educativos del aula-taller*.

Un hecho que ha sobresalido hasta este momento tras el análisis de la evidencia recogida es el de que los procesos del trabajo de diseño participativo tienden a hacerse más eficientes conforme el grupo de trabajo se autorresponsabiliza de sus acciones haciéndolas algo significativo - emocionante- y asume que las relaciones de trabajo son mejores si se dan en el marco de un juego de poder explícito que lo transfiera al grupo (lo que hemos llamado "proceso de horizontalización"). Este esquema del desarrollo de las experiencias atraviesa diversas etapas que van conformando unas relaciones de los participantes con la tarea y *entre los actores del proceso*. Es aquí donde la definición de los procesos grupales que operan en la situación de estudio puede ayudar a clarificar la compleja "ecología" del trabajo de diseño participativo, que como ha resultado evidente, condiciona fuertemente

el curso de las acciones y los resultados concretos de toda la experiencia.

En la *teoría de grupos operativos* se señalan tres etapas en el desarrollo de la tarea que pueden clarificar los procesos psicosociales subyacentes, que operan en el trabajo. En la configuración de la tarea, ha de admitirse "lo otro" y ha de apropiarse para suspender la alienación del estudiante para con el objeto de estudio y en la que la labor docente necesita desligarse del puesto de mando, transfiriendo el poder (y la responsabilidad de aprendizaje) al grupo de estudiantes. Esta primera etapa en el desarrollo del grupo operativo pone en evidencia la necesidad de eliminar la "partición esquizoide" que el estudiante hace de sus estudios y su proyecto de vida.

En la segunda etapa, cuando ya se ha *asumido la tarea*, el estudiante "hace suyo" el problema integrándolo significativamente a sus propias acciones. Es en este punto cuando las propuestas de solución cobran una importancia muy grande en el trabajo.

La tercera etapa: *la construcción del producto*, el estudiante y el docente pueden integrar la experiencia al marco de su propio proyecto de vida. Tal integración sugiere una "asimilación emocional de la experiencia" que variará de acuerdo al nivel de significación de la tarea que experimente cada participante.

Tras el análisis de los casos estudiados, hemos podido entender más finamente este proceso de desarrollo, que en general se ajusta a lo que hemos experimentado. Las etapas críticas en que se transforma la naturaleza de la relación parecen ser puntos muy importantes para definir el cambio cualitativo que experimentan los participantes y los productos del trabajo. Estos "puntos de inflexión" se han hecho explícitos, haciendo conscientes a los actores del proceso de lo que están experimentando, en algunos casos, en otros se ha preferido observar el desenvolvimiento "natural" de la relación. En ambas situaciones la reflexión sobre el proceso de acción (induciendo a los participantes a que la hagan o deduciendo de las evidencias la presencia de este "autoanálisis") parece desencadenar un control sobre el propio proceso educativo que va facilitando la "toma de mando" de las decisiones de aprendizaje. En todo este proceso autorresponsable y analítico de "cómo se aprende a aprender" el rol del docente empieza a dislocarse en varias direcciones. Un

primer aspecto de la labor docente es el "puesto alto" de coordinador. La puesta en marcha de un taller de diseño participativo requiere un primer momento en el que el eje del poder recaiga en una persona, que se encargue de la planificación provisional de las tareas. Esta coordinación, sin embargo, empieza poco a poco a perder fuerza de autoridad, aunque en esta pérdida se conserve una "mediación" sobre las situaciones de conflicto, que es común que se desaten durante la transferencia del poder. El conflicto que se dio entre Irma y Margarita por el control del trabajo en las etapas iniciales de desarrollo del taller, no llegó a escindir al grupo, ya que se pudo "sacar a superficie" la verdadera naturaleza del conflicto.

Esto sugiere que aún con la renuncia del poder no se debe renunciar a involucrarse en el desarrollo de la transferencia de mando ni en los procesos de adaptación afectiva del grupo. En el proceso de "configurar la tarea", la vigilancia de los lazos que se van tendiendo entre las personas involucradas en el trabajo puede ayudar a prever puntos de conflicto y momentos de crisis. Es interesante que cuando estos últimos se presentan, si momentáneamente el coordinador asume para sí el control de la situación, se salve el episodio; aunque con el tiempo si *el grupo* no hace conciencia de las razones de la crisis, ésta pueda volver a desatarse, quizá más violentamente, poniendo en peligro la estabilidad de la experiencia.

Con el trabajo sobre el objeto de estudio (la experiencia concreta) y con la aceptación del poder transferido por el coordinador, se inicia una segunda etapa en el desarrollo de la tarea, cuando ya se le ha asumido como algo significativo.

Cuando el grupo de estudiantes que trabajó en El Realito, después de la crisis que desató mi "renuncia al mando" de la decisiones, empezó a desarrollar por su cuenta un plan alternativo de acción que implicaba más trabajo en campo, se dio un cambio significativo en el aprendizaje, ya que al asumir el diseño de las etapas de investigación se notó más poder de decisión y más creatividad en el planteamiento de estrategias de trabajo por parte del grupo. Cuando sucedió esto y me situé en el "mando metodológico" de la experiencia -lo más lejos del eje del poder- noté más cohesión en el grupo, un trabajo más fluido y con pasos más seguros.

Esto corrió en paralelo con un crecimiento en el poder de observación del grupo de alumnos sobre el sitio estudiado. Parece que la tarea, al ser

un asunto ya asumido como importante y significativo por el grupo de estudiantes, hace que el desarrollo de cada etapa del trabajo se haga minuciosamente y ello quede firmemente aprendido por el grupo. Con la transferencia del poder, el docente desarrolla una crisis emocional, que es posterior a la asunción de la tarea del curso. Esta puede caracterizarse por una resistencia a renunciar a ser el "centro" del aula, que incluso aún y cuando el docente está consciente de que es necesaria la renuncia, encubre su resistencia utilizando signos evidentes de poder, como un puesto privilegiado para sentarse en el aula (sobre una tarima con el pizarrón a la espalda), el tomar la palabra y apoyar la autoridad de ésta poniéndose de pie, etc.

La conciencia de estos hechos, de estas palabras de un "lenguaje oculto del poder en el salón de clases", hace otro rol al docente, que al renunciar a su puesto de centralidad empieza a hacer más cómoda la tarea de investigación; es cuando puede asumirse más como un *etnógrafo* con un rol mucho menos reactivo sobre el curso de los hechos educativos.

La asunción de las tareas por el grupo puede tener cuando menos cinco efectos notables en el desempeño de los participantes del taller:
Una relación del interés del grupo sobre el trabajo con el hecho de tomar el mando de las decisiones del proyecto.

Un aumento de la "capacidad de ver" el medio ambiente, cuando se ha asumido la tarea y cuando se ha trabajado en campo (relación aceptación de la tarea-poder sobre el trabajo-interiorización del sitio que se estudia).

Un incremento significativo de respuestas críticas e innovadoras sobre problemas abstractos presentados durante la clase.

La propuesta de soluciones más prácticas a problemas que plantea el curso, como la utilización de las herramientas metodológicas (incluso adecuándolas a la situación particular del estudio).

Una *sensibilización* a otros problemas de la disciplina; que corre al parejo de una revalorización de las cosas que configuran el hábitat de las personas y un replantamiento de los *finés* del ejercicio del diseño. Algunos de los involucrados en la experiencia del Realito comentaban cómo, tras el trabajo en participación, empezaban a visualizar al

diseño más como un "trabajo social", donde el foco de la labor lo ocupaban los habitantes, descentrándose del interés por hacer experimentación con la "plástica-arquitectónica". No obstante, este efecto no es directamente inducido por un trabajo de este tipo. Parece que el convencimiento personal de la utilidad de trabajar de esta manera (*asumiendo* la tarea "auténticamente") es el que por fin desencadena este "cambio de centro axiológico" del ejercicio de la arquitectura. En un caso, cuando menos, el prurito por experimentar con los elementos visuales de la arquitectura de vanguardia, hizo que este efecto no sucediera.

Conforme suceden estos hechos, que empiezan a ser evidencia de que la tarea se ha asumido, el trabajo de coordinación va cediendo paso a la observación de los hechos psicológicos subyacentes a los procesos educativos ¿Qué tan importante es integrar al proceso de trabajo adecuaciones manadas del estudio de estos hechos? (es decir: convertirse en un "conductor sin poder" de las reacciones de los participantes).

Cuando me di cuenta de que la transferencia del poder, necesaria para que el grupo asumiera el trabajo, requería que se eliminaran los "apoyos simbólicos" de la tarea docente presentes en el aula, durante las sesiones de trabajo de la experiencia del Realito, decidimos mudar la clase momentáneamente a la casa de una de las participantes. La reacción general fue la de participar en un ambiente más relajado, y al cabo de otras sesiones de trabajo, lejos de las aulas, noté cómo me empecé a integrar más homogéneamente al curso. Parece que existe una identificación docente-aula-eje del poder que hizo en estos episodios una especie de "patición" del rol del maestro cuando se hubo eliminado la relación rol-lugar de desempeño.

En ese momento me pude dar cuenta de que se empezó a formar otro rol (con la renuncia explícita del poder): el de docente *miembro del grupo*. Idealmente, en el proceso de trabajo de un grupo operativo, la coordinación tiene que "rotarse" entre los participantes, el que en un momento del curso es docente, en otro es un alumno más, que comparte derechos y obligaciones iguales.

Esto, sin embargo, cuando se llevó a la práctica resultó un asunto difícil. Al entrevistar al final de la experiencia del Realito a cada participante, hubo opiniones que señalaron que debió ejercerse más firmemente "la autoridad como el

maestro". Esta partición del rol docente-alumno que se promueve al eliminar los apoyos simbólicos del aula de clases, parece ir y venir conforme se cambia de escenario; de la informalidad del taller de tardeada en la casa de un amigo al rígido salón, autoritario y condicionante de respuestas. Ser y lugar parecen identificarse siempre, en un continuo que acaso no se resuelva nunca más que con la multiplicación de roles de la persona.

Esto incluso lleva a pensar en que tras la "ruptura de la confianza" que se da al volver al salón de clases y asumirse de nuevo como docente, se halla una dinámica de sumisión como la del patrón-trabajador. El eje de esta identificación parece operar mediado por el pago-calificación final del curso. Cuando en esta misma experiencia se experimentó la renuncia a otorgar una calificación y se dejó esta responsabilidad al "consejo en pleno del grupo", noté una mayor integración con los alumnos, tanto en el terreno del trabajo como en el plano afectivo. Tal vez dejó de representar una amenaza; tal vez ya no podía "pagar" los esfuerzos colectivos.

Es interesante que este hecho fuera, a fin de cuentas, el que desatará la mayor crisis en el grupo ya que era lo único que podía hacer objetivo y explícito el desempeño individual que fue interpretado como la *cantidad de trabajo de grupo hecho en acuerdo*.

Al asumir la tarea y pensar en el trabajo como algo significativo «emocionante» el grupo elimina las primeras resistencias al trabajo. Este proceso parece empezar a "enfriarse" cuando se empieza a tener en cuenta la magnitud real del trabajo a realizar; cuando ya transferido el poder al grupo, éste tiene que decidir sobre el modo de atacar la labor: la división de las tareas del curso. Esto desata una segunda crisis al interior del grupo. En ocasiones esta se manifiesta como un intento de renuncia a la responsabilidad recién adquirida.

En el proceso de reacomodo del mando en el grupo empiezan a manifestarse resistencias, ya que la tarea "emocionante" pasa a ser una "dura carga de trabajo". El derecho al poder ganado no llega simultáneamente con la responsabilidad que ello implica. El objetivo compartido sobre la adquisición de un nuevo conocimiento tiene que hacerse un hecho objetivo, concreto, que sólo encontrará ello en *el trabajo*. Así, éste se hará en esta tercera etapa el foco de la atención de los esfuerzos del curso. Los productos *tangibles* cobran

mucha importancia para medir el desempeño de los demás. Sin embargo, la calificación sigue representando en estado latente un objetivo difícil de romper como condicionante de las acciones y las actitudes de los alumnos.

Cuando por fin se clarificó la manera en que se daría calificación al curso de taller de proyectos en la experiencia del Realito y se eliminaron muchos conflictos entre el grupo de estudiantes, esto hizo que reflexionáramos acerca de cómo, a pesar de que el poder había sido transferido, el rol de mediador en el docente no puede eliminarse del todo. Esto sugiere que la multiplicación de roles que experimenta el maestro no se da aislando cada uno en un periodo determinado del curso, sino que pueden presentarse simultáneamente varios en una sola etapa del curso.

Un cambio cualitativo muy grande que se observó en el desarrollo de los talleres de participación fue el que empezó a operar cuando se desvió el "destinatario" de los esfuerzos de proyecto. Cuando se cambió del "maestro" al "grupo de vecinos" pareció vincularse más al problema con algo concreto-real, pero lo más significativo fue que cambiaron los fines que se perseguían en el diseño. Empezaron a ser más importantes los problemas de la comunidad que la solución de proyecto. En el proceso de búsqueda de esta solución se ubicó al centro a la comunidad de *personas*. ¿Qué sucedería cuando la "dirección" de los esfuerzos del trabajo se dirigiera hacia el interior mismo del grupo? (como en el diseño autogestionado).

Dentro de este proceso de *horizontalización* de las relaciones educativas el docente enfrenta serias crisis emocionales, dado que si bien los resultados que se estén alcanzando en el plano del ajuste del curso a un esquema de trabajo no directivo puedan resultar satisfactorios, en el plano afectivo la pérdida de poder puede representar una pérdida de prestigio ante el grupo. Este proceso, que corre en paralelo a la integración del docente a su rol de "uno más del grupo", puede eliminar la "división de clases" con la que operan muchos de nuestros sistemas educativos. Es sorprendente cómo en nuestras universidades, docentes y alumnos, se escinden en dos grupos claramente diferenciados por el "equipamiento de poder" que hace a los primeros una clase superior: lo que tiene el efecto de aislar a maestros y alumnos: de hacer difícil el que se integre el docente al grupo operativo.

La conciencia de esta problemática puede ayudar al maestro a superar el conflicto emocional que supone la pérdida del poder. La transferencia de éste al grupo supone un proceso que abarca varias etapas. Los involucrados en la experiencia del Realito, al ser cuestionados sobre este asunto, sugirieron que este proceso atravesó varios pasos que esquematizaron como:

1. De liderazgo del maestro-coordinador.
2. sin un eje de poder definido. Compartiéndolo con luchas internas
3. El poder es transferido a los alumnos después de definir que serían *ellos mismos* quienes *calificarían* el curso y su propio desempeño.

Una de las opiniones más interesantes de esta experiencia señalan que en el momento en que se estaba transfiriendo el mando de las acciones al grupo, el "centro" se movía hacia los que demostraban con su participación que estaban realizando su trabajo, el que tenía la palabra y hacia las propuestas de acción, marcaba el rumbo que tendría el curso; y cuando ya se hubo cedido el poder al grupo, se notó más iniciativa para actuar; para proponer acciones más creativas.

Durante la *coordinación* de las sesiones de trabajo al inicio del curso de diseño urbano en Licenciatura se empezó a marcar la pauta de lo que sería el trabajo del coordinador y el de los alumnos. El grupo elaboraba explicaciones a lo observado sin abandonar nunca los *datos concretos* vivenciados en el trabajo de campo, mientras que el coordinador elaboraba explicaciones más generalizadoras y abstractas.

Es notable cómo la participación de los alumnos era muy grande cuando el eje de la explicación reposaba en lo concreto y cómo se guardaba una "respetuosa distancia" cuando el maestro tomaba la palabra. Al margen de que esto por una parte, sea el reflejo de esa escisión de clases que promueven nuestros sistemas educativos, en estas primeras sesiones pareció ser el reflejo del *contenido mismo de la explicación elaborada*. Con el paso del tiempo, se empezaron a construir explicaciones más abstractas y abarcadoras por los grupos de alumnos, pero sólo a partir del primer conocimiento vivencial elaborado en las descripciones de las sesiones iniciales del curso.

Ello supone que con la transferencia de poder, del docente al grupo, también hay un traslado de los atributos del rol del maestro. Las propias

explicaciones entonces empiezan a funcionar como "figuras de autoridad" que avalan el rumbo de las acciones de proyecto; y es esto un punto crítico en todo este asunto, ya que es posible demostrar que *las dinámicas de adaptación del grupo al trabajo y las relaciones de poder que se formen afectan de manera significativa el proceso de diseño y sus resultados*. Por lo que al analizar los productos concretos del trabajo que surja del taller de diseño participativo deberán tomarse en cuenta estos aspectos. Lo cual nos lleva a una idea más de fondo: que no es posible la factura de una metodología de trabajo atemporal y aislada del contexto (como la "elaboración de piezas del entorno que surgen 'naturalmente' del medio ambiente" y que así sean unidas por cualquier usuario-habitante); que es menester tener en cuenta que las *decisiones de proyecto* son el resultado de un *acuerdo*, que en el fondo encubre un juego de poder que hace a cada situación particularísima. Aunque, al analizar los procesos de acción de los grupos de vecinos y los de estudiantes queda evidenciado el que ciertos elementos del hábitat, al congregarse alrededor de sí una carga afectiva muy grande, pueden condicionar el desarrollo del proceso de diseño, por lo que es posible pensar en que el proceso en sí es una dialéctica que opera entre el grupo involucrado en el trabajo y el medio ambiente en el que éste habita y, como habíamos visualizado antes, este es en sí un proceso en el que se "reconstruyen" el habitante y el lugar en el que éste vive.

Dentro de esta dialéctica el grupo de docentes-alumnos también sufre una transformación cualitativa, en la que las dinámicas grupales que se dan hacia el interior del grupo son los aspectos más significativos de ese cambio.

A pesar de que en general estas dinámicas se "ajustan mejor" al esquema de desarrollo de los *grupos operativos* si en el proceso de evolución de las relaciones del grupo existe una tendencia a anular el centro de poder y "democratizar" las decisiones sobre las tareas, al observar el desarrollo de estas relaciones en el curso de diseño urbano en Licenciatura nos hemos podido percatar que al parecer, el poder se cedía sólo momentáneamente a los grupos de estudiantes, en un "ir y venir" de ese centro, el maestro nunca se desligó del mando, pero al tiempo que sucedía esto "dividía" esa cesión de poder de acuerdo a la actividad específica del curso.

La mayor participación de los estudiantes se daba en la "puesta en común" de los resultados del

trabajo de campo: mientras esto sucedía, los grupos de alumnos tenían mucho control sobre el ritmo de la clase y sobre el contenido que se veía. En cambio, cuando el maestro tomaba la palabra, en las explicaciones previas a la puesta en común de los trabajos, toda la atención recaía en él; incluso parecía controlarla con el "tono emocional del discurso", que conforme subía, involucraba a los alumnos en lo que se estaba diciendo; no podía estarse "emocionalmente neutro" en estas ocasiones.

Esta "transferecia por momentos", parecía funcionar bien para el desenvolvimiento de las acciones en el aula, incluso hizo más cercana la relación del docente y el grupo de alumnos, pero fuera del salón de clases no canceló la necesidad de los grupos de estudiantes de tener un control más grande de su propio trabajo. Hacia el final del curso pudieron solucionarse estas crisis, al parecer, por la urgencia de las fechas de entrega que marca la administración escolar. Es difícil saber si esta crisis por el control de las acciones se encubrió o se superó al "liberarse" de las obligaciones del curso.

En esta experiencia, fue notable cómo el proceso de asumir la tarea se separó claramente en dos fases, que se diferenciaron por el "modo" de hacer el trabajo. Se notó que en una primera etapa, cuando aun no se definían por entero los alcances del trabajo del curso, se dejó a la fantasía y al juego tomar el control de las acciones. En esta fase se elaboraron documentos que pretendían captar la situación revisada en campo a partir de el trabajo fantasioso e imaginativo sobre el objeto de estudio, realizando "historias" que retrataban inconscientemente la manera en que el grupo de estudiantes "veían" el ambiente. Tras revisar este material nos dimos cuenta de que la interpretación que los estudiantes produjeron del medio ambiente era una síntesis del lugar estudiado y de *sus propias vivencias cotidianas*, su fantasía asociada a los medios televisivos o a la radio. Es interesante que esta síntesis se haga precisamente a partir del *juego*.

Este medio parece ser *un* camino privilegiado para la producción de interpretaciones creativas sobre el problema que se estudia. Tal vez, al igual que el "juego lingüístico" que lleva a elaborar nuevas palabras a los niños durante la infancia, el "juego fantasioso" haga posible el "tender puentes" entre la tarea del curso y el propio mundo vivencial, y ello facilite su aceptación.

Tras esta etapa sucedió una crisis que enfrentó a los alumnos con "la realidad" de la tarea que demandaba el curso. Esta etapa se rompió cuando el docente no aprobó ni participó en este juego propuesto por el grupo de alumnos. En ese momento empezó a ser muy claro que el trabajo era una *obligación* que reclamaba planificación y *productos* que hicieron objetiva la experiencia educativa. Cuando ya asimilada la tarea se repartieron obligaciones concretas a cada miembro del grupo, noté cómo las respuestas creativas e innovadoras disminuyeron notablemente. Parece como si la especificación de una tarea, y el hecho de que sea obligatoria "nublara" la visión e impidiera ver más allá de lo que uno "debe" hacer. Esto podría representar un impedimento para utilizar a la etnografía como una herramienta de descripción e interpretación del hábitat que se estudie, ya que su construcción reclama el que se haga una revisión globalizadora y sensible de la "ecología del problema". Tal vez, en lugar de este tipo de división del trabajo sea más productivo el que se trabaje en *equipo* en la elaboración de *una sola* visión globalizadora.

En la experiencia, el grupo de Andrei consiguió por momentos llegar a este tipo de construcciones, pero se perdieron en el punto en que fue necesario organizar el material que se había recopilado, ya que se recurrió a una estructura tradicionalmente usada por los alumnos y maestros en la facultad para presentar los "trabajos teóricos". Este hecho, sin duda, pone de relieve que la etapa de organización del material recabado durante la experiencia es importante, dado que se pueden hacer significativos hechos que en apariencia son nimios e intrascendentes, o por el contrario, sobrevalorar aspectos del problema que hagan luego remota la posibilidad de lograr una visión globalizadora que informe al proceso de diseño. Además, es evidente que de esta etapa se desprenden experiencias de aprendizaje que refuerzan ciertos aspectos del trabajo para el grupo que lo realice.

Esta capacidad de autoimponerse un esquema de organización del material es un hecho crítico, dado que en el juego de poder del aula parece imponerse la ortodoxia sobre la innovación. Esto quedó de manifiesto cuando se prefería usar un esquema de exposición de la experiencia por parte del grupo de alumnos, que se ajustaba muy bien al utilizado por el maestro en la explicación previa a la puesta en común de los trabajos y *esto era premiado por la "aceptación gustosa" del docente*. Estas

señales, sutiles palabras del juego de poder, son elementos a los que los estudiantes están muy atentos, pues son la evidencia cotidiana de la evaluación de su desempeño. Es interesante cómo, en repetidas ocasiones, el grupo de Andrei se quejó fuera del aula de la predilección del maestro por el trabajo del grupo de Gerardo, que para la explicación de su material utilizaba un esquema parecido al usado por el docente durante su exposición. Cuando por separado, entrevisté al docente, me pude percatar que calificaba como muy bueno el desempeño de Gerardo y su grupo, y sentía más bien flojo el del grupo de Andrei. Estos hechos, a pesar de no ser informados por el docente a sus alumnos, son "icidos" por los participantes. Esto pone de relieve el hecho de que hay que conseguir una comunicación franca y directa, y que *cualquier* señal que uno emplee en el grupo de trabajo va a ser interpretada por los participante, por lo que *hay* que *analizar* el *propio desempeño en el aula*. Esto abre una nueva tarea al docente: la de un constante *autoanálisis*.

Es sorprendente cómo, por la ruta de trabajo en grupo que no se sujeta a la repetición de un "esquema ortodoxo de exposición de la información", pueda llegarse a explicaciones más complejas e "innovadoras". El grupo de Andrei construyó durante sus explicaciones de clase, interpretaciones globalizadoras que abstraían la "realidad ambiental" del sitio de estudio en un par de palabras (lo que me hizo recordar el poder de síntesis que tiene la *poesía*). En el momento en que éstas se dieron, se supuso que esto se relacionaba con una estancia más prolongada en campo y una observación menos "sistemática" y más "relajada".

Este hecho quedó de manifiesto cuando se notó una participación más viva, con intervenciones de los alumnos notablemente más creativas, en el taller de proyectos en que se trabajó en la regeneración de una zona del campus de la universidad, *después de haber tenido la experiencia de los talleres de diseño participativo con los grupos de usuarios y estar revisando el material videograbado*. El "tono emocional" de su propio discurso era vivo y lleno de ánimo, lo que puede significar que hubo una profunda compenetración de las estudiantes con el problema. Lo que sugiere que a la par de una observación como la que lograron los estudiantes de Licenciatura es importante considerar que en la elaboración de una interpretación globalizadora es un componente importante la "empatía emocional" que se logre con el problema de trabajo. El resultado de ello, después de haber

pasado tiempo de una experiencia de este tipo es, como describíamos páginas atrás, una sensibilización ante aspectos del problema antes no explorados y el encuentro con ello de nuevas rutas expresivas para la propia práctica.

Esta "apropiación del discurso" por la vía de la *empatía emocional* del participante con el problema de trabajo, parece tener conexiones con los "puentes" que el propio participante establezca con su propia cotidianidad; con su *historia personal*. Parece también que ciertas temáticas de la plática en el salón de clases desatan la elaboración de este tipo de relaciones. Cuando durante el taller de proyectos en que se intervendría el campus se tocó el tema de la territorialidad y el comportamiento asociado a la "apropiación" del hábitat por el habitante, fue notable cómo de inmediato cada estudiante empezó a narrar sus *propias experiencias* sobre "invasión territorial" de su casa por conocidos o familiares indeseables; en estas narraciones era notable cómo la emoción se apoderaba del discurso. Este hecho indica la importancia que tiene en la interiorización de la tarea el hecho de relacionarla con las actividades de uno y con los propios recuerdos. Tal vez se trate de una vía privilegiada del trabajo creativo.

Dentro de la exposición de los resultados parciales del trabajo por los alumnos, también es importante el hecho de que la información es manejada por ellos de tal forma que sólo alguna es presentada y otra se le oculta al maestro. Esto puede reflejar el deseo de hacer que "todo el grupo" aparezca ante los ojos del docente como realizando la misma cantidad de trabajo. Cuando Marisol, una de las alumnas del taller de proyectos de la regeneración de una zona del campus, presentó su diario de campo, adelantándose al resto del grupo, esto fue la oportunidad para que se desatara un conflicto interno. Días después de la clase, me decía aparte que Patricia se había enojado porque había mostrado su trabajo, pues además de poner en evidencia la "falta" de aprovechamiento del resto del grupo *no les había dado la oportunidad de ponerse de acuerdo para la exposición parcial de resultados*. Esta falta de claridad en la presentación de la información, pone de manifiesto el hecho de que docentes y alumnos forman en nuestros sistemas educativos dos grupos bastante apartados, donde la comunicación está mediada por una serie de "filtros" que dificultan la horizontalización del trato en el aula.

Pero este acuerdo interno para garantizar que sólo la información "pertinente" va a ser conocida por el docente puede beneficiar el hecho de que exista una cohesión mayor en el grupo que favorezca el trabajo cooperativo. Esta unión parece garantizarse cuando se desarrolla una *confianza* entre los miembros del grupo (que en el caso de "ocultar información" más bien es complicidad). Este parece ser un punto crítico, pues el docente, al integrarse horizontalmente al trabajo del grupo empieza a cancelar la posibilidad de esa restricción de la información, de manera que por esta vía empieza a ser difícil que los estudiantes hagan un núcleo compacto de trabajo por la complicidad en el control de lo que se presenta, pero abre la posibilidad de que el acuerdo -necesario para un trabajo verdaderamente cooperativo- se de en la medida en que exista *confianza y empatía* entre los participantes. Y en ello, el afecto entre los miembros del grupo es importante.

Esto también puede hacerse extensivo al análisis de las respuestas de los grupos de vecinos durante la gestión de los talleres de trabajo. Es notable cómo la "coherencia social" de la comunidad en que se trabaja es un factor que define el alcance del trabajo que se realice, sus características y su "validez" como expresión de lo que realmente quiere hacer la misma comunidad para revitalizar su hábitat. Esto se hizo manifiesto durante los talleres de diseño participativo en el Realito. El grado de sofisticación que demandaba la solución de diseño, dependió en gran parte de la certeza que se tuviera en la comunidad de la capacidad de producir lo que se estaba planeando ("ustedes digan que hacer y nosotros lo hacemos") no se requería una definición a detalle de cada "pieza" del proyecto ya que las personas que se involucraron en el diseño habían probado su capacidad de producción de arquitectura al gestar las obras de sus viviendas. Incluso desarrollando lenguajes propios que tal vez expresaran mejor, que lo que una persona externa a ese lugar, *el modo de vida y la identidad* de la arquitectura del sitio. Por otro lado, es importante el papel que juegan las organizaciones vecinales para potenciar la posibilidad de revitalizar el entorno en el que se vive. El hecho de que la organización esté compuesta por gente de la misma comunidad, puede garantizar el que la toma de decisiones en torno a las obras comunitarias se haga con un consenso amplio e informado de lo que es importante y significativo para los propios habitantes. Ello lleva a suponer que en la organización de los talleres de diseño participativo es importante integrar a estas

organizaciones como facilitadores de la "entrada en confianza" de los grupos académicos o de arquitectos y la comunidad. Esto supone, como un ideal aun difícil en estos tiempos, que las organizaciones de vecinos promotoras de la puesta en marcha de estos talleres de trabajo funcionaran además como entidades de autogobierno de la propia comunidad.

Esto supondría un cambio profundo en la legislación urbana actual, ya que implicaría el que se diera fuerza a estas organizaciones como mediadoras entre los habitantes de las comunidades y los gobiernos municipales o estatales, que en la actualidad son sobre los que se deposita la responsabilidad de la planeación y aprobación de las obras de regeneración de los barrios en nuestras ciudades.

Esta autonomía, tan importante para lo que se produzca en los talleres de diseño participativo tenga visos de realizarse, supone además que estas organizaciones puedan ser las depositarias del esfuerzo continuo que supone una pedagogía medioambiental dirigida a los mismos habitantes de la comunidad.

Tal esfuerzo es un asunto que rebasa a la práctica individualista que promueven la mayoría de nuestras escuelas de arquitectura como "modelo" de egresado, para situarse en el trabajo de grupo -y con grupos- lo que implica el laborar desde la gestión de las dinámicas de organización que hagan posible el que se trabaje de esta manera; ello supondría nuevos medios instrumentales de trabajo que habría que ensayar desde la academia.

La integración de un modelo alternativo de educación en nuestras escuelas, supone el que se modifiquen las actuales estructuras curriculares, que se concentran en la mayor parte de los casos en desarrollar un "saber técnico de construcción". El desarrollo de aptitudes organizacionales y la sensibilización de los estudiantes y docentes a una comunicación más "emocional" con las personas con las que se trabaja, serían los objetivos de una currícula de este tipo. El "modelo profesional", entonces, empezaría a ser más como un "trabajador social", que como un "operario de un saber técnico preciso".

Esta multiplicidad de roles que reclama el trabajo de diseño participativo supone la posibilidad de enlazar a la práctica de la arquitectura con la práctica de la pedagogía; entendiendo que cada

operación de diseño que se haga sobre un hábitat, supone el que se emprenda como un plan de educación medioambiental encaminado a hacer conscientes a los participantes en una experiencia de este tipo de la relación de las acciones que se emprendan sobre el lugar en que se vive con la capacidad de comprender el hábitat y su delicado equilibrio; tomando en cuenta que este proceso de aprendizaje tiene efectos en la manera en que cada persona se enlazaría afectivamente con el lugar en el que vive y con la comunidad que trabaja.

Este proceso en el que la arquitectura y la pedagogía encuentran profundos puntos de contacto y apoyo atraviesa etapas en las que el grupo de personas involucradas van encontrando estrategias de trabajo y van con ello experimentando transformaciones en la manera de entender los problemas y sus mutuas relaciones; el desarrollo grupal en los casos estudiados siguió ciertos ritmos de adaptación y crisis, resolviéndose de maneras particulares, pero dejando al descubierto algunos esquemas que se repitieron con mucha similitud en diversos escenarios situacionales.

Es sorprendente cómo el "ritmo de acuerdos y crisis" en el desarrollo de los cursos de taller de proyectos en el caso de la regeneración del campus de la universidad y del taller de diseño urbano de la Licenciatura tienen tanta similitud. En ambos casos pudimos percatarnos de que este desarrollo podría esquematizarse como un proceso con siete partes diferentes. Cada una de ellas se caracterizó por una etapa específica de adaptación en los grupos de estudiantes, que tuvo efectos paralelos en la aceptación e interiorización del trabajo y en el nivel de comprensión del problema de diseño.¹

Estas etapas pueden visualizarse así:

a) Una ceguera al trabajo, donde las relaciones son lejanas y mediadas por el "buen comportamiento social", no por el *afecto*, que se desarrollará con el tiempo en el trato cotidiano. El proyecto no existe: *no se conoce la tarea*.

b) Empiezan a hacerse expectativas sobre lo que será el trabajo, pero estas rebasan lo real. El juego y el "escarceo no comprometido" son los comportamientos que van acercando a cada miembro del grupo. Empiezan a surgir los primeros descubrimientos que *emocionan mucho*, esto desata un entusiasmo por la tarea que hace que se acepte el discurso del docente sin pensar siquiera en disentir: *se conoce "platónicamente" la tarea*.

c) Cuando se ha acumulado "bastante" experiencia en el trabajo de campo empieza a urgir el darle orden, en encontrarle sentido. Cuando esto sucede, y *puede verse la tarea en toda su magnitud*, el entusiasmo inicial empieza a bajar, al tiempo que la cohesión interna del grupo es garantizada por la aceptación de compromisos de trabajo y la planificación grupal de la experiencia. *Se inician resistencias a aceptar la tarea* pues se le visualiza más como una carga manada del centro del poder (aun el docente) que como una oportunidad de aprender.

d) Esta resistencia se hace insostenible, ello desata una crisis que pone en duda la "legitimidad" del grupo, confrontando esta manera de trabajar con el desarrollo individual del proyecto. *Hay una resistencia a aceptar una tarea que ya se conoce en toda su magnitud*.

e) Esta crisis llega a su punto culminante con una confrontación de la necesidad de trabajar para obtener una calificación. Esto enfrenta el poder del docente (en declive) con el del grupo de alumnos. Es interesante que mientras en el grupo de diseño urbano la confrontación que hizo el maestro (con una recuperación momentánea del poder) dio más unidad y *rebeldía* al grupo, en la maestría, con una renuncia definitiva al poder se provocó una ruptura del grupo. Esto encuentra matices, ya que desde el inicio del curso, el grupo de maestría exhibía luchas internas por el poder y el control de la información, había más "control consciente" de los procesos emocionales implicados en el trato de grupo y el poder del docente era menor. *La tarea en este punto ha "enmudecido"*

f) Esta etapa de duda (una estancia en el filo del acantilado) se resolvió de dos maneras: reaccionando con rebeldía y generando respuestas propias e innovadoras o trabajando "por necesidad" en los talleres de diseño participativo. En ambos casos surgió mucha emoción por lo que se descubría: al tiempo que la tarea era asumida como *un compromiso de grupo* garantizado por la justicia en la repartición de la carga de trabajo, se le interiorizaba como algo valioso. *La tarea se ha asumido*.

g) La entrega, como última etapa operó como un liberador de la tensión acumulada, pero pudo apreciarse un regocijo con la labor cumplida, con el proyecto. Esto funcionó como un catalizador del afecto entre los miembros del grupo de Licenciatura, pero en maestría la decisión de hacer la entrega individualmente se apartó del primer plano para "hacer que operara" el curso hasta el final, no con un convencimiento de que el trabajo cooperativo sería

beneficioso. Lo que lleva a suponer que paralelamente al proceso de asumir la tarea se halla otro proceso de asumirse como miembro de un equipo, que como todas las relaciones que implican lo emocional, atraviesa avatares, crisis y resoluciones que culminan en la creación de lazos afectivos.

Es interesante que estos procesos observados en el aula, tengan paralelismos con otros observados directamente en los talleres de diseño participativo; esto es notable, ya que se trata de procesos con duraciones muy diferentes; lo que podría indicar que el desarrollo de lo grupal atraviesa fases similares con independencia del tiempo y de la situación; pero los resultados de este proceso dependerán entonces de las maneras particulares de adaptación de los grupos involucrados en la experiencia con la tarea específica. En estos talleres de trabajo se pudo observar un desarrollo que puede esquematizarse así:

- Ver la tarea, conocer los alcances del trabajo.
- Asumir la tarea, después de discutir su utilidad y convencerse de que "hay que hacerlo"
- Descubrir la tarea en el trabajo. Una creciente emoción por lo que se hace.
- Apropiarse de la experiencia, "haciendo del barrio" (mediante ciertos objetos) al proyecto.
- Emocionarse con los resultados: una segunda apropiación por la vía del regocijo con lo producido.
- Evaluar en grupo. Llegar a *consensos* sobre la validez de lo producido.

Estos procesos implican que por la vía del trabajo cooperativo, va formándose una relación emocional entre el grupo y el trabajo, y esto es el eje de la *interiorización* de la tarea, que es un aspecto crítico del *proceso de interiorización del hábitat*, que experimenta la persona como un complejo proceso cognoscitivo-afectivo que se desencadena en el proceso pedagógico medioambiental.

Hasta este punto nos hemos podido percatar cómo el rol del docente se "abre" en una multiplicidad de roles a partir de que se trabaje en forma participativa el proyecto arquitectónico y utilizando como medio de acercamiento a la *realidad de la experiencia* al método etnográfico.

Esto plantea la posibilidad de que el docente se prepare multidisciplinariamente para poder atacar un problema de estas características, o que se trabaje en equipo, cambiando el "eje de la información" a diferentes personas según la etapa que atraviese la experiencia. Esta segunda posibilidad, aunque no se

ensayó para el desarrollo de este trabajo, parece plantear otro esquema de mayor complejidad, ya que evidentemente multiplica los "centros del poder" en el aula. Esto hace crítico el asunto de la *horizontalización* de las relaciones de poder ya que podría multiplicar los momentos de crisis en el grupo, pues existirían igualmente múltiples centros del poder. Pero lo que ha resultado evidente hasta este momento es que el diseño participativo y la pedagogía medioambiental se apoyan mutuamente. Es posible entonces pensar que se puede diseñar una "alfabetización medioambiental", que tenga como objetivo el llevar a la conciencia la necesidad de hacerse cargo del medio en el que uno vive, de trabajar cooperativamente en la construcción del hábitat y participar en su conservación. Ello supondría el crear instrumentos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a los habitantes de los barrios en nuestras ciudades; crear modos de comunicación que faciliten la comprensión de las maneras en que los habitantes imaginan el lugar en el que viven, que hagan más cercana la representación de la arquitectura con estos modos de pensar el hábitat.

Lo cual abre la posibilidad de una *cartilla del hábitat*, tal y como se han planteado en nuestro país para promover programas de mejoramiento a la salud y a la vivienda, como un instrumento didáctico que facilite la puesta en marcha de programas educativos de un amplio alcance.

Pero tal instrumento no puede ser pensado como un texto estático y rígido en su concepción ideológica. Tras de percatarnos que a pesar de que es posible esquematizar las etapas del desarrollo de los procesos grupales y de diseño participativo en las experiencias estudiadas, los resultados que surgen de ellas son diversos; podemos afirmar que un instrumento de este tipo debe estar atento a esta heterogeneidad. Ser consciente de que las respuestas a los problemas -aunque en apariencia similares- son *situacionales* y por lo tanto dependerá del medio ambiente y del grupo humano que lo habita, la ecología del desarrollo del proceso de proyectar participativamente el entorno.

Esto supone que la decisión de emprender acciones educativas de esta naturaleza, así como su planificación y puesta en práctica, debe caer sobre la propia comunidad. Una didáctica de este tipo sería entonces una pedagogía de la autonomía. De la libertad.

10.4 El diseño participativo en los talleres de trabajo. Instrumentos, manejo de la información y posibilidades.

Hasta este momento ha quedado claro que el objetivo central de este trabajo es entender cómo los procesos de comprensión del medio ambiente en el que habita un grupo humano se relacionan estrechamente con los procesos de participación en el diseño (con toda la complejidad que estos implican), y que esto supone la posibilidad de una pedagogía del medio ambiente apoyada en el diseño participativo como instrumento y en la etnografía como método de trabajo. La experiencia acumulada hasta este momento nos dice que aunque es posible encontrar similitudes estructurales en los procesos de trabajo de diseño participativo, la ecología de cada situación es bastante compleja como para arrojar productos similares de los procesos. El punto crítico de ello parece hallarse en los modos de adaptación al trabajo que van teniendo los actores de la experiencia y que desencadenan *transformaciones a las maneras en que se comprende el medio ambiente y se le puede representar.*

En esto, el objeto del trabajo, que es una pieza clave de la motivación a unirse y trabajar cooperativamente, parece ser muy importante, ya que comprender cual es el núcleo de actividad que desencadenará acciones que se asuman como algo significativo para uno puede facilitar la operación de los talleres. El Koreano, durante la experiencia del Realito, nos indicaba cómo la pinta de murales sobre la "barda de Berlín" fue una pieza clave para que la comunidad se uniera y trabajara cooperativamente en otras acciones del barrio. Parece que la autoexpresión que implicó el "apropiarse" de ese elemento ofensivo y clasista (una acción muy emocional) tendió lazos afectivos fuertes entre los habitantes.

Esta relación tan estrecha de los procesos afectivos y la manera en que se produce el lugar de vida, es crucial para definir las respuestas al trabajo. La suposición de Bachelard (1965) de que la casa de infancia es un elemento que jamás desaparece de la expresión en los sucesivas casas del individuo, parece confirmarse con el hecho de que cada acción de proyecto reproduce el marco de vida de quien lo realiza, esto es un hecho del que hay que hacerse consciente, ya que el aceptar lo heterogéneo, lo diferente a la vida de uno, opera como una liberación de prejuicios e imágenes que encadenarían la

expresión y harían difícil la comunicación con otros mundos vivenciales.

Se hace entonces necesario el definir qué instrumentos de trabajo serían adecuados para interpretar las maneras en que los habitantes imaginan el ambiente en el que viven y cómo a partir de ello se podría planificar una "alfabetización medioambiental" cuyos fines serían el llevar a la conciencia el modo en que se imagina el propio hábitat para participar activamente en su construcción y conservación. Esto apoya la elaboración de instrumentos de enseñanza-aprendizaje medioambiental dirigidos a los habitantes de los barrios así como instrumentos que hagan más eficaz la comunicación de los arquitectos y los usuarios de los espacios que en conjunto se diseñan.

La eficacia en la construcción de la etnografía parece hallar su punto crítico en la empatía. La construcción etnográfica es fundamentalmente comunicación. El hecho de comprender los modos en que la gente imagina su hábitat es crucial como primera comunicación entre los investigadores y los habitantes. Este proceso además de informar sobre cómo es que se representan las personas el lugar en el que viven, empieza a "generar confianza" entre los sujetos de la experiencia. Según se ha podido observar, esto se empieza a lograr por varios caminos, que pueden resultar igualmente efectivos.

Estos se caracterizan en general por ser un "puente de apertura" de la sensibilidad de las gentes. Así como en psicoterapia de las víctimas de sucesos traumáticos (lo que Grant denomina DEPT: desorden de estrés post-traumático) la producción artística puede ayudar a liberar a la persona de esas emociones y encausarlas hacia una *construcción positiva de su Yo*, con esta primera etapa de acercamiento se empieza a abrir el "mundo interior" de la persona. El llevar a conciencia el mundo en que se habita, no sólo abre una ventana a la descripción, sino que al estar el hábitat cargado de emociones, historias vitales, amores y desamores, esta apertura es el ingreso al *mundo afectivo de la persona*. En esta primera etapa la cautela y los "movimientos lentos", pueden ayudar a que la apertura no se convierta en un suceso traumático que cancele definitivamente la comunicación: ya que en esta primera apertura se encuentran *comúnmente grandes resistencias a la comunicación de estas imágenes tan cargadas de afectos.*

Este hecho incluso se ha observado con los estudiantes que están realizando la etnografía, ya que si asumimos que en la construcción etnográfica se está elaborando una descripción pormenorizada de una "ecología" particular que tiene que ser tamizada por el etnógrafo que en este proceso se "vacía" afectivamente sobre su trabajo, es comprensible el que los estudiantes se resistan a describir de esta manera, tan lejana de las "descripciones técnicas" a las que nos han acostumbrado nuestros sistemas educativos, el mundo que están viviendo y en el que por este proceso se están involucrando también emocionalmente con los sujetos con los que están trabajando.

Esta empatía original que empieza a desarrollarse con resistencias, comienza a abrir el camino de la comunicación entre el investigador y el medio que investiga. Las dinámicas de trabajo iniciales se deben concentrar en identificar las organizaciones de liderazgo en la comunidad a la que se pretende entrar. En muchos casos estas se concentran en organismos religiosos, como cultos e iglesias, o pueden ser gremios, asociaciones vecinales, sindicatos o partidos políticos locales. La entrada en confianza con los líderes de la comunidad (que en muchos casos pueden no ser "líderes naturales", hay que estar atento a ello), facilita enormemente la entrada a un sitio, el hacerse luego acompañar, durante las primeras etapas de trabajo, por gente de las organizaciones, hace más rápido y ágil el entrar en confianza con los vecinos.

Ya que es posible tener acceso al mundo de los habitantes, empieza entonces otro nivel de interpretación de los hechos, que se concentra precisamente en comunicar las maneras de imaginar el ambiente. Se han probado varias maneras de aproximarse a esto, la que en apariencia es menos reactiva de las resistencias a la comunicación emocional, es el dibujo, aunque de entrada, el hecho de no tener una preparación técnica en la materia apabuya a los participantes. La actividad puede iniciar simplemente con la invitación a dibujar el barrio, o la casa en la que vive la persona. Puede también darse el caso de que sea posible el "construir" un lugar ideal para vivir. En ambos casos, es importante estar atento a las operaciones que realiza la persona mientras trabaja y a lo que dice de los lugares que retrata. Es raro, cuando la concentración impide que la persona hable, y en los casos en que esto sucede, las representaciones del medio ambiente que se logran son muy vivas y detalladas, por lo que su riqueza como instrumentos

de interpretación del mundo interior de la persona los hace documentos privilegiados. El dibujo infantil en muchos casos entra en esta categoría.

Otra manera de iniciar esta dinámica de trabajo, y que implica otro tipo de respuestas, es invitando al habitante a que "construya un sueño"; que dibuje la manera en que le gustaría fuera su barrio o su casa. Esto ocurre de todas maneras cuando solamente la intención es reproducir el lugar en que se vive. Como habíamos visto, el reproducir el hábitat implica su *reconstrucción*. Mientras la persona dibuja su casa o su barrio no puede dejar de mencionar lo que *le gustaría* que fuera su barrio o su casa; sin embargo, el "hacer" un nuevo hábitat implica un orden diferente de las cosas y el liberarse conscientemente del lugar en que se vive, pero paradójicamente, en los documentos que se producen es posible "leer" cómo vive la persona, la suma de su vida y de sus sueños. Muccielli ha usado esto para hacer una prueba proyectiva que ha llamado el "test de la aldea imaginaria".

Cuando se trabaja con niños es más productivo emprender las labores con dinámicas de este tipo, que parecen motivar más a la acción, favoreciendo la aparición inmediata de respuestas creativas. El convertir esto en un juego puede ayudar al trabajo. En los casos en que se han hecho estas dinámicas parece haber una tendencia a tomar una actitud positiva y relajada después de hecho el trabajo; mayor que cuando sólo se hace una labor de descripción del entorno en el que se vive. Esto parece confirmar el hecho observado durante los talleres de diseño participativo de que tras "liberar la tensión" durante el trabajo creativo, se acepta más la *posibilidad de hacer*, las personas se tornan más alegres y esperanzadas en su propia capacidad de producir.

Otro tipo de descripción que es útil para entender las maneras en que los habitantes imaginan el lugar en el que viven es la descripción verbal. Este medio es más reactivo de la participación del investigador en la construcción de las respuestas que el dibujo. Ello se debe a que hay una mayor interacción entre el investigador y el habitante, siendo inevitable el que se refuerzen ciertos aspectos de la descripción y otros se pasen por alto. Una sesión de trabajo de este tipo suele iniciarse pidiendo al entrevistado que describa el lugar en el que vive. Hemos encontrado que tal y como lo recomiendan Goetz y Le Compte es conveniente iniciar en el nivel de la pura descripción de las cosas, los sucesos y las

personas y poco a poco introducirse en aspectos relativos a la significación del mundo de la persona para sí misma. Las preguntas "más interpretativas" es conveniente manejarlas después de que la descripción ha hecho el efecto de entablar una relación de confianza con el entrevistado. Aunque parece difícil, es conveniente el que se eviten preguntas que impliquen una "evaluación", es evidente que dentro de las interpretaciones y las descripciones se hagan juicios de valor, pero la experiencia nos ha llevado a encontrar que al enfrascarse en unas respuestas de este tipo se empieza a "encajonar" el juicio y se "cierran" notablemente las interpretaciones posteriores. Parece que la especulación es más productiva a la hora de comunicarse para entender el modo en que se imagina el hábitat.

Las descripciones verbales que ensayamos fueron hechas utilizando rígidos formatos de entrevista y liberando a los estudiantes-investigadores de ellos para dejarlos actuar libremente en la formulación de preguntas y dinámicas de trabajo. Encontramos que una combinación de ambos extremos resulta productiva, ya que se puede tener en mente la temática general de trabajo durante la entrevista y se deja actuar creativamente al investigador y al habitante. Como han advertido Goetz y Le Compte, es difícil el entrenamiento de los investigadores en el uso de este tipo de instrumentos, dado que durante el desempeño de su labor en cambio son construidas muchas interpretaciones sobre la ecología particular del problema y por lo tanto es difícil estandarizar formatos de acopio de información e instrumentos de trabajo. Teniendo en mente esto, ha parecido conveniente el hacer conscientes de ello a los investigadores para que se hagan responsables de sus propias respuestas creativas y que sepan evaluar la calidad de sus hipótesis y se integren a interpretaciones más globales que surjan del consenso del grupo de investigación. Hemos observado que ello se facilita cuando se hacen sesiones de trabajo del grupo de investigadores periódicamente, para dar seguimiento a los hallazgos individuales y verlos implicados en el contexto global del problema que se estudia.

Un modo de entrevistar que ha probado su eficacia es el elaborar una estructura temática muy general y flexible y luego, en la interacción con el habitante, ir formulando las preguntas que vayan aclarándonos cómo es que imagina el lugar en el que vive.

Esta temática la iniciamos con la descripción del lugar en que vive la persona, abordando aspectos sobre el desarrollo histórico de su estancia en el lugar y su relación con otros habitantes. Ello lleva a una segunda temática general en la que se trata de averiguar qué aspectos del lugar son importantes para la persona, en que sitios, hechos, objetos o personas del hábitat se concentran vivencias que despierten emociones y afectos. En este nivel es común el que se empiecen a presentar resistencias a dar respuestas, por lo que se debe de ser muy creativo para formular las preguntas y ser sensible a la manera en que las respuestas afectan emocionalmente al habitante. La "lectura" de las respuestas y las actitudes debe ser muy cuidadosa para construirnos nuestras interpretaciones

Conforme se avanza en la entrevista se empieza a hacer posible el "liberar" al entrevistado para que *especule* sobre su mundo. Una tercera temática puede concentrarse en la descripción de cómo "sueña" el lugar en el que vive, cómo imagina que podría ser su entorno; en la formulación de esta dinámica suele ser útil el hacerla como un juego, informal y fantasioso que sirva para "liberar la tensión" que produjo la descripción "más emocional" de la segunda parte de la entrevista.

Un cuarto aspecto de la entrevista, en donde el juego fantasioso anterior empieza a ser algo dentro de las posibilidades de acción del habitante y su comunidad, es el abrir preguntas sobre las acciones concretas que mejorarían el lugar en que se vive. Esta división temática no implica un orden previsible de las respuestas, en la mayoría de los casos que hemos estudiado nos hemos percatado que las respuestas de los habitantes van fluyendo libremente y cubriendo varios aspectos a la vez; es labor del investigador el entender qué aspectos del problema trata cada respuesta y qué sucede en la situación del estudio cuando se presenta una determinada respuesta en el habitante. Para ello, la elaboración de un informe detallado de la experiencia es una gran ayuda. Hemos ensayado la elaboración de un diario de campo que se hace inmediatamente después de hecha la actividad por el habitante y el investigador. En este diario se hace un recuento de lo ocurrido durante la sesión y se pueden empezar a aventurar interpretaciones a los fenómenos que han sido observados. Cuando se ha explicado, en sesiones de entrenamiento a los investigadores, que han de utilizar este instrumento; se utiliza el símil de la narración de una película. En el momento en

que se redacta el diario conviene ponerse "como espectador" y referir la acción en la secuencia en que esta hubo ocurrido; y sucede que mientras se hace esto, empiezan a elaborarse interpretaciones a los hechos, empiezan a verse conexiones en los fenómenos que antes parecían no tener relación. Es conveniente el que se introduzcan al cuerpo de la narración, ya que es más fácil luego "contextualizar" las hipótesis que se generaron durante el trabajo y poder hacer otras que las engloben; con más alcance de generalización.

Una manera más reactiva de trabajar, en la que el investigador está muy involucrado en la generación de las respuestas del habitante con respecto al medio ambiente en el que vive es precisamente elaborar una descripción como la anterior pero volcando conscientemente sobre ella, todo lo que *se siente* sobre la situación que se estudie. Esta actividad "confesional" es a la vez un documento que puede -como un test proyectivo- revelar el estado psíquico del investigador durante el desarrollo de la experiencia. Al ensayar esta manera de trabajar nos hemos percatado que se desarrollan resistencias muy fuertes en los estudiantes a mostrar y discutir el contenido de sus informes. Tal y como ocurre en cierta etapa del proceso de entrevista, esto podría ser el efecto de protección de una "apertura emocional" del investigador con respecto al problema' y esto abre otra dimensión a todo esto, ya que sugiere que la construcción etnográfica implica la apertura de procesos afectivos que van a reconstruir la percepción del problema y al propio investigador; por lo que es correcto suponer que el proceso de trabajo *reconstruye* a la persona; de allí el cambio que observamos en la manera en que se enfrentan los problemas posteriores de diseño. Parece operar en los investigadores un proceso de *sensibilización* que luego hace más fácil el "leer" y comprender el universo afectivo que rodea a las situaciones a las que se enfrenta. Y esto a veces llega como un alud que ya no puede detenerse.

Una manera de comprender cómo imaginan los habitantes el medio ambiente en el que viven y que de todas las formas vistas con anterioridad es la que, a nuestro juicio, involucra más al investigador en la construcción de las respuestas. Se trata concretamente del trabajo de diseño participativo que se desarrolla en los talleres; como se ha podido observar con anterioridad, del comportamiento y los resultados que se dan durante el proceso de trabajo en los talleres, es posible inferir el modo en que se organiza el lugar de vida para la persona, los sitios

que configuran "centralidades" en el hábitat, la medida en que se respetan ciertos lugares y otros resultan odiosos, etc. Esta manera de comprender el modo de imaginar el lugar en el que se vive, se da dentro del marco de las acciones de proyecto, por lo que puede resultar de mayor utilidad si se pone en práctica en talleres piloto que preparen a un taller de diseño participativo mejor planificado. Como se ha visto en la sección previa de este capítulo, estas sesiones atraviesan una serie de etapas en su desarrollo que implican un comportamiento grupal que se dirige hacia la aceptación de la tarea, y como veíamos antes, implican el que *el grupo integre la tarea como algo realmente significativo para su existencia en el lugar.*

En el proceso de construcción de la etnografía -que por necesidad ha de ser de carácter grupal- se hace necesario que, tras conocer las maneras en que los habitantes se construyen la imagen del lugar en el que viven, los investigadores elaboren interpretaciones a las experiencias acumuladas y a las muestras documentales recopiladas durante el trabajo. Para cada una de las aproximaciones descritas el tratamiento de la información suele ser diferente, ya que cada una de ellas implica un nivel diferente de "apropiación" de la experiencia por parte del investigador; lo que lleva al hecho interpretativo a través de un continuo desde algo más objetivo a lo más subjetivo, cuando quien *construye* la evidencia es en gran medida quien está realizando la interpretación.

Lo que hemos probado como una dinámica de trabajo útil en estos casos es la puesta en común de los resultados de investigación. Hemos visto que es conveniente el que se hagan sesiones de grupo en las que se discuta, periódicamente, el desarrollo de la experiencia y lo que se ha pensado que puedan significar los eventos que se han vivenciado. Ello además de ser un control necesario de la transferibilidad y fiabilidad de la información que se está generando, opera como "un segundo nivel" de interpretación de los hechos que se da en el marco del consenso grupal y la comparación de diferentes visiones durante el trabajo.

Pero cada manera de aproximación a la investigación reclama un modo particular de interpretación de la evidencia. Lo que hemos experimentado como de mayor utilidad es el no concentrarse en un solo modo de recopilar los datos. Para garantizar la fiabilidad de lo que se investiga, es conveniente utilizar más de un modo de

aproximación. Con ello, la riqueza de los datos crece bastante, así como su complejidad.

La construcción colectiva de interpretaciones implica un trabajo en otro nivel de generalización sobre las hipótesis iniciales producidas en campo. Esto implica la construcción de hipótesis que tomen en cuenta tanto la heterogeneidad que implica el trabajar la etnografía en un grupo de investigación, donde cada miembro tiene una visión particular del problema, como el hecho de que la *construcción etnográfica* es una realidad dinámica, que se transforma con el tiempo. Por lo que las hipótesis que se deriven de las sesiones de trabajo del grupo de investigación han de ser consientes de la *variedad y la transformación*.

Durante el desarrollo de estas sesiones conviene no olvidarse de que dentro del trabajo de grupo, el juego de poder puede hacer prevalecer unas ciertas ideas sobre otras, sin importar demasiado su validez o su capacidad de captar lo esencial de la situación. Entendiendo esto y aceptando que -como se ha dicho anteriormente- la horizontalización de las relaciones de poder mejora la comunicación en igualdad y hace posible un clima en el que prevalezca la creatividad (que siempre suma), podemos aventurar que un ideal de trabajo se dará en un grupo con la coordinación rotatoria y en un ambiente de más informalidad con respecto a los apoyos simbólicos de los que hace uso el poder para afirmarse (como los elementos que ya hemos comentado del aula de clases).

Es durante estas sesiones de trabajo donde se empiezan a visualizar los alcances de la información que se ha generado como herramientas para la planeación de acciones concretas de trabajo que tiendan a mejorar el hábitat del grupo con el que se está laborando. Ello implica el asumir cuál es el nivel de intervención que la propia comunidad otorga al grupo de investigadores-arquitectos.

Como hemos planteado con anterioridad, el decidir por una ruta pedagógico-medioambiental, en el que los arquitectos "entrenen" a los habitantes en el uso de las herramientas que les darán habilidades para hacerse conscientes de su medio, del valor que tiene para el desarrollo de su vida y de la posibilidad de *actuar* para cambiarlo y protegerlo o -en el otro extremo- decidirse por una acción directa de trabajo sobre el medio que materialice un taller de diseño participativo (sin olvidar que esto en el fondo implica también intenciones pedagógicas), es un

asunto que necesita reposar el la particularidad de la situación concreta, que debe ser el producto de una decisión consensada de la comunidad que habita en el lugar. Por otro lado, es del todo evidente que entre estos dos extremos existen innumerables rutas intermedias de acción que pueden adaptarse a la situación concreta.

La experiencia de este trabajo sugiere que para la puesta en práctica de los talleres de diseño participativo es conveniente iniciar con aproximaciones piloto en pequeña escala, tal como se ha hecho al trabajar con niños en el "dibujo de un mundo ideal" o con vecinos sobre un modelo a escala del asentamiento. Ello nos puede dar información valiosa sobre las maneras de llevar a cabo las dinámicas de trabajo, sobre los posibles modelos organizacionales que serían operativos y ayudarnos a tener ligas emocionales más profundas con quienes trabajamos.

En la puesta en práctica de los talleres es conveniente llevar un registro minucioso del desarrollo de la experiencia, coordinando las acciones individuales y -de ser posible- dividiendo las actividades del grupo de investigación para el desarrollo del taller. Una manera de dividir las, es haciendo que unos tomen la responsabilidad de dar información sobre los fines del taller, su funcionamiento previsto y las herramientas que se tienen a mano, mientras que otros se responsabilicen de observar y registrar el desarrollo del trabajo. Conviene que el grupo de investigadores-arquitectos que intervenga en el taller no sea mayor que el del grupo de habitantes, pues hemos observado que la presencia de muchos académicos puede limitar el desenvolvimiento del grupo de usuarios. La actitud prevista como la que genere una atmósfera más productiva, por parte de los investigadores, es la que permita más que limitar, que no sea imperativa ni intervenga demasiado en el desarrollo de las acciones.

Un registro como el que hemos utilizado para la recopilación de los datos durante la etnografía puede ser muy útil y cómodo para la experiencia del taller. Hemos experimentado que la grabación en videocinta de la sesión puede ser útil también como registro del trabajo, pero ello hay que asumirlo con cuidado: en muchas ocasiones el usar la videograbación inhibe las respuestas espontáneas de algunos grupos de trabajo, se pueden "sentir vigilados" y empezar a actuar como suponen que se quiere que actúen. Con la popularización de estos

medios (cámaras de video caseras) esto tiende a cambiar, pero por el momento hay que estar atentos a esos sutiles cambios de actitud en el grupo de trabajo para poder medir la factibilidad de usar este equipo para el registro de las sesiones.

El trabajo del taller de diseño participativo, no obstante, no se acaba con la puesta en marcha de estos. Si bien de esta labor se derivan la mayor parte de las decisiones sobre una intervención a un asentamiento, es importante hacer una revisión crítica de la evidencia recogida durante el trabajo. Tanto en lo relativo a las decisiones que se tomen con respecto a la organización espacial de las acciones concretas de intervención, como a los hechos ocurridos durante el desarrollo del trabajo.

Esto último es importante pues puede constituirse como una herramienta que dé validez a las interpretaciones construidas durante el proceso de investigación previo a la puesta en marcha de los talleres. Ser una revisión a otro nivel que resulte más abarcadora del conjunto de la experiencia. Por otro lado nos daría pauta para emprender un trabajo de teorización sobre el significado global de la experiencia y la implicación de esta en el desarrollo de nuestra disciplina, siendo un punto de apoyo importante para la revisión de nuestros sistemas educativos y de la extensión de estos a una didáctica del medio ambiente dirigida a los habitantes de nuestras ciudades.

Esto último es importante pues puede constituirse como una herramienta que dé validez a las interpretaciones construidas durante el proceso de investigación previo a la puesta en marcha de los talleres. Ser una revisión a otro nivel que resulte más abarcadora del conjunto de la experiencia. Por otro lado nos daría pauta para emprender un trabajo de teorización sobre el significado global de la experiencia y la implicación de esta en el desarrollo de nuestra disciplina, siendo un punto de apoyo importante para la revisión de nuestros sistemas educativos y de la extensión de estos a una didáctica del medio ambiente dirigida a los habitantes de nuestras ciudades.

Esto lleva a plantearse una cuestión de fondo, y es que el centro de estas acciones parece situarse en la necesidad de contar con instrumentos de trabajo que permitan llevar a efecto un plan educativo que haga a los habitantes conscientes de la necesidad de hacerse cargo del cuidado, transformación y protección de su propio lugar de

vida; y a los estudiantes de nuestras escuelas de arquitectura de lo necesario que es el acercarse a los problemas de diseño desde una perspectiva menos egoísta, más consciente de la libertad como punto de respeto al derecho de autodeterminarse de las comunidades con las que trabajamos y del cariño que implica el compromiso con un trabajo desinteresado del lucimiento; interesado en el bien común.

Como se ha mencionado, los objetivos de estos planes educativos tenderían a formar una comunicación más eficiente entre los habitantes, los arquitectos y el medio ambiente. En tal propósito es importante contar con instrumentos que apoyen esta comunicación. Hemos mencionado que sería posible la generación de manuales sencillos y prácticos dirigidos a los habitantes y que a través de ellos pudiera empezarse un esfuerzo educativo al que nuestras escuelas se deberían integrar.

A partir de las experiencias que forman el cuerpo de esta investigación, nos hemos podido dar cuenta de que es necesario emprender una serie de acciones concretas para este fin. En general se trata de aspectos sobre el manejo de la información, la integración de actividades que ejerciten al habitante en habilidades para conocer y proteger su medio ambiente de vida y sobre dinámicas de adaptación de los académicos-arquitectos a las comunidades con las que se trabaja. Ello nos ha llevado a plantear que es necesario generar un banco de información sobre experiencias de trabajo en comunidades, que reflejen las particularidades de los "modos de construirse" el ambiente que usan los habitantes en contextos distintos, en escenarios diversos. Esto incluye tanto experiencias autogeneradas por el grupo que emprenda la creación de dicho banco, como referencias bibliográficas que traten sobre estos aspectos del conocimiento del medio. Ello implicaría en paralelo la vinculación estrecha de grupos de investigación y de trabajo que estuvieran haciendo esfuerzos en este mismo sentido y el compartir experiencias. La moderna tecnología de comunicaciones y el acceso a bancos de información a distancia hace hoy relativamente fácil llevar este objetivo a la práctica.

Un banco de información de este tipo es la base sobre la que se apoyaría el esfuerzo didáctico. La organización interna de la información puede ser tal que a una secuencia predeterminada del trabajo de diseño participativo, lo alimente con información pertinente y precisa sobre lo que se esté haciendo. Como se analizó con anterioridad (ver apéndice 3 al

capítulo VII) las fuentes de información que se utilicen, en su correlación con las operaciones concretas del trabajo, encubren la ideología que subyace al trabajo. La conciencia de esto implica que se debe integrar a la planificación de las labores la participación en la elección de los criterios de trabajo y de las fuentes de información *valiosas para la situación específica*. Esto abre un compromiso en el grupo de investigadores-arquitectos y en el grupo de habitantes, de conocer y hacerse conscientes del marco de creencias y de valores sobre el cual apoyan su modo de vida, ya que se ha hecho evidente que la comunicación se vuelve más eficiente en tanto *su contenido sea significativo para quienes se comunican*, tanto en lo que se refiere a lo que "se puede conocer" dado el marco cultural del grupo con el que se trabaje, como en lo que se refiere a lo que es valioso y querido de los habitantes.

Quando esto ha sido posible, entonces la planeación de actividades que refuerzen el conocimiento de las fuentes de información pertinentes al caso mejorará notablemente el modo en que los habitantes manejen la información durante el proceso de trabajo, que comprendan el sentido de una pedagogía del hábitat y que anticipen -y participen en- cambios y adecuaciones de las dinámicas de trabajo.

Estas actividades pueden planearse dentro de un esquema gradual que vaya de lo observacional, a lo que implique trabajo directo sobre el medio ("aprendizaje en la acción") a lo crítico y especulativo.

En esta secuencia de aprendizaje el investigador puede empezar a involucrarse con la comunidad haciéndose más participativo, tendiendo puentes afectivos con las personas involucradas en la experiencia, asimilando al trabajo como algo valioso para *su propia vida*.

En esta búsqueda de llevar a la conciencia la manera en que vive el habitante su hábitat, parece importante integrar a la didáctica actividades encaminadas a mostrar cómo cada acción que se ejerza sobre el medio ambiente tendrá repercusiones en el resto del sistema y cómo cada pieza de ese complejo rompecabezas que es el lugar de vida, es valiosa para definir el "estado final" de todo el sitio en que se habita.

Esto, que hace posible luego a los propios habitantes prever los efectos de una intervención en

su comunidad, lo hemos hecho un sistema de evaluación que hemos aplicado a diversos casos de diseño, trabajando -sobre todo- con alumnos del postgrado en diseño arquitectónico de la UANL. Este consiste en una tabla que relaciona las características físicas del espacio habitado con la manera en que la gente las usa y lo que significan profundamente para ellos con una proyección de los efectos que tendría en el comportamiento de la gente y en el significado que esta le atribuye cuando se modificara la organización espacial del lugar.

Esta tabla, al analizarse en forma global, cómo la suma de escenarios previstos cambiaría la ecología de la situación concreta, lo que abre la posibilidad de visualizar la red de relaciones que se forman entre las cosas y cómo cada pieza se vuelve interdependiente de las demás en el marco de la situación que se estudie. Pero, como apuntábamos ya desde el primer capítulo, tales interdependencias no son una red homogénea y estable es más lógico pensar en ellas como algo, que al depender de la situación concreta, se hace heterogéneo, con enlaces entre aspectos del problema y sin ninguno con otras regiones de la ecología situacional y como algo mutable, que depende en gran medida de las acciones de los grupos, de sus decisiones con respecto al hábitat y del grado de conciencia que tengan para con sus propias acciones, interpretaciones e imágenes del lugar en el que viven.

Pero tal sistema de trabajo, que sólo ha sido ensayado en las aulas universitarias, implica un alto grado de especulación que aun basado en datos concretos levantados en campo, sólo tiene la validez de una suposición situada al lado de muchos otros escenarios posibles. Pero atendiendo a lo que es el método etnográfico, apoyo de este trabajo, conviene cuestionarse sobre lo válido de estos alcances. El método: ¿es un instrumento adecuado de la prospectiva?

CONCLUYENDO: se ha encontrado con esta investigación que:

A. El hábitat se organiza para el habitante a partir de los objetos que durante su estancia en el sitio en que vive han sido el escenario o han representado sucesos que implican una vivencia cargada de emoción. Ello convierte a estos objetos en "marcadores" del mapa mental que el habitante utiliza para orientarse en el entorno. Como se veía en el capítulo I, estos objetos

están representados cuando menos por un "corazón" y un "dominio", pero *la naturaleza exacta de las relaciones entre las piezas del mapa mental solamente está definida por las condiciones particulares del sitio, de la organización social de sus habitantes, de su historia colectiva y de la manera en que los habitantes integren sus vivencias en el conocimiento del medio ambiente en el que habitan.*

B. Dada la evidencia de los casos estudiados hasta este momento podemos suponer que a pesar de la discontinuidad vivencial que existe entre el barrio (como lo externo, lo público, el dominio de los otros) y la casa (como lo interior, lo privado, el dominio de uno) el habitante utiliza estrategias de conocimiento que pueden ser similares para ambas "categorías" de su espacio de vida. El entender esas estrategias de conocimiento y representación del hábitat puede ayudar a comprender cómo es el lugar en el que vive la gente desde su propia perspectiva.

C. Una vía privilegiada para entender esto, si consideramos que es la evidencia de una "compleja ecología" de los habitantes y el sitio en el que viven, es la aproximación etnográfica, ya que retrata esta complejidad, entiende los componentes del problema y sus relaciones internas, logrando una visión "totalizadora" de la situación. Por otro lado involucra al investigador en la situación de estudio y hace posible que se haga parte de ella.

D. En el proceso de construcción del conocimiento por esta vía el investigador logra formar lazos afectivos importantes con la comunidad que estudia y en él se desarrolla con el tiempo una sensibilidad a la "lectura" de esos lazos, con lo que su capacidad de comprensión de lo que significa la organización de las cosas que configuran un lugar de vida crece notablemente.

E. Estos procesos facilitan la puesta en marcha de talleres de diseño participativo. Se ha podido ver que cuando se trabaja de esta manera se forman lazos de afecto similares a los que se dan durante la construcción etnográfica y que junto con las dinámicas de poder que se establecen al interior del grupo de trabajo, conducen la dirección de las respuestas de diseño.

F. En este tipo de trabajo ha quedado de manifiesto el que existe una profunda relación entre la práctica de la arquitectura y la práctica de la pedagogía. Una

aproximación participativa implica a la vez la conciencia de que se está poniendo en marcha una didáctica medioambiental en la que el diseño participativo es un facilitador de ello, pues *involucra activamente a los habitantes con el lugar en que viven.*

Es conveniente no dejar de situar al centro de nuestro esfuerzo a la labor pedagógica, que es el eje alrededor del cual se mueven los demás aspectos de este problema; una manera privilegiada para hacer entender a las personas que tienen el control y el mando de su destino a través de sus propias acciones, que el tomar el mando en ello implica el dejar de sujetarse a los designios déspotas de quienes deciden el destino de nuestras ciudades, que al ganar autonomía como grupo, se gana fuerza, que entre más se sepa y más críticamente se conozca la realidad se es más libre, más dueño de lo de uno, de nuestra propia existencia; pero que no vale de nada esto si no tenemos los afectos de los que nos rodean, que una pedagogía de la libertad es un profundo y desinteresado acto de amor para con los demás.

El día en que imaginemos esto va a ser posible, el respeto a la decisión colectiva de hacer algo por reconstruir el lugar en el que uno vive o el de no permitir el que se le altere, se le hiera con intervenciones irresponsables y mal informadas. Esto sólo se logrará con organización y conciencia. La educación parece ser una vía privilegiada para ello, pues actúa desde la base, desde lo que en última instancia da la energía para la transformación social. Nuestros esfuerzos pueden no verse de inmediato, pero la suma de tantas acciones, tantas conciencias, tanto cariño van a cambiar todo esto.

¿Puedes soñar un lugar así?

NOTAS.

¹ Se ha reseñado en la segunda parte en forma resumida el desarrollo de cada caso específico.

Apéndice.

APENDICE 1 AL CAPITULO V. Transcripciones literales de las entrevistas a las ocupantes de una vivienda para la elaboración del Caso 3.

NARRACION DE LUCIA (la hermana mayor)

Pues mi casa está en... al lado del cerro del mirador en una colonia que se llama Lomas del Campestre y mi vecino es el cerro al lado de nosotros, y es una casa sencilla de 190 m² de construcción en dos pisos con 190 mt.² de terreno también, no es muy grande y no está muy elegante, pero está muy cómoda y me gusta mucho, este... tiene una entrada de escalones porque el terreno es accidentado, la casa tiene como dos niveles o tres, con el piso superior y este... yo decidí que la orientación y ambientación de la casa deberían de ser estilo mexicano entonces si tú entras subiendo las escaleras entras a un pórtico donde está la puerta principal que es de madera sólida de viga antigua, la abres y ahí decidí yo que debería de haber una pared de nichos con una banca en lugar del tradicional recibidor, entonces yo le dije al arquitecto que estaba terminando los acabados de mi casa que hiciera esa pared de nichos y más o menos le dije como la quería. Al lado izquierdo de la pared de nichos está un baño, un medio baño, al lado derecho está la escalera para subir al segundo piso y después un pequeño pasillo en el que bajas cuatro escalones a la sala y del otro lado subes dos escalones para el comedor que está separado completamente de la sala, en la pared de los nichos, ¿que elementos tienes? ¿porqué escogiste esas precisamente? es que la casa tiene texturizado color teja claro y como entre melón y color teja yo pensé que sería bueno poner ahí en un nicho grande la imagen de la virgen de Guadalupe, porque quiero que sea mexicano, una imagen de la virgen de Guadalupe es de madera con latón y en los demás están con puras figuras de barro negro este... que todos tienen alusión a algo familiar, a la madre con el hijo o una familia o todas esas tienen como el mismo tema y todas son de barro negro en diferente forma y altura de acuerdo al nicho, también tiene una banca, el mismo nicho tiene una banca, que tiene unos cojines así para contestar el teléfono; la sala se ve muy amplia y

tiene doble altura y este... tiene también un nicho grande que es donde para disimular la escalera, y tiene un nicho, ahí decidí yo que podían hacer un mueble que fuera para poner algunos adornos para tener un equipo de sonido y abajo también fuera un bar, entonces es un mueble acondicionado para que tenga esa función, este... y como es de doble altura la sala pensé que era bueno ponerle muchos cuadros a la pared principal este... entonces escogí cuadros que tienen que ver con marcos rústicos, y que tienen que ver con puertas o ventanas o algunas miniaturas también tienen que ver con este, que están hechas en tinta china y que tienen algunos paisajes de pueblos antiguos hacia lo lejos, este... también tengo un nicho labrado a mano de 2 mts. de altura por 1 mto. y es un trabajo de un señor que es un tallista michoacano, la pared de la izquierda es una pared muy grande que si ya tenía mueble de cantina no sabía que poner en la otra pared que queda muy grande y que no estaba ocupada por nada pensé que este nicho labrado, cuando lo vi, pensé que lo podía utilizar para ponerlo ahí en esa pared que está muy larga, y pues... tengo los muebles tradicionales, verdad, mesas, sillones y dos sillas de madera con bejuco y ahí tengo un tapete también verde que no es rústico pero se me hace que si combinaba, un tapete verde botella con melón y las mesas que son de fierro forjado y el piso de toda la casa es de barro hecho a mano de combinación de rojo con café este... en un diseño que se llama de reguilete.

Subiendo, dejando la sala, subimos al comedor, y el comedor tiene un tapete de Guanajuato de lana blanco, es redondo y tiene algunos motivos de flores a los lados, el comedor está compuesto de una base de cantera en forma de un atado de espigas con un vidrio redondo y tiene ocho sillas este... también de madera rústica, de madera con bejuco. Del lado izquierdo, no, del lado norte del comedor está un bufetero de madera antigua tiene un camino de lana encima y cosas que le dieran un motivo mexicano. Del lado izquierdo también es una

pared muy larga y puse un bufetero que está hecho, que tiene dos bases nada más, son de cantera, es de piedra de río de la Cola de Caballo que parece cantera pero no es, y arriba un vidrio y tengo puras, como cinco o seis cuadros uno muy grande arriba del bufetero con puros motivos, son motivos pues mexicanos, bodegones que, de casos y ollas, tipo esa clase de cuadros otra vez con marcos pesados y rústicos, también hay un pequeño muro con nichos hacia abajo vertical, que tengo con cosas de talavera, al lado derecho del comedor está la cocina, que es una cocina muy chiquita y a mi me hubiera gustado que fuera más grande, pero el diseño de la casa no lo permitía y cuando yo pedí que me hicieran un poco más grande la cocina, aun sacrificando espacio del comedor, pues ya no era posible porque el muro, era de esos muros que no puedes mover, entonces la cocina está muy chiquita, quise aprovechar todo el espacio, yo quisiera remodelarla porque se me hace que no está todo lo funcional que podría ser, pero si me gusta, pero ¿que es lo que te incomoda?, lo que me incomoda es que no hay espacio para meter una silla, una mesa, tengo una mesa de esas que se abren y se cierran, plegables, pero no cabe, porque esa mesa siempre estuviera abierta y que tuviera cuando menos dos o tres sillas y eso no cabe en el comedor, tengo que estar moviendo, si caben las dos sillas en la mesa pero es muy chiquitito este... y un poco incómodo, si... la cocina hubiera sido tal vez 1 mt. o 1 1/2 mt. más ancha con eso hubiera tenido y la función que le das ahorita al comedor, al que tienes como comedor entonces es más social, yo no quisiera que fuera ten social, lo que pasa es que es más práctico si viven dos personas en una casa, las dos somos mujeres y las dos trabajamos mucho, pues llegar a la cocina y servirte que estar usando comedor y ponerle mantel y todo, pues está muy cerquita la cocina pues yo creo que para mi uso es más práctico comer en la cocina, aunque a veces como en el comedor, porque me gusta también comer en el comedor, pero no es muy práctico, este...regularmente cuando desayuno, pues desayuno cereal rápido, cuando comes, pues tengo bien poquito tiempo para comer, en la cena me subo una charola a la televisión, entonces este...también pienso, si es cierto que

necesito una cocina más grande o esa está bien, por eso todavía no he decidido si la remodelo, le quito algunos muebles, la amplio verdad... ampliarla no creo que sea posible, pero tal vez remodelarla, para que se vea un poco más amplio, después de la cocina también tiene, un nicho para el refrigerador y pensé acondicionar la alacena para ahorrar espacio, después hacia la izquierda está una lavandería que también está muy chiquita pero yo creo que es suficiente, que tiene la lavadora, secadora, un gabinete para guardar cosas y luego hacia el lado derecho enfrente de la lavandería está un cuarto de servicio y que tiene baño, enfrente de la lavandería está una puerta que sale a un patio de servicio en donde están nichos para el boiler y el equipo hidroneumático de la cisterna y hacia la derecha tiene un patio de servicio que está separado con una barda del patio social, este...el patio social tiene unos muebles de jardín un asador y pues... un jardincito, todo el patio está, el piso es de piedrita de Reynosa, ¿tienes algún tipo de plantas? si, si tengo un tipo, todavía el jardín no acaba. está muy incipiente, no acabo de terminarlo, tiene un árbol, es un fresno muy grande, tiene zacate y tiene una buganvilla que no ha crecido lo suficiente y este... en una pared tengo unos motivos de barro y maceteros en la pared están puestos 3 ángeles y 2 3 maceteros, los maceteros tienen plantas colgantes y los ángeles pues son ángeles de barro grueso, estaba pensando a la mejor poner una fuente o una caída de agua ahí, el jardín todavía no he terminado de decorar. Si nos regresamos a la entrada y caminas hacia la izquierda, está la escalera que va al segundo piso, toda la escalera es de piso de barro como les dije, nada más que a diferencia de todo lo demás piso este es de lajas, no es de estilo reguilete y cada escalón tiene un vuelo de madera para que se viera bonito y proteger de caídas o de que el barro se vaya quebrando con el tiempo, tiene un pasamanos la escalera de madera, tiene una iluminación que no me gusta mucho era... en la pared tengo un textil como de 2 mts. y medio por 1 mt. que es un textil peruano de unas indias, entonces esa iluminación ayuda un poco a darle luz, tiene iluminación natural porque tiene un tragaluz la escalera al micro final nada más que

es muy alto a veces, pues el tragaluz te sirve más o menos, no mucho.

Después al entrar a la segunda planta yo decidí que tenía que poner una puerta ahí porque la estancia que la siguiente habitación del segundo piso que es una pieza muy caliente porque le da el sol casi toda la tarde entonces como somos nada más dos personas las que vivimos aquí me pareció que aunque la casa está preparada para aire central era muy caro meterle un equipo de aire central, la casa está ideada para que nada más viviera yo sola, se me hacía que era muy caro poner equipo, mantener la casa o toda una planta de la casa enfriada cuando nada más iba a estar una persona, yo decidí que había que cerrar esa área y este... poner clima de ventana, entonces cerré esa área con un juguetero de madera con acrílico grueso y transparente, no quería vidrio porque se me hacía muy peligroso, el vidrio es muy pesado y podía caerse, entonces preferí este material, es de madera y una puerta que es también de madera con vidrio, también para no tapar la iluminación. Abres la puerta, entras y está una estancia que también sirve de división o de no se como se le llama, pero es como distribuidor de las demás habitaciones de la planta alta. La estancia está compuesta nada más de un sofá cama y un love seat y tiene una mesa en medio y un mueble muy grande para la televisión; el resto una mesa más con una lámpara, es todo lo que tiene. Tiene también tapetes mexicanos, tapetes de lana en colores que le hacen contraste al mobiliario y la mesa es de base de madera de cuatro cisnes con un vidrio grueso.

A la izquierda está la biblioteca; es una casa de tres recámaras, nada más que una yo le di uso de biblioteca y oficina. A la izquierda está lo que llamo la biblioteca y le doy uso de oficina, cuarto de estudio. Ahí tengo un mueble de pared a pared, es la pared oriente de la casa, del cuarto, en el que del suelo hacia el techo hay un librero grandísimo, una biblioteca, y abajo es un mueble que tiene puertas y se puede utilizar para poner cosas, tiene un archivero y tiene puertas, para que esté con cosas que no quiero que se vean. Como la casa es de doble altura, era muy

importante tener una escalera para llegar a los libros de arriba; entonces tengo una escalera de riel, deslizable, para poder llegar a los estantes de mero arriba. Pues el mobiliario también es muy sencillo, es un love seat y un sillón, una mesa de madera en el centro, esto está a un lado del cuarto; luego también tiene un escritorio, dos sillas de recibir y una como repisa de madera también, que es para poner la computadora, la impresora y el teléfono, está hacia un lado del escritorio. ¿Los sofás que están ahí son también sofá cama? Sí, son sofá cama, porque yo pienso que es bueno tener ahí una tercer recámara en caso de que se necesite, que esté cómoda la gente que esté de visita o algo. Eso es más o menos, los cuadros todavía no acabo de ponerlos, el único cuadro que tengo ahí es un textil que tiene unos motivos de desierto, tiene unos cactus y un sol, también en forma de textil con lana y mecate, con un marco también de madera grande.

Y luego, si nos regresamos a la estancia, del lado derecho está un baño que es muy pequeño, creo que los baños en esta casa están funcionales, no son pequeños ni grandes; pero si hubiera podido, hubiera querido un poquito los baños más grandes. Este baño no tiene tina, nada más es la regadera, el inodoro y el lavabo, que también todos los muebles de abajo del lavabo son de madera rústica y los espejos tienen marcos de madera rústica, los pisos de los baños ya no son de barro, sino de cerámica antiderrapante.

Del lado derecho, después del baño, está una recámara que yo creo que es... pues la de visitas, es una recámara que tiene un closet muy grande, dos camas gemelas, un peinador y un espejo. Si tiene cuadros, cuadros con motivos de cuadros rústicos, de espátulas y con marcos extraños.

Después en el lado derecho, hacia el oriente, está la recámara principal. La recámara principal tiene un tapete en colores azul con rosa; tiene espacios, es una recámara grande, tiene una cama, dos burós; la cabecera de la cama es tallado a mano; tiene un espejo de pie en madera sólida y ancha. Del lado norte de la recámara

hay dos sillones con una mesa, son dos sillones azules con una comodita en medio, es más, porque tiene cajones y tiene una lámpara de esas fijas en colores azul y color rosa. Hacia el oriente está una puerta para el baño-vestidor, este baño si tiene tina, los pisos son también de cerámica; el espejo es muy grande, también con marco de madera sólida, con retablos típico mexicano. Todos los herrajes son de bronce antiguo, se ven antiguos, se ven toscos.

Después del baño, también hacia el sur, está un vestidor, un closet-vestidor, que tiene todas las cosas que tiene un closet, y ahí se acabó la casa. Afuera está la cochera doble que está al lado de la escalera.

En la recámara principal, ¿que otros muebles, que otros objetos tiene ahí que te gustan a ti? Bueno, me gusta mucho el espejo y me gusta mucho un cuadro que está enfrente de la cama, está sobre la cómoda y me gusta el cuadro que tiene motivos de alcatraces, es una india recogiendo alcatraces.

¿Y porqué te gustan? Pues por el colorido y por los alcatraces, y porque precisamente, no sé porqué, porqué me gustan. El caso es que disfruto mucho verlo y precisamente lo escogí que estuviera enfrente de la cama, para verlo. Esa vista que tengo enfrente de la cama está la cómoda, y arriba de la cómoda está un jarrón azul con muchos alcatraces y muchos retratos antiguos en marquitos de pewter (piuter), de diferentes tamaños; son puros retratos familiares antiguos., ¿Estos retratos familiares porqué te gustan ahí? Porque sí, si me gustan los retratos familiares y me gusta tenerlos ahí, pero también porque me gustan las cosas antiguas, entonces los retratos antiguos me parecen muy bonitos, verdad, me gusta esa clase de fotografía, color sepia, blanco y negro o las fotografías que se hicieron a color que estaban bastante retocadas, me parecen interesantes, entonces escogí algunas que me gustaban y las puse ahí verdad, ¿también tienes un baúl, verdad? Ah sí... tengo un baúl como, porque se estaba alargando mucho el espacio entre la cama

y la cómoda y se veía, como muy vacío, entonces decidí tener algo a los pies de la cama, ¿y que guardas? guardo blancos. Y las lámparas eran unos floreros que mandé hacer lámparas que son de Tonalá, los vi y eran floreros, dije yo, esto está bueno para la base de la lámpara y ya, los mandé hacer, y mi papá puso la lámpara.

Yo creo que la casa cumple perfectamente las necesidades que yo tengo, a lo mejor las cumple de más, porque es una casa que tal vez la use una familia para vivir y yo vivo casi sola, verdad, pero yo creo que lo más importante y lo que más me gusta de mi casa, es que en cualquier lugar en que yo esté, estoy muy a gusto y me gusta las cosas que escogí, y me siento bien, a gusto verdad, me siento contenta, ¿entonces no tienes un lugar favorito? ¿un rinconcito favorito?... pues la verdad es que el tiempo que paso, donde paso más tiempo, es tal vez en la estancia, porque es el lugar donde más puedo platicar, ver la tele, o leer un libro, pero es el lugar que me paso más tiempo, pero no quiere decir que me guste más que otros; también paso tiempo en mi recámara y me gusta mucho, pero cuando voy a trabajar en la biblioteca, también me gusta mucho. Me gustaría tener ahorita dinero para acabar de decorar el jardín ¿te gusta salir a desayunar o cenar al jardín? sí, a desayunar a veces cuando el tiempo está bueno, desayunamos o desayuno con mi hermana, pero yo sola saco mis cosas y me voy al jardín, que es un jardincito, que si lo ves cuando tomes las fotos, te vas a reír, vas a decir que ¿esto es tanto para ella?, es una mugrita, pero es algo verde y siento que está muy a gusto este, ahí leo el periódico o me tomo un café, en las noches también me salgo a cenar ahí o llevo el radio; cuando tu recibes amistades, generalmente ¿en que área te gusta estar? casi siempre en la sala, pero cuando son amigas, así que vienen regularmente o que vamos a ver películas, pues allá arriba, pero casi siempre entre la sala, el comedor o afuera. Hace poquito recibí como casi 40 personas, estuvimos afuera en el paticcito, entre el paticcito y el comedor, el comedor tiene salida al patio también, una puerta corrediza; cuando gente conocida tuya viene o

ahora que tuviste a estas 40 personas ¿que te expresan ellas de tu casa? bueno, no creo que digan que no les gusta, si hay algunas gentes que me dicen "ay te animaste a poner piso de barro y es un problema porque hay que pulirlo y hay que..." pues si, pero también es muy bonito verdad, y lo bonito cuesta, que tiene muy bonitos detalles, que está muy acogedora, que tiene muy padres cuadros o que tiene buenas ideas, pero que es muy padre oirlo verdad, pero aunque no me lo dijeran, a mi me gusta mi casa; ¿los cuadros que tienes los hizo alguien especial o tu los compraste? unos los hizo mi papá y otros me los han regalado o yo los he adquirido, también las esculturas tengo 2 que me hizo mi papá.

El hecho de que esos cuadros y esculturas las haya hecho tu papá ¿significa algo para ti? Claro, cuando él supo que yo quería hacer la casa tipo mexicano, entonces él estuvo buscando motivos rústicos para que fueran con la casa, yo se lo agradezco mucho, y claro que los colgué todos, ¿verdad? ¿Que otra cosa te gustaría describir de tu casa? Creo que la casa es un reflejo de lo que yo soy o sea básicamente de lo que a mi me gusta y donde yo estoy a gusto verdad, si la gente va a encontrar algo o no en mi casa, que vena, verdad, eso es lo que y tengo... y pues si es un poquito del reflejo de lo que a mi me gusta, ¿y porqué escogiste el estilo mexicano? Me gusta mucho las artesanías, me gusta mucho el trabajo sobre madera, me gusta mucho el paisaje nacional, pero también me gustan mucho las cosas modernas, creo que hacen contraste y este... pero si me gusta, si disfruto porque es muy acogedor, o sea, me encanta las cosas modernas y colores rojos y blancos y esas cosas las apreció también mucho, pero siento que los espacios se hacen más grandes, apreció otros estilos, como los orientales, aunque no me gusta mucho las lacas brillantes y lo mucho negro, pero lo apreció, pero yo no viviría con ellas para siempre, como que a lo mejor llegaría un momento en que eso me chocaría, me cansaría y creo que el estilo mexicano, pues no me cansa, porque se puede combinar con cosas modernas también es más acogedor. Antes de que te cambiaras aquí a la casa, supongo que pensabas en la casa, sí, ¿que

fue las primeras cosas que pensaste, los muebles, el estilo, como empezaste a definir que así lo querías? Bueno mira, cuando yo llegué aquí a la casa, que me enseñaron el proyecto de mi casa, que es un proyecto comprado, porque yo no hice más que dos o tres modificaciones, este... primero pensé que feo que no me la dieran con acabados porque después que iba a hacer yo, y me iba a salir más caro y eso, y después pensé que bueno que no me la dieran con acabados porque son 3 casas iguales juntas del proyecto donde yo compré y resulta que ninguna de las 3 es igual, este... porque la gente escogió sus propios acabados por dentro y por fuera, entonces las casas no se ven tan iguales, entonces lo primero que pensé yo, la fachada, porque la constructora te hace pensar en la fachada, entonces desde pensar en la fachada ya me decidí en el estilo mexicano o la combinación de colores más mexicano, entonces escogí el ladrillo rojo y el color beige y rústico para la pintura y la piedrita de Reynosa para la entrada y toda la banqueta, entonces como que ya fui pensando en acabados y colores, luego ya cuando empecé ya con los acabados finales, ya de interiores, lo que me decidió ya finalmente el estilo mexicano fue el piso, porque si ponias este piso tenía necesidad de adecuar todo al piso, verdad, el texturizado, los colores, el piso es oscuro entonces tenía que escoger colores claros. Cuando todavía no te cambiabas ¿que era lo que te hacía más ilusión? Yo creo que ninguna área me despertaba tanta ilusión sino la casa completa, porquera era un logro comprar una casa, muy padre que yo me iba a encargarg de decorarla, de terminarla, tenía muchas ideas en la cabeza, pero la sola idea de tener una la casa era lo que más me ilusionaba, entonces cada cosita, que ya me pusieron el teléfono, porque pusieron el teléfono mucho antes de que yo me cambiara, pues ya, ya tengo teléfono, ya aparezco en la guía telefónica, era toda la casa la que... como te digno no es una casa que ni mucho va a concursar nunca en ningún lado, ni es una casa grande, ni nada verdad, ni lujosa, ni nada, pero es un lugar en donde te sientes a gusto que lo vives, que volteas y esta una cosita que te gusta y otra cosita que te gusta, entonces que vives en un

ambiente muy acogedor, o sea tu lugar, cualquier lugar en el que te sientes te gusta.

NARRACION DE VERONICA (la hermana menor)

La casa es bonita en general, es bonito ver como se ha ido formando la casa en el sentido que cuando yo me cambié aquí (2 años después) todavía le faltaban muchos detalles, este... como por ejemplo la reja de la cochera, o las cortinas, o el comedor y... ver el progreso de la casa en el transcurso de 2 o 3 años que llevo aquí, este... pues es bonito, sin embargo la casa no me pertenece y como yo no contribuyo en ninguno de los gastos, más que algunas veces para los refrescos y alguna comida, no la puedo sentir como mía, sin embargo la gente cuando viene de visita comenta que está bonita por su estilo como mexicano, medio rústico y al mismo tiempo algunos contrastes de colores agradables, creo que contribuye bastante la decoración en cuanto a los cuadros y las paredes de nichos que tiene "Lucía" como paredes con esculturas de muy buen gusto desde mi punto de vista, y algunos cuadros este...mexicanos y al mismo tiempo un poco modernos, que son algunos cuadros de papá y eso también les da vista, pues, acogedora a la casa. Los espacios son cómodos la mayoría de ellos, la presencia de la madera la hace todavía más acogedora, la incomodidad de la madera es el ruido, el ruido que hace con el cambio del tiempo y el que hace al caminar por ella (escalera). Hay algunas puertas que de acuerdo al estilo rústico rechinan al abrir y cerrar la puerta y pues yo creo que es parte del folklore de la casa o de la cecidía de no ponerle tantito acetitito, este... generalmente cuando llego a la casa después de picar el botón para que se abra la reja (control remoto desde el carro para abrir la reja), subo las escaleras de la entrada y generalmente tengo algo que poner en la cocina, mi termo, o una taza que traía en el carro, o si no voy a dejar algo, voy a recoger algo para comer o para tomar entonces mi pasco ordinario es entrar, abrir la puerta con un poco de dificultad, porque la chapa esta media... la llave no entra bien y luego entro directo a la cocina y para eso hay que

subir 2 escalones, dar una vuelta a la izquierda y llegas a la cocina o dejo o hago lo que tengo que hacer, generalmente dejo los focos prendidos y subo las escaleras, con bastante ruido abro la puerta del cuarto de la tele y me dirijo a mi cuarto donde en la cama aviento lo que traiga, mi saco, mi chaqueta, los zapatos, los libros, y a "Franky" (traductor electrónico) y todo. Yo creo que los espacios que más utilizo de la casa son obviamente mi recámara, que en ella sí tengo, si hay una serie de elementos que son muy míos, no tanto de Lucía, el mobiliario si es de Lucía pero los adornos del tocador son míos y eso hace que el espacio sea más propio. Otro de los espacios que uso mucho es la biblioteca porque ahí hago las tareas y ahí tengo todo mi material bibliográfico y de notas que necesito y en esas 2 habitaciones es donde paso la mayor parte del tiempo. La tercera habitación vendría siendo la cocina y después el cuarto de tele, que no lo uso mucho más que en el sofá grande para que, en las noches que llego mientras estoy haciendo mi ritual para la cara (limpieza), me siento en el y me sirve excelente para ver la tele y estar a la vez parada ahí, moviéndome entre mi cuarto y el baño y el cuarto de la tele. **¿Hay algún objeto que te guste?** Creo que sí, la casa tiene objetos muy bonitos y de muy buen gusto, en el cuarto de Lucía están los retratos de las fotografías antiguas de la familia y las fotos son bonitas y los portarretratos más, y eso le da un toque muy particular que Lucía había soñado desde siempre junto con el jarrón azul grande, con los alcatraces de seda y la lámpara "tiffany" esa o como se llame, que le da al cuarto de Lucía un estilo muy... muy del cuarto de abuelita, antiguo, bonito, y al mismo tiempo moderno por los cuadros que tiene y las lámparas. Otro de los objetos que me gustan mucho es el cuadro que está entre la cocina y el cuarto de lavandería, es un cuadro chiquito de un jarrito y unos ajos, muy bonito, y este me gusta mucho verlos mientras estoy comiendo. Otros de los objetos que me gustan son los cuadros de la sala, y el conjunto de cuadros de la sala es muy bonito, de la pared grande del sofá y enfrente de ella, donde está el nicho también es bonito. Aunque todavía le falta terminarse, la sala también es un espacio muy acogedor, muy cómodo para oír música y para

atender una visita y platicar cómodamente con la brisa que entra por la ventana, y el cigarrito es muy importante, este... otro de los objetos que me gusta mucho es el cuadro de la calabaza, un cuadro muy grande que está arriba del bufetero de madera, el cuadro también lo pintó mi papá y me gusta mucho y hay otro cuadro y un jarrón gordo que está en uno de los nichos del comedor. El espacio del patio es muy cómodo en verano porque es fresco y se siente muy abierto aunque esté chico, entonces es un espacio que puedes disfrutar mucho para pasar un rato leyendo, o tomando un "dayquiri" o conversando con compañía; la casa generalmente se mantiene cerrada porque somos nosotras 2 y ya, pero cuando viene gente es muy bonito ver como se... abrir la puerta que comunica del comedor al patio o al jardín, esa puerta le da mucho amplitud a la casa y permite que corra el aire muy agradable y las cortinas le ayudan mucho a mantener el estilo y a darle ventilación y un ambiente agradable; disfruto más la casa cuanto tiene las ventanas abiertas pero generalmente están cerradas porque se llena de polvo, dice Lucía. Otra de las cosas que me gustan es que sobre mi buró puedo tener mis libros y mi reloj, y el teléfono, cosas que me son vitales, para despertarme, para dormirme y el teléfono pues no se diga, desde hace un par de meses tengo una cajita donde guardo unas bolas plateadas para reducir la tensión, se han quedado en la chambrana de la ventana; el color verde de las cortinas de mi cuarto me encanta y me encanta más cuando es oscuro, cuando puedes dormir hasta tarde la cierras y no te das cuenta de la hora; también me gusta esta mona orando (lámpara de la estancia) esta campesina está bonita y algunas litografías pero no todas; creo que a la casa le faltan algunos detalles y creo que tiene otros de relleno; como Lucía la ha ido armando poco a poco cualquier cosa que le regalan las va poniendo mientras ella puede adquirir lo que ya ha pensado, pero en realidad la casa fue pensada desde antes, siquiera de adquirirla, Lucía la compró y ya viendo las proporciones de la casa la pensó muy bien y tenía una serie de proyectos de realizar en ella en cuanto al diseño y la decoración, y esos proyectos los ha ido concretando, todavía le falta,

pero se nota que ha, que no se ha apresurado en adornarla a su gusto, con el objetivo de adornarla a su gusto, por eso es algunos espacios se ven como adornos que no vienen al caso y es sencillamente porque están de relleno mientras; es impresionante ver como Lucía tenía planeada la casa y como la ha ido concretando tan exactamente a su gusto y considerando el buen gusto que tiene en este estilo, que ella ha querido hacer como su propio ambiente que disfruta mucho; sin embargo yo no tengo muchas posibilidades de poner cosas, mucha libertad de adornar la casa a mi gusto porque no es mi casa, entonces no voy a invertir en algo que no voy a usar en un buen tiempo para ponerlo ahí mientras, no, entonces lo único que puedo poner es mi material y la presencia del material ayuda a sentirme a gusto mientras trabajo y no tenerme que trasladar de una parte a otra sin tenerlo todo a la mano justamente por eso tengo el escritorio lleno de papeles, es así como yo me siento cómoda y adonde yo vaya un cenicero me acompaña, tengo tres ceniceros uno lo compré Lucía, el otro lo compré yo y el otro me lo regaló Doña Mary (la Sra. que les ayuda en el aseo). Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo, ¿que cambiarías? Creo que me gustaría poner un escritorio pequeño en mi cuarto con luz blanca o una lámpara de luz blanca en la biblioteca porque cuando trabajo la luz que tengo es una lámpara pequeña de escritorio que no me da mucha luz y el foco de arriba, y mientras estoy trabajando escribiendo en la computadora las luces me dan sombras sobre el material, entonces si yo tuviera una lámpara de luz blanca yo creo que más que cambiar agregaría, ¿Y en otra área? tal vez en mi cuarto cambiaría el orden del closet y las camas, porque cuando entras a mi cuarto, la luz del cuarto de la tele entra directamente a mi habitación y cuando voy a dormir hasta tarde, que son pocas veces, tengo que tener la precaución de cerrar las persianas del cuarto de la tele porque no dormimos con las puertas cerradas, entonces, en invierno dormimos con las puertas abiertas porque el calentador está aquí en el cuarto de la tele y si cerramos las puertas nos congelamos, entonces tengo que tener, tengo que acordarme de cerrar las persianas del cuarto de la tele para que en la

mañana no me despierte la luz; entonces si el closet estuviera del lado del tocador y poner las dos camas en la otra pared y así podrian las dos camas disfrutar del aire que entra por la ventana que está, yo creo que al revés, yo creo que ese sería el principal cambio, pero no me es vital; hay clima.

La cocina es chica pero muy cómoda, tienes todo a la mano cerca, no te tienes que parar. La lavandería también es muy práctica, es muy práctico el burro de planchar porque no quita espacio porque está colgado, pero al mismo tiempo da flojera cada vez que planchas, porque tener que bajar el burro, abrirlo y todo no? porque en mi casa, en casa de mi mamá, siempre el burro de planchar está abierto o sea nada más de que conectes la plancha y ya.

APENDICE 2 AL CAPITULO VI. Metodología del trabajo: Propuesta de aplicación de la teoría del diseño participativo en los casos de estudio.

Para la recopilación de los datos, se pretende utilizar la entrevista y la observación de las respuestas de los habitantes del sitio y de los estudiantes del taller de proyectos, así como el diseño de actividades que realizarán los mismos grupos, como el dibujo de su comunidad y el diseño de elementos comunitarios en forma participativa.

FASE A: TRABAJO DE CAMPO; RECOPIACION DE INFORMACION(Ver diagrama metodológico adjunto bloques A1 A2 A3)

La estructura de recopilación de la información se dividirá en tres instrumentos:

A1) Entrevistas estructuradas parcialmente que serán ordenadas mediante un formato de acopio para estudios de caso (Ver fase b) con el fin de someterlas más tarde a "un análisis formal, en el cual se conceptualicen los tipos de actividad y los patrones de su aparición se cuantificarán y estudiarán con el fin de determinar su covarianza". (Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza I. Paidós educador, España, 1989, p.99)

A2) Recopilación de dibujos del barrio y la vivienda, hechos por los habitantes; para establecer un análisis comparativo entre la narración y las imágenes que se proyectan en los dibujos. Estos dibujos serán recopilados en el "formato de acopio para estudios de caso".

A3) Análisis de la estructura visual del lugar, usos de espacios privados y públicos y relaciones entre habitantes; con el fin de establecer una base de comparación entre lo que observan los investigadores y lo que obtienen de entrevistas y dibujos de los habitantes.

DESCRIPCION DE LA ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENTREVISTA (bloque A1)

SECCION 1. Relativa a la organización espacial del Barrio.

SECCION 2. Relativa a la organización de la vivienda.

Cada sección consta de varias subsecciones que tratan de entender algún aspecto del problema. Enseguida se describen detalladamente las subsecciones con la temática general que abordarán.

Hay que aclarar que las preguntas serán estructuradas en el momento de la entrevista para ajustarse al contexto particular del caso.

SECCION 1.- LA ORGANIZACION ESPACIAL DEL BARRIO.

SUBSECCION 1A. Descripción del lugar

1.A.1 Límites y puntos más importantes del barrio; con el fin de entender esferas de acción cercana y lejana, estructuras urbanas o edificaciones que el habitante considere puntos importantes de su colonia, así como límites territoriales de la zona.

1.A.2 Recorridos en el lugar; para entender las zonas de concentración de recorridos y ejes de relación entre lugares para hacer un análisis cruzado de esto con la estructura geométrica derivada de un análisis de la forma visual del sitio. (FASE A3)

1.A.3 Lugares de Reunión; con el fin de ver si existe una correlación entre los lugares de reunión, los "puntos más importantes del barrio" y la estructura geométrica del sitio.

SUBSECCION 1B. Significación del "lugar urbano"

1.B.1 Zonificación del Barrio, con el fin de entender la forma en que se "segrega" el espacio en la estructura urbana así como los patrones de uso y los territorios que configuran el lugar (grupos dentro del grupo).

1.B.2 Elementos que hacen diferente al barrio. (Identidad) Se busca explorar acerca de los patrones de identidad en la zona y como estos significan para el habitante. Una técnica de análisis asociada a este aspecto es la de formar "constelaciones de atributos" para el objeto (Ekambi 1974) con el fin de entender la forma en que el grupo percibe significativamente el entorno.

1.B.3 Historia Colectiva. Con el fin de buscar relaciones entre la forma de tenencia del suelo, nivel de profundidad (y antigüedad) de las relaciones del grupo y el significado del espacio urbano desde la perspectiva de los habitantes.

SECCION 2. LA ORGANIZACION DE LA VIVIENDA

SUBSECCION 2A. Descripción de la casa.

2.A.1 Zonificación de la casa y ocupantes; para entender la forma en que se construye una imagen mental de las relaciones físicas en el lugar.

2.A.2 Significado de los lugares, formas y objetos. En paralelo a A.1., buscar si la definición

del lugar tiene relación con la cercanía emocional del habitante hacia zonas u objetos concretos de la casa y entender como funcionan semánticamente las cosas en la definición del lugar personal.

SUBSECCION 2B. Prefiguración de la Casa.

2.B.1 Ideas previas, modificaciones al lugar original. Hemos adoptado parcialmente el formato de entrevistas de Víctor M. Ortiz (1989: 137-147) por considerar que establece una secuencia que se comprende fácilmente y facilita el que se integre a una narración histórica una delimitación conceptual que es de utilidad para esta investigación. Se buscan identificar fuentes de origen a los patrones formales existentes.

2.B.2 Casa de Infancia -Casa soñada. Por considerar que la casa de infancia tiene una influencia muy grande en la forma en que el habitante configura su lugar (Bachelard, 1960) y así mismo los modelos de un lugar deseado.

SUBSECCION 2C. Niveles de intimidad y significación.

2.C.1 Lugares para uso personal. como se configura, con que objetos, porque esos, como se disponen, que representa la habitación o el lugar en la casa.

2.C.2 Lugares para uso colectivo. se trata de responder a los mismos interrogantes de C.1 para observar la relación que hay entre la adecuación a un esquema de relación usual y la invención de patrones de respuesta y en función a que variables se presentan.

2.C.3 Relación de la zona con la configuración del amueblado. Para entender si existe alguna conexión entre el nivel de intimidad y la morfología del lugar.

SUBSECCION 2D. Relación entre casa y barrio.

2.D.1 Integración casa al barrio. Se ofrece información sobre como se considera el habitante en el barrio (como parte de la comunidad o como un extraño) y como entiende la relación de su vivienda con respecto a las otras: si la casa ha sido construida en un proceso de identificación paralelo del habitante con la zona, cómo responde la casa a ello.

2.D.2 Elementos que integran la casa al barrio. Identificar los patrones que se consideran como "típicos" de la zona y hacer un análisis paralelo con la forma visual de los "lugares más importantes del barrio".

2.D.3 Límites de la esfera de acción personal - territorio apropiado. Para entender la forma de

interacción entre casa y barrio y las barreras a la privacidad.

DESCRIPCION DE LA RECOPIACION DE DIBUJOS HECHOS POR LOS HABITANTES. (bloque A2).

Los dibujos que los habitantes hagan de su barrio y vivienda se harán preferentemente cubriendo tres aspectos:

- A. Descriptivo de zonas, límites, usos y objetos
- B. Elementos que definen la identidad de la zona y la casa.
- C. Casa y barrio de la infancia y de los sueños.

Nota: En algunas experiencias anteriores nos hemos dado cuenta de que el dibujo aplicado simultáneamente con la entrevista resulta como un reforzador de la narración; como no tenemos la seguridad de que semánticamente casa y barrio sean entidades discontinuas, es preferible que el propio habitante al dibujar la descripción de su lugar de vida, trace los límites de esferas de acción por sí mismo.

FASE B: ORDEN Y PRIMERA INTERPRETACION DE LA INFORMACION; FORMATO DE ACOPIO DE DATOS PARA ESTUDIOS DE CASO EN AULA Y EN CAMPO. (Ver diagrama metodológico adjunto, bloque B1)

El instrumento de acopio de datos es una hoja donde periódicamente se lleva un registro minucioso de los acontecimientos en el lugar de estudio. (Ver hojas anexas a este documento).

Pensamos que es de utilidad para ordenar los datos derivados de los casos el que se lleven por separado dos clases de registros (estructuralmente similares) uno para el estudio de caso en el aula que mida las respuestas del grupo y su contexto; para observar los fenómenos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje, y otro para el estudio de casos en comunidad que observe de cerca los procesos relacionados con la construcción del lugar desde la perspectiva del habitante.

La consideración de las introspecciones de los investigadores sobre los fenómenos observados es muy importante y por ello proponemos que la hoja de acopio de información contemple tres secciones: **sección a)** dedicada a la descripción minuciosa de los acontecimientos. Con fecha, lugar y condiciones de la observación.

sección b) una donde se propongan interpretaciones posibles a la descripción por la vía del análisis de los objetivos contra las actitudes, por las relaciones interpersonales o simplemente derivados de introspecciones sobre el proceso cognoscitivo implicado en los hechos.

sección c) donde se haga con un margen de periodicidad más amplio una revisión crítica de los hechos e interpretaciones para valorar la congruencia de los datos con las hipótesis de la investigación y detectar "sesgos" que puedan relacionarse con "fugas de información" que hagan tendenciosas las respuestas o introspecciones de las que se dude o que resulten poco confiables como interpretación de lo que pasa. En este caso, la falta de confiabilidad está relacionada con una incongruencia de lo que se interpreta con la lógica interna del sistema de hipótesis de la investigación, con una irrepetibilidad de lo interpretado en condiciones similares de observación hechas en otro momento, etc. (Guba, E. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Akal, España, 1985. P. 157.)

Las hojas pueden organizarse en un "diario de campo". Para la organización de la información se plantea el uso de computadora para su captura, la organización de ésta, se hará tratando de correlacionarla con tres conjuntos que representan formas de presentación de la información:

- a) mediante un registro fechado donde se presente la información en su secuencia de recopilación.
- b) relacionándola con los nombres de los participantes en el estudio de caso y con eventos relevantes.
- c) relacionándola con temas generales del modelo teórico en desarrollo.

Esta organización se conseguirá creando un "árbol" de directorios en la memoria de la computadora.

Se asume que esta estructura es muy redundante ya que un mismo archivo puede aparecer hasta tres veces o más en el árbol de directorios, sin embargo, ésta redundancia es necesaria ya que por la cantidad de información que es posible recopilar en este tipo de estudios, la presentación de la misma es fundamental a la hora de establecer una interpretación global o una evaluación sumaria de la investigación.

La relación de temas generales para el subdirectorío por "concepto" se estructurará a partir de las hipótesis de la investigación planteadas en el protocolo, no obstante, creo posible un refinamiento, cambio o aumento de las hipótesis, por lo que la organización del subdirectorío sólo está parcialmente definida.

FASE C. ANALISIS DE LA INFORMACION (Ver diagrama metodológico adjunto bloques C1, C2, C3).

Para el análisis de esta información se pretende trabajar en tres fases que seguidamente se describen.

BLOQUE C1) Identificando los "objetos de centramiento" en el análisis de la entrevista y aplicando la técnica de "constelación de atributos", definiendo el "perfil psicociológico" de estos como elementos estructurantes del sitio.

BLOQUE C.2) Relacionando las series de dibujos con el primer nivel de análisis (bloque C1) a partir de la "seriación de tendencias en la configuración y en el trazo" (Narváez, 1994); comparándolas con el análisis de la forma visual del sitio para identificar - como lo hemos hecho parcialmente- variables presentes en la imagen del lugar que determinen la manera en que el habitante lo organiza para usarlo.

BLOQUE C3. Correlacionando las dos series de análisis con la estructura visual y tratando de observar paralelismos entre ambas. Se ha hecho un estudio piloto en este sentido, que prefigura un instrumento de análisis de la información que se divide en tres secciones generales:

- C3.1 Matriz de la estructura visual de lugar
- C3.2 Matriz de la estructura territorial del lugar.
- C3.3 Análisis de la estructura sociofísica del lugar.

FASE D: TRABAJO DEL TALLER DE PROYECTOS. PROPUESTA DE CONTENIDO DEL CURSO; CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA LA INTERPRETACION DE LA EXPERIENCIA. (Ver diagrama metodológico adjunto, bloques D1, D2).

BLOQUE D1) Como complemento a las actividades descritas con anterioridad se pretende desarrollar como actividad del taller de proyectos en la maestría el diseño de equipamiento comunitario en el sector que se está analizando, para ensayar y hacer un seguimiento de esto como experiencia

educativa y adoptando criterios de participación de la comunidad.

El grupo de alumnos del taller está integrado por cinco personas, tres de ellos docentes universitarios; se han hecho los primeros acercamientos a la comunidad y nos hemos dado cuenta de que hay una organización de vecinos que depende de la parroquia del lugar específicamente de un departamento que se denomina "pastoral social" que dirige el párroco y que agrupa grupos de jóvenes, niños y ancianos, puede ser una buena estrategia el que se organice el taller en torno a esta entidad de la parroquia ya que ellos han emprendido por su cuenta - según nos dijo el párroco- obras de acción comunitaria, por lo que ya tienen una organización de trabajo hecha. En estos acercamientos preliminares se ha planteado como posibilidad el que nuestro grupo de maestría se inscriba como asesor de la pastoral social para intercambiar la formalización del proyecto de equipamiento comunitario por la experiencia de aprendizaje del trabajo con la comunidad, por lo que se ha decidido como estructura preliminar de un taller de proyectos la siguiente, que cubre cuatro fases generales de trabajo.

I. Información general al grupo de taller.

A.1 Introducción general.

A.2 Aplicación de esquema Metodológico y técnicas de trabajo

A.3 Implicaciones del diseño participativo en la construcción del lugar. Acercamiento al caso de estudio.

II. Estudio del sitio y análisis de la información.

B.1 Análisis de la forma visual del barrio.

B.2 Entrevistas y dibujo de los habitantes.

B.3 Análisis de la estructura sociofísica del barrio.

B.4 Análisis de la vivienda.

B.5 Análisis de la estructura sociofísica de la vivienda.

III. Diseño de equipamiento comunitario.

C.1 Determinación de necesidades a cubrir (primera junta con usuarios)

C.2 Determinación de zonas de intervención al barrio (segunda junta con usuarios).

C.3 Análisis y esquemas visuales en la zona.

C.4 Organización de un taller de proyectos en participación. (tercera junta con usuarios).

IV. Evaluación conjunta de proyecto.

D.1 Sección de crítica y alternativas para el rediseño (cuarta junta con usuarios)

D.2 Presentación de proyecto a usuarios.

BLOQUE D2) A pesar de que dentro del taller que se proyecta establecer para el diseño

participativo de elementos comunitarios, se contempla una amalgama de la pedagogía y la teoría de la organización del lugar; la observación por separado de los fenómenos puede ser práctica a la hora de evaluar el conjunto de la información.

El análisis de caso en el aula parte del supuesto fundamental de que es difícil aislar artificialmente las variables que intervienen dentro del proceso educativo para "manipularlas" por separado, ya que las interrelaciones entre ellas no siempre pueden considerarse causalmente unidireccionales, y esto puede afectar la consideración básica de dependencia o independencia de las variables. Por ello es nuestro punto de partida la consideración de una interdependencia compleja que se centra en el "medio ecológico" del aula (alumnos, docentes, ambiente, clima de clase, relaciones de grupo, planes de trabajo, objetivos, currícula oculta, etc.) considerando como datos valiosos de trabajo los derivados del comportamiento aparente y de los significados internos de los procesos de intercambio. Por el momento, esta investigación va a partir de los supuestos del paradigma ecológico, y se atiene a sus metodologías y limitaciones (Pérez Gómez, A. 1985: 122-135).

Los grupos de datos observables y los derivados de inferencias internalizadas se van a agrupar provisionalmente en tres tipos: variables de intercambio de información, variables situacionales y variables experienciales considerando tres niveles de interdependencia de la información: a nivel del grupo (máximo conjunto), a nivel interpersonal y a nivel intrapersonal; siguiendo de cerca el modelo semántico contextual de Tikunoff (Tikunoff, 1979).

Como una reflexión personal sobre este modelo se discriminaron datos en tres grupos generales, que implican el conjunto parcialmente independiente que vamos a llamar "medio de desarrollo de vivencias en el aula", dentro de este gran conjunto coexisten tres clases de sistemas de variables: relativo a la configuración del espacio de enseñanza, a las tareas desarrolladas en el aula y a la estructura social del grupo. Por la orientación y los objetivos de esta investigación, el análisis no sólo se centrará en la definición de la "ecología interna" de cada grupo de variables, sino en las interrelaciones que se presenten entre los grupos principales, tratando de responder, qué implican las correlaciones, cómo se establecen y si existe una

correspondencia, al nivel de la forma de organización de las variables, en los grupos.

Considero que es imprescindible el auxilio de una descripción copiosa de los sucesos en el aula y para ello la hoja de registro de las secciones de trabajo llevada periódicamente es muy eficaz.

Por la naturaleza del problema y por las necesidades inherentes al "paradigma" en que nos apoyamos, es conveniente plantear como estrategia de investigación el hacer una "observación participante" desde dos perspectivas: por un lado la del coordinador del taller de proyectos y del otro lado la hecha por un alumno del grupo que opere como "monitor" desde la perspectiva de los alumnos. Para evitar en lo posible la existencia de "sesgos" en la información, propongo por el momento que el monitoreo del alumno se mantenga fuera del conocimiento del grupo, ya que esto cambiaría el status y el rol del "monitor" frente a los alumnos. La estrategia usada dentro de los talleres autogestivos, de rotar el rol de monitor entre los miembros del grupo, por el momento me parece inadecuada, ya que el conocimiento de que se está monitoreando la tarea afecta el desarrollo "natural" de la misma. Por otro lado he observado que esta estrategia puede dificultar el observar objetivos latentes, como la "curricula oculta" que determinan grandemente el funcionamiento del grupo. Por el momento propongo una organización de grupo que contemple el papel de coordinador- informador en la persona del docente, el monitor en un alumno y la responsabilidad de organizar y transformar la información en el grupo en su conjunto. (Díaz Barriga A. Tarea docente, UNAM, 1993. P.48).

APENDICE 3 AL CAPITULO VII. Cuadro de analisis ca01

A) Procedimiento de Análisis.

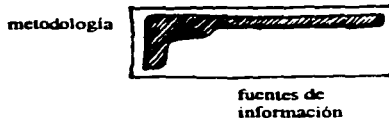
El cuadro que se presenta a continuación fue elaborado haciendo un par de listas: una con las fuentes de información y la otra con el proceso metodológico. Se hizo una correlación entre ambas partiendo de las necesidades de información bibliográfica y documental para cada paso del método.

Se encontró que a partir de la fase de análisis de la información en la metodología, el sentido del flujo de la información se revertía de la metodología al marco teórico.

La red de relación que resultó de este proceso era muy difícil de leer, por lo que se presentó la información en forma de matriz, donde se señala la dirección del flujo de información en las casillas en que se encuentra una relación. (ver cuadro CA01 anexo).

B) Interpretación del cuadro de análisis.

Se encontró que el cuadro tenía una morfología general aproximadamente así:



Esto indica que las fuentes de información necesarias para el proceso metodológico son unas cuantas concentradas en temáticas específicas:

- relación arquitectura-cultura
- Rapport
- estructura simbólica del Hábitat Ekambi-Bachelard
- proceso de desarrollo de la noción de lugar
- Muntañola

Y que el instrumento más utilizado en la metodología es el formato para acopio de datos e introspecciones (Bloque B1 metodología).

Estas observaciones indican la posibilidad de que al detectar la bibliografía básica para el proceso metodológico ésta se facilite a los grupos de trabajo desde el inicio del taller, para optimizar las necesidades de información; y en paralelo saber qué fases son más críticas y cuales instrumentos han de utilizarse de manera más continua, por lo que demanden que el alumno los conozca a fondo.

Por otro lado, se pudo observar que esta forma de análisis puede servir como un instrumento de evaluación de la investigación, ya que detecta los sesgos ideológicos de la misma; las correlaciones al concentrarse en unas cuantas fuentes de información indican que la investigación se moverá sobre una esfera de conocimiento restringida y que la metodología diseñada para el estudio es consecuente con ello.

lo cual hace explícita una posible respuesta:

El marco ideológico del investigador determina la forma de organización de la información y la metodología de trabajo. Las hipótesis surgen del marco ideológico y se solucionan a partir de la esfera de creencias del investigador.

C) Resultados y evaluación del análisis.

La utilidad de este proceso estriba en optimizar el conocimiento de las fuentes de información primarias, pudiéndose programar por etapas y determinando fechas críticas en el curso o en los talleres de trabajo. La información se puede condensar y así facilitar el que se revisen más enfoques. La importancia de esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es evidente.

En cuanto a la programación de un curso, se puede dar por etapas la bibliografía básica o diseñar dinámicas de trabajo que impliquen el conocimiento práctico de los temas específicos. Esto último puede tener ventajas ya que involucrar actividad-lectura puede reforzar el proceso educativo.

Por otro lado puede ser útil que se diseñen dinámicas de este tipo cuando se trabaje con los vecinos, de modo que se pueda involucrar en el proceso de análisis a gente no especializada pero interesada en su entorno.

Dentro del marco ideológico de esta investigación, se hace énfasis en que estas actividades se concentren en lo crítico, observacional y actividades de "construcción" de sitios comunitarios.

Surge como una cuestión importante de este análisis el problema de dar suficiente libertad ideológica a los participantes en los grupos operativos. Ya que si se considera que el marco ideológico de los investigadores puede hacer que el proceso de investigación y la organización de la información sea muy diferente; he pensado que introducir una actividad de "planteamientos ideológicos del grupo operativo" como paso previo al inicio de los trabajos del curso, puede dar pie a organizar la información especialmente para la experiencia; lo cual puede ser bueno para el proceso

de enseñanza-aprendizaje, ya que vincularía más el trabajo a los intereses y creencias de cada miembro del grupo.

Esta misma dinámica puede servir en el trabajo con grupos de vecinos, de modo que los habitantes tomen conciencia de su hábitat y jueguen un papel activo en el proceso de análisis previo a la gestión.

En general este análisis del marco ideológico contra el proceso metodológico puede:

-ser una herramienta útil en la evaluación de la investigación; ser útil en la planificación de métodos, marco ideológico y productos esperados; hacer explícitos para el estudiante sus propios procesos de elaboración teórica y hacer más óptima la recopilación de información y la toma de decisiones.

BIBLIOGRAFIA.

1. **ABERCHROMBIE, MLJ.** Metodología del diseño Arquitectónico, Gustavo Gili, Barcelona 1971.
2. **AGUIRRE CARDENAS, Jesus.** La enseñanza de la arquitectura en México. "Documenta" de la academia nacional de arquitectura año 1, número 3 170a. Sesión académica, México.
3. **ALEXANDER, Christopher.** El modo intemporal de construir, Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
4. **ALEXANDER, Christopher.** Un lenguaje de patrones, Gustavo Gili, Barcelona, 1980.
5. **ALEXANDER, Christopher.** Ensayo sobre la síntesis de la forma, Futura, Buenos Aires, 1974.
6. **ALEXANDER, Christopher.** La estructura del medio ambiente, Futura, México, 1973.
7. **APPLEYARD, Donald; LYNCH, K. MEYER, J.** The view from the road, MIT Press, Cambridge, Mass, 1964.
8. **BACHELARD, Gastón.** La poética del espacio, FCE, México, 1965
9. **BAILLI, Antonio S.,** La percepción del espacio Urbano, IEAL, Madrid, 1973.
10. **BAKER, Geoffrey.** Le Corbusier. Análisis de la forma, Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
11. **BECERRA, M.C.** El aula universitaria, lugar de observación, Cuadernos del Unicornio, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 1989.
12. **BERTRAND, Casa, barrio, ciudad.** Arquitectura del hábitat urbano, Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
13. **BRIONES PATRICIA.** Análisis de la percepción espacial. Trabajo de Crítica Arquitectónica. Sin publicar.
14. **CAMPOS SALGADO, Jose Angel.** Transformaciones de la arquitectura y la ciudad, UNAM, México, 1993.
15. **CANTÚ H. IRMA.** Análisis de una casa. Trabajo del Curso de Crítica Arquitectónica. Sin publicar.
16. **CAVERI, Claudio.** Los sistemas sociales a través de la arquitectura, Comunidad del sur, Montevideo, 1974.
17. **CASSIRER, Ernest.** Filosofía de las formas simbólicas, FCE, México, 1991.
18. **CID, ORTIZ, BERNAT, DE LA GARZA.** Evaluación cualitativa en la educación superior, UAM, México, 1991.
19. **DANSEREAU, PIERRE.** Interioridad y Medio ambiente, Nueva Imagen, México, 1981.
20. **DÍAZ ENRIQUE,** Colonia Obrera en Monterrey. Memorias del primer coloquio de vivienda, UANL/URBIS, Monterrey, 1989
21. **DÍAZ BARRIGA, Angel.** Tarea docente, Nueva imagen/UNAM, México, 1993.
22. **EKAMBI-SCHMIDT, Jesabelle.** La percepción del hábitat, Gustavo Gili, Barcelona, 1974.
23. **FRAMPTON, Kenneth.** Historia crítica de la arquitectura moderna, Gustavo Gili, Barcelona, 1994.
24. **FLORES, Armando.** Marcos culturales en la arquitectura regiomontana siglos XV al XX, UANL, Monterrey, 1993.
25. **FLORES, Armando.** Consideraciones para el estudio de la ornamentación en arquitectura, CIFA, UANL, 1990.
26. **FLORES, Armando.** Modelo para el estudio de la arquitectura como objeto cultural. Tesis de maestría en Diseño Arquitectónico, UANL, 1994.
27. **FRAZER, Village planning in the primitive world,** Thames and Hudson, London, 1968.
28. **FREY-ROHN, Liliane.** De Freud a Jung, FCE, México, 1991.
29. **FREYRE, Paulo.** Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1973
30. **FREYRE, Paulo.** la educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, México, 1973
31. **GARCÍA CANCLINI, Néstor.** La producción Simbólica, Siglo XXI, México, 1979.
32. **GARCIA ROBLES, Jorge.** ¿Qué tranza con las bandas? Posada, México, 1980.
33. **GARDNER Howard.** Estructuras de la mente, FCE, México, 1987.
34. **GARDNER Howard.** Arte, Mente y Cerebro, Paidós, Buenos Aires, 1987.
35. **GATTI, Luis María.** La costa Totonaca, cuestiones regionales II, Cuadernos de la casa chata, SEP, México, 1987.
36. **GIEDION, Sigfried,** La Arquitectura, fenómeno de transición, Gustavo Gili, Barcelona, 1971.

37. GILBER-WARD. Asentamientos populares VS poder del Estado. Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
38. GIMENO SACRISTÁN, J. La enseñanza. Su teoría y su práctica. Akal editor, España, 1985.
39. GOETZ, J.P., Le Compte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid, 1988.
40. GUBA, Egon. Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista. Akal, España, 1985.
41. GUIDONI, Enrico. Arquitectura Primitiva. Aguilar/Asuri. Madrid. 1989.
42. HALL, Edward T. La dimensión Oculta, Siglo XXI, México, 1977.
43. HARRIS, B. New tools for planners. Journal of the america insitute of planners. 1965.
44. HATGE, Gerd. Diccionario ilustrado de la arquitectura contemporánea. Gustavo Gili, Barcelona. 1982.
45. HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo. FCE, México. 1951.
46. HITCHCOCK, H. R. Historia de la arquitectura. Novaro, México. 1965.
47. JACOBS, J. The death and life of great american cities. Random House, USA, 1961.
48. JELICOE, Geoffrey. El paisaje del hombre. Gustavo Gili, Barcelona. 1995.
49. KAKU, Micho. Hyperspace. Oxford press, 1994
50. KRUF, Hanno-Walter. Historia de la teoría de la arquitectura. Alianza Forma, Madrid. 1990.
51. LEANDER, Birgitta. Europa, Asia y Africa en América latina y el caribe. Siglo XXI, México, 1989.
52. LEE, Terence R. Urban neighborhood as socio-spatial schema. Human Relations, Vol. 21 No. 3 Aug. 1968
53. LEVY-STRAUSS, Claude. El Pensamiento Totémico. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
54. LEVI-STRAUSS, Claude. El hombre desnudo. Siglo XXI, México. 1976.
55. LINAZASORO. Permanencias y Arquitectura urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1989.
56. LOWRY, I.S. A short course in model design. Journal of america institute of planners, 1965.
57. LOWRY, I.S. Seven models of urban development: a structural comparison. Rand corporation, Santa Monica, CA, 1967.
58. LOPEZ RANGEL, Rafael/SEGRE, Roberto. Tendencias arquitectonicas y caos urbano en latinoamerica. Gustavo Gili, México, 1986.
59. LYNCH, Kevin. La buena forma de la ciudad. Gustavo Gili, Barcelona. 1985.
60. MARTIN, MARCH, ECHENIQUE. La estructura de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.
61. MORRIS, A.E.J. Historia de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
62. MUCCIOLI, Roger. El juego del mundo y el test de la aldea imaginaria. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
63. MUNTAÑOLA, Josep. Arquitectura como lugar. Gustavo Gili, Barcelona, 1974.
64. MUNTAÑOLA, Josep. Didáctica medioambiental. Fundamentos y posibilidades. Oikos-Tau, Barcelona. 1980.
65. MUNTAÑOLA, Josep. Prólogo de Arquitectura fenómeno de transición. de Giedion, Sigfried. Gustavo Gili, Barcelona 1978.
66. MUNTAÑOLA, Josep. Comprender la arquitectura, Teide, Barcelona, 1985.
67. MARGADANT, Floris. Las ciudades novohispanas ante el derecho. En: La Ciudad Concepto y Obra memorias del VI coloquio de historia del arte. UNAM, México. 1987.
68. MORRIS, A. E. S. Historia de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona. 1984.
69. NARVAEZ T. Adolfo Benito. Síntesis y transformación de la imagen en Arquitectura. Tesis de Grado, Maestría en Diseño Arquitectónico, UANL, 1994.
70. NARVAEZ T. Adolfo Benito. La evaluación de un Curso de diseño, CIFA, UANL. 1992.
71. NARVAEZ T., Adolfo Benito. Casa los Gemelos. Revista Enlace, año 5, num. 10, octubre de 1995, pp. 42-43

72. NARVÁEZ T. Adolfo Benito. El juego del espacio. UANL, 1996.
73. NARVÁEZ T. Adolfo Benito. Consideraciones para una teoría de la arquitectura que se apoye en la didáctica medioambiental, compilación de ponencias segundo seminario nacional de teoría de la arquitectura, UNAM, UAM, IPN, México, 1997.
74. NARVÁEZ T. Adolfo Benito. La estructura del barrio: del espacio íntimo a la calle. Ensayo sin publicar.
75. NORBERGH-SHULZ, Christian. Intenciones en Arquitectura. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
76. OLIVER Paul y otros. Cobijo y Sociedad. H. Blume, Madrid, 1978.
77. PADUA, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. FCE, México, 1979.
78. PAUSE & CLARK. Arquitectura: temas de composición. Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
79. PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. FCE, México, 1961.
80. PIAGET Jean. Epistemología y Psicología de la Identidad. Paidós, México, 1985.
81. RAPOPORT, Aмос. Vivienda y cultura. Gustavo Gili, Barcelona, 1974.
82. RAPOPORT, Aмос. Aspectos humanos de la forma urbana. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
83. READ, Herbert. Educación por el Arte. Paidós Educador, Barcelona, 1982.
84. RUEDA BELTRÁN, ROKWELL, BERTELY, CORENSTEIN, ESCOBAR GUERRERO, CAMPOS, GASPÁR, LOPEZ, y otros (compiladores). La etnografía en educación. UNAM, México, 1994.
85. SEGRE, Roberto (ED) América Latina en su Arquitectura Siglo XXI-UNESCO, México, 1975.
86. SERLIQ, Sebastiano. The fifth booke of architecture. Robert Peake, London, 1611.
87. SHOENAUER, Norbert. 6000 años de hábitat. Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
88. SHON, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Paidós Barcelona 1988.
89. SHUTTLEWORTH, John. Diffraction of symbol and sign. Avant Garde. Winter, 1990.
90. SITTE, Camilo. City planning according to artistic principles (Traducido al inglés por Collins, original francés 1889) Phaidon press, London, 1965.
91. SOMMER Robert. Espacio y Comportamiento individual, I.E.A.L., Madrid, 1974.
92. STROMKIST, Nelly P. La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Seminario Internacional sobre los procesos de interpretación en la investigación cualitativa de la realidad escolar, Bogotá, 1983.
93. WEBBER, M. M. y otros. Explorations into urban structure. University of pensylvania press, 1965.
94. WHITEHEAD, Alfred North. El simbolismo, su significado y efecto, UNAM, México, 1969.
95. WHITTICK, Arnold. Enciclopedia de la planificación urbana. IEAL, Madrid, 1975.
96. WIEBENSON, Dora. Los tratados de arquitectura de Alberti a Ledoux. Hermann Blume, Madrid, 1988.
97. WITTRUCK, M.C. La investigación de la enseñanza I: Enfoques teorías y métodos. Paidós Educador, Barcelona, 1989.