

En Díaz Núñez, Verónica Livier; Gil Flores, Hugo, *Visiones transdisciplinarias de ámbitos creativos: arquitectura, arte y ciudad*. Guadalajara, Jalisco. (México): Universidad de Guadalajara.

Límites teórico-metodológicos en la investigación semiótica de la música.

Carbajal Vaca, Irma Susana.

Cita:

Carbajal Vaca, Irma Susana (2012). *Límites teórico-metodológicos en la investigación semiótica de la música*. En Díaz Núñez, Verónica Livier; Gil Flores, Hugo *Visiones transdisciplinarias de ámbitos creativos: arquitectura, arte y ciudad*. Guadalajara, Jalisco. (México): Universidad de Guadalajara.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/irma.susana.carbajal.vaca/17>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvM9/50D>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**Visiones transdisciplinarias
de ámbitos creativos:
arquitectura, arte y ciudad**

Visiones transdisciplinarias de ámbitos creativos: arquitectura, arte y ciudad

VERÓNICA LIVIER DÍAZ NÚÑEZ
HUGO GIL FLORES
(*Coordinadores*)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Mario Alberto Orozco Abundis
Rector

Francisco J. González Madariaga
Secretario Académico

Jorge Enrique Zambrano Ambrosio
Director de la División de Artes y Humanidades

Verónica Livier Díaz Núñez
Jefe del Departamento de Teorías e Historias

Gestión editorial: Arturo Verduzco Godoy

Primera edición, 2012

D.R. © 2012, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño
Extremo norte de la Calzada Independencia
Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-450-664-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Presentación 11

PARTE I. Arquitectura, patrimonio edificado y ciudad: análisis y procesos para enfrentar los retos del siglo XXI

1. Arquitectura sustentable: ¿una nueva utopía?. 21
Laurence Bertoux

2. Trayectorias de crecimiento y especialización de las zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México en los umbrales del siglo XXI 39
Marco Antonio Medina Ortega

3. Participación ciudadana y patrimonio edificado: una experiencia metodológica para el Centro Histórico de Ronda, España 65
María Luisa García Yereña

4. Las intenciones del croquis arquitectónico 77
Ricardo Ortiz Rivera

5. Mito y arquitectura: un acercamiento conceptual en la proyectación arquitectónica 103
Jorge Agustín García García

6. El nacimiento del pensamiento de la Ilustración en el siglo XVIII en la Nueva España 121
Adriana Ruiz Razura

7. Arquitectura conventual femenina en la Guadalajara novohispana. 133
Gloria Aslida Thomas Gutiérrez

8. El templo y convento de San Agustín en Guadalajara.
Siglos XVI-XVIII 153
José Alfredo Alcántar Gutiérrez
9. Influencia del movimiento moderno en la forma urbana de Ciudad Obregón: el conjunto de vivienda obrera denominado Las Pichoneras y los almacenes generales de Depósito Yaqui, S.A. de C.V. 165
Verónica Livier Díaz Núñez y Reyna Guadalupe Verdugo Silva
10. La formación de los nuevos arquitectos en el entorno actual. 185
Miguel Ángel López Veloz

Parte II. Arte, creatividad y transdisciplina

1. Artes: conocimiento, currículo y calidad educativa 203
Elka Fediuk
2. Licenciaturas en arte y competencias genéricas: el tronco común de los programas de estudio de la Escuela de Artes de la UABC 217
Sergio Rommel Alfonso Guzmán y Julio César Quintero Hernández
3. Algo sobre las estrategias de aprendizaje 225
Germán Palacios Villalpando
4. La docencia y su práctica: una reflexión. 235
Hugo Cristóbal Gil Flores
5. El educador musical en México: formación académica y realidad laboral 245
Mayra Analía Patiño Orozco
6. Estética de la creación colectiva. Una mirada wittgensteniana 263
David Casacuberta Sevilla
7. Arte y ciencia de la astrofotografía 279
Gerardo Ramos Larios
8. Límites teórico-metodológicos en la investigación semiótica de la música 289
Irma Susana Carbajal Vaca

9. Artistas, arte, mercado y espacios expositivos e instituciones en la era del fin de la Posmodernidad y el inicio de la Altermodernidad	303
<i>Viviana Kuri Haddad</i>	
10. Proceso creativo de una coreografía de danza contemporánea: “Buscando el amor ideal”	311
<i>Martha Georgina Hickman Iglesias</i>	
11. La articulación del espacio y del espectáculo contemporáneo: creatividad en un escenario complejo	319
<i>Luis Fernando Rojas Rangel</i>	
12. La creación artística: el proceso creativo	327
<i>Abraham Méndez Guerrero</i>	

Presentación

El presente libro es resultado de las ponencias presentadas en dos eventos realizados por el Departamento de Teorías e Historia, en colaboración con la Maestría en Educación y Expresión para las Artes, ambos adscritos a la División de Artes y Humanidades del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, de la Universidad de Guadalajara. El primer evento de referencia, denominado “III Coloquio Internacional de Teorías e Historia. Arquitectura, urbanismo, música, pintura, fotografía, teatro y danza”, se efectuó en la Capilla del Museo Regional de Guadalajara, gracias al apoyo y colaboración del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y de la doctora Angélica Peregrina, directora de este instituto; el evento se llevó a cabo del 22 al 26 de noviembre de 2010 con las siguientes mesas de trabajo: “Características del modelo pedagógico aplicado al programa educativo en artes”; “El proceso proyectual en arquitectura”; “Arquitectura, enseñanza y práctica profesional en el siglo XXI”; “Ciudad y región urbana”; “Ciudad y sustentabilidad, patrimonio edificado”; “En torno al desarrollo cultural”; “Musicología-etnomusicología en el ámbitos de las teorías”; “La enseñanza musical en México: actualidad y perspectiva”; “Retos y problemática del arte actual. Aportaciones para el debate con dos vertientes: fotografía y pintura”; para cerrar con la mesa: “Pedagogía del teatro y la danza”.

El segundo evento se llevó a cabo en la Galería “Jorge Martínez” del Campus Santa María de Gracia de la Universidad de Guadalajara, los días 21 y 22 del mes de septiembre del año 2011, denominado “IV Coloquio Internacional de Teorías e Historia. El proceso creativo y la transdisciplina en las artes visuales”, el cual estuvo estructurado en dos ejes fundamentales: “El proceso creativo, miradas transdisciplinarias”; y “La multidimensionalidad del espacio expositivo y sus consideraciones en la producción, distribución y el consumo del arte”.

Gracias a la realización de estos dos eventos se logró la compilación de interesantes trabajos en torno a la arquitectura, el patrimonio edifica-

do y la ciudad en contextos y casos de estudio latinoamericanos, así como aportaciones en torno a la enseñanza y la transdisciplina en las artes. A continuación se hará una breve reseña de los principales contenidos de los trabajos que integran el presente libro colectivo.

Parte I: Arquitectura, patrimonio edificado y ciudad: análisis y procesos para enfrentar los retos del siglo XXI

Iniciamos el presente libro con un primer apartado en el que se analiza la importancia de la utopía como generadora de nuevos paradigmas, en este caso enfocada en la arquitectura sustentable. De este modo presentamos el trabajo realizado por Laurence Bertoux, que la piensa desde este particular punto de vista. La utopía, de acuerdo con esta autora, tiene sus raíces en la literatura, donde la descripción de un mundo lejano corresponde a una visión diferente de la sociedad y de la organización de la ciudad. De esta descripción de un mundo diferente nacen las utopías arquitectónicas y urbanísticas, con representaciones simbólicas en el transcurso del siglo XX. En el momento actual, la crisis del medio ambiente y la integración de la ecología en los cuestionamientos urbanos ven surgir un nuevo urbanismo asociado a una arquitectura sustentable, cuyos fundamentos se cimientan en una visión holística de las relaciones del hombre con su entorno. Esta visión nos lleva al cuestionamiento sobre la arquitectura sustentable como receptáculo de los principios de utopía para la construcción de la ciudad del futuro.

En este segundo apartado se presentan dos trabajos enfocados en la ciudad y su contexto. En primer lugar tenemos el texto de Marco Antonio Medina Ortega, con el documento titulado “Trayectorias de crecimiento y especialización de las zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México en los umbrales del siglo XXI”; el autor analiza el proceso de transformación de la jerarquía urbana y funcional de 17 zonas metropolitanas del Occidente de México; para ello estudia las trayectorias de crecimiento poblacional y cambios en la base económica de estas ciudades. A partir de su estudio expone que en esta región existe una jerarquía urbana de alta primacía, encabezada por la zona metropolitana de Guadalajara (ZMGDL); y en lo que respecta a la jerarquía funcional, destaca que los cambios experimentados en la base económica de las zonas metropolitanas analizadas son indicios del proceso de reestructu-

ración económica que enfrentan estas ciudades, lo cual es más evidente en las de mayor tamaño que en las pequeñas ciudades.

En segundo lugar tenemos el trabajo realizado por María Luisa García Yerena, denominado “Participación ciudadana y patrimonio edificado: una experiencia metodológica para el Centro Histórico de Ronda, España”. En este estudio se analiza la importancia de la participación ciudadana como eje fundamental en la construcción de la ciudad que se quiere; esto, además de su integración dentro de un proceso eficiente de gestión urbana. En este trabajo en particular se aplica, en un conjunto histórico, considerado patrimonial, cuya planeación urbana y protección queda enmarcada en el Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Ronda, donde además se incluyó la participación ciudadana como un pilar fundamental en la integración en posibles procesos de gestión y planificación urbana y territorial.

En un tercer apartado presentamos reflexiones en torno a la proyectación arquitectónica como tarea que plantea numerosos retos en la sociedad actual; tenemos, por un lado, las aportaciones de Enrique Ortiz Rivera en su documento: “Las intenciones del croquis arquitectónico”, donde se establecen las condiciones teóricas para poder identificar y analizar la función del croquis arquitectónico; explica en su texto que existen cinco intenciones principales en el croquis, de los cuales tres están directamente vinculadas al proceso proyectual y dos que según el autor se pueden presentar indistintamente en cualquier etapa del proceso. Cierra su trabajo con la consideración de que para que un croquis sea arquitectónico es indispensable que éste tenga la intención de serlo.

Por otro, las reflexiones y propuestas de Jorge Agustín García en su trabajo: “Mito y arquitectura: un acercamiento conceptual en la proyectación arquitectónica”, donde propone retomar el mito como una herramienta importante para la creación de nuevas propuestas arquitectónicas, ya que de acuerdo con el autor, éste tiene un papel preponderante en el desarrollo de nuevos conceptos e ideas, que permitirían crear nuevos horizontes en la proyectación arquitectónica, ya que éstos permiten la construcción de mundos alternos, posibles e imaginados que pueden apoyar en la materialización de una mejor calidad de vida a partir de las reflexiones y aportaciones a las que éste puede dar lugar en la actividad proyectual del arquitecto actual, haciendo patente su relación con la sociedad y la propia ciudad.

En el siguiente apartado, cuarto de esta primera parte del libro, tenemos el resultado de algunos trabajos de investigación que tienen como

objeto de estudio el pensamiento mismo como generador de arquitectura, además del estudio de ésta en dos géneros diversos: religioso e industrial, pero que hoy por hoy son considerados patrimoniales. Iniciando con las aportaciones de Adriana Ruiz Razura, que abona en torno al pensamiento neoclásico como un momento importante en la construcción de la historia, en su texto titulado “El nacimiento del pensamiento en el neoclásico del siglo XVIII en la Nueva España”, identifica y analiza los momentos y procesos por los que se produce el nacimiento del pensamiento neoclásico en la Nueva España. Como es que la historia de las ideas es un proceso que está inmerso dentro del desarrollo del hombre, y que da inicio como una idea que después va tomando fuerza, modificando una sociedad entera, Hace mención de algunos intelectuales contemporáneos como Octavio Paz, quien niega la existencia de este periodo ilustrado; otros como Edmundo O’Gorman, que delimita tres entidades históricas: el Imperio mexicana, el virreinato de la Nueva España, y la nación mexicana. De esta manera la autora considera que al hacer una división cronológica del desarrollo de México, es necesario retomar la propuesta temporal e histórica del maestro O’Gorman, ya que se deben observar estas tres entidades históricas, como él las llama, con su fisonomía propia, con un sistema económico, social, político, religioso y artístico definido y auténtico en cada una de ellas.

Con la temática de arquitectura patrimonial del género religioso, tenemos el artículo “Arquitectura para mujeres en la Guadalajara novohispana”, elaborado por Gloria Thomas Gutiérrez, que nos muestra un interesante análisis de la arquitectura de los conventos femeninos, identificando las diferencias respecto a los masculinos, los cuales se caracterizan por un enclaustramiento total que al final se reflejó en la materialización de la arquitectura. Explica cómo es que fueron desarrollando una tipología común en el territorio de la Nueva España, debido a las necesidades espaciales de las diferentes órdenes religiosas. Después hace un interesante recorrido histórico por los cinco conventos femeninos fundados en la Nueva Galicia que estuvieron localizados en Guadalajara: Santa María de Gracia, Santa Teresa de Jesús, Jesús María, Santa Mónica y Capuchinas.

Para finalizar con el apartado de la arquitectura patrimonial, se presenta el trabajo realizado por Verónica Livier Díaz Núñez y por Reyna Guadalupe Verdugo Silva, con el tema “Influencia del movimiento moderno en la conformación de la traza urbana y en la arquitectura industrial de Ciudad Obregón”, en el que se realiza un breve repaso de

este importante movimiento internacional como creador de paradigmas, y su incidencia en la conformación de Ciudad Obregón como una urbe agroindustrial importante del norte del país. Pone especial énfasis en la influencia del MM en la conformación de la traza de la ciudad, en particular del *zoning*, para finalizar con un estudio tipológico de la arquitectura industrial, con la revisión de dos casos de estudio: la vivienda obrera del barrio denominado Las Pichoneras y de los almacenes generales del Depósito del Yaqui, S. A. de C. V., para cerrar con algunas reflexiones sobre la importancia de la valoración y protección del patrimonio industrial.

En el último apartado de la parte I tenemos algunas aportaciones y propuestas. En torno a la enseñanza de la arquitectura en el texto denominado “La formación de los nuevos arquitectos en el entorno actual”, elaborado por Miguel Ángel López Veloz, se establece que el entorno actual obliga a replantear los procesos mediante los cuales se forma a los nuevos arquitectos, y que para ello es importante realizar un análisis de varios temas en los que se sustentan dichos procesos: *qué* es lo que se enseña, *cómo* se enseña hoy y *cómo* se enseñaba antes, *dónde* se enseña, y se debe tomar en cuenta el *contexto* actual. Temas que corresponden a la epistemología, las teorías de enseñanza-aprendizaje, historia de la formación de los arquitectos, análisis del entorno universitario y la *sociedad de la información y el conocimiento* que priva hoy día. La gestión del conocimiento (GC) es estudiada como herramienta con un gran potencial educativo. Además se aporta un modelo para formar a los nuevos arquitectos, resultado de su investigación, con la intención de que la arquitectura coadyuve a resolver los problemas que han surgido a través de los años, aprovechando los recursos actuales, en función de lograr una formación de la mayor calidad.

Parte II: Arte, creatividad y transdisciplina

Se presentan 14 trabajos, de los cuales, no obstante, todos abordan el campo del arte; ello se hace desde tres apartados; el primero tiene que ver con las características del modelo pedagógico aplicado al programa educativo en las artes, donde representantes de cuatro universidades públicas estatales, que sin ser todos ni representar a todos los modelos pedagógicos, vierten ideas muy serias en torno a esta temática.

El segundo apartado tiene que ver con el proceso creativo y la transdisciplina en las artes visuales y la música; en éste se distingue la par-

ticipación de cuatro destacados universitarios: uno corresponde a la Universidad Autónoma de Madrid, otro a la Universidad Autónoma de Barcelona y dos más a la Universidad de Guadalajara.

Existe un tercer apartado donde seis académicos, profesores todos ellos de programas educativos en artes, externan su visión sobre el proceso creativo. Todos los aquí presentes polemizan consigo mismos y con sus pares en cuanto al modelo pedagógico y el proceso creativo; cada uno maneja desde perspectivas diferentes los avances o avatares que enfrenta el artista bien sea en el proceso de formación académica o en el proceso de creación de la obra artística.

Dentro del primer apartado tenemos cinco aportaciones de destacados académicos:

En el trabajo “Artes: conocimiento, currículum y calidad educativa”, Elka Fediuk hace un recorrido de cómo el arte se ha incorporado a las vivencias del hombre y cómo se ha diversificado el concepto y el hacer arte. Plantea cómo el campo del arte es objeto de reconocimiento hasta ubicarse a la par de las ciencias. Para finalmente desembocar en el compromiso de formar desde la diversidad y con la participación de y para la sociedad.

El trabajo “Licenciaturas en arte y competencias genéricas: el tronco común de los programas de estudio de la Escuela de Artes de la UABC”, que presentan Sergio Rommel y Julio Quintero, aborda la propuesta de cómo los programas educativos artísticos de la Universidad Autónoma de Baja California se fundamentaron en el proyecto Tuning. Para esto se diseñó un tronco común que tuviera como propósito el desarrollo y la potenciación de una serie de competencias que fuesen comunes a las carreras artísticas, esto con miras a proporcionar una formación integral que les permita enfrentar y resolver el entorno actual y futuro.

Por su parte, Germán Palacios en “Estrategias de aprendizaje” aborda diferentes estrategias de aprendizaje y el complejo juego que se genera en su puesta en práctica cuando entran en escena los profesores, los estudiantes y los programas, lo cual se complejiza aún más ante los resultados socialmente esperados. Para dilucidar esto realiza un recorrido por diversas estrategias de aprendizaje a lo largo de las cuales va exponiendo los propósitos de cada uno de los diferentes autores.

En el trabajo “La docencia y su práctica: una reflexión”, que presenta Hugo Gil, el autor expresa que la docencia es una práctica compleja por lo que resulta difícil determinar su apego a un determinado modelo pedagógico; además, entre otras cosas porque se ve permeada por diversos

factores, entre otros, de orden social, económico y político. Un aspecto más de su complejidad es el ejercicio de su desempeño en el aula a partir del proceso enseñanza-aprendizaje. Después de este abordaje concluye planteando una serie de indicadores para realizar el estudio de la práctica docente.

Mayra Patiño aborda en el “Educador musical en México: formación académica y realidad laboral”, un avance sobre la correspondencia entre la formación académica y el ejercicio profesional de la docencia de la música; frente a esta situación plantea la conveniencia de abordar cuáles competencias y de qué manera se estructuran en el diseño curricular. En este primer avance plantea que la formación musical requiere calidad y solidez, no sólo para la docencia sino para transmitir el gusto por la música.

En el segundo apartado tenemos tres destacados académicos, quienes disertan sobre la creatividad y la transdisciplina de manera accesible y diáfana.

David Casacuberta, en su ponencia “Estética de la creación colectiva. Una mirada wittgensteniana” aborda las características de la creación colectiva digital; para esto retoma las ideas centrales de la investigación estética de Wittgenstein y las contrasta con la estética racional, para finalmente demostrar cómo los proyectos artísticos de creación colectiva se diferencian de los proyectos artísticos contemporáneos.

Gerardo Ramos en su trabajo “Arte y ciencias de la astrofotografía” aborda de una manera sencilla y clara cómo combinar el arte con la ciencia; para esto basta sólo una cámara fotográfica digital con la cual se pueden obtener imágenes de las estrellas o cualquier otro fenómeno del cielo; así, a través de una secuencia de tomas fotográficas nos va revelando un universo muy diferente al percibido por el ojo humano.

Susana Carvajal aborda en su trabajo denominado “Límites teórico-metodológicos en la investigación semiótica de la música”, las dificultades a las que se ha enfrentado la semiótica musical para validar su quehacer científico; para esto se propone realizar un análisis teórico-metodológico que le ayude a consolidar que la semiótica, más que un método, es una concepción epistemológica conveniente para estudiar la comprensión musical.

En el tercer apartado diversos académicos y profesionales del arte debaten sobre el proceso de creación de la obra artística.

A este respecto Viviana Kuri, en “Artistas, arte, mercado y espacios expositivos e instituciones en la era del fin de la posmodernidad y el inicio

de la altermodernidad” deja ver cómo ha sucedido el tránsito de la posmodernidad a la altermodernidad y cómo este tránsito tiene sus efectos entre los artistas y la manera de producir, exhibir y consumir el arte. Para explicar este tránsito se sustenta en reconocidos autores, pero además presenta ejemplos muy concretos para la comprensión de esta situación.

Martha Hickman en su trabajo “Proceso creativo de una obra de danza contemporánea: buscando el amor ideal”, toma como referencia sus años de experiencia como bailarina y coreógrafa y va exponiendo su proceso creativo, el cual se encuentra, como ella misma lo menciona, permeado por un proceso metódico acompañado de su actuar consciente e inconsciente. Como producto de este reconocimiento ella propone una serie de fases para el proceso creativo de la composición coreográfica, mismas que a lo largo de su trabajo va explicando.

Por otra parte, Luis Rojas en su exposición “El espacio y el espectáculo contemporáneos: creatividad en un escenario complejo”, plantea la complejidad del teatro, lo que se provoca como espectáculo, los elementos que participan y cómo la maqueta se convierte en el primer referente de la realidad que le brinda significado. Elementos todos ellos que de manera dialéctica median entre el espectáculo y el espectador, y en medio de esto se ubica el espacio.

En su trabajo “La creación artística: el proceso creativo”, Abraham Mendoza expone la dificultad que ha representado definir el proceso creativo, ya que no está sujeto a normas. Expresa que cada artista genera sus propios métodos en función de su situación de realización. Pero no obstante esta situación, de manera personal describe el proceso por él seguido, como un ejercicio introspectivo que concluye en la realización de la obra.

PARTE I

*Arquitectura, patrimonio edificado
y ciudad: análisis y procesos para enfrentar
los retos del siglo XXI*

1

Arquitectura sustentable: ¿una nueva utopía?

*Laurence Bertoux*¹

Las raíces de las utopías

Históricamente la primera forma de la utopía ha aparecido en la literatura. La novela *Utopía* de Thomas More (1517) es considerado como el texto inaugural del género, coincidiendo con el acceso a la mayoría de las innovaciones que han definido a la modernidad: la conquista del nuevo mundo, la nueva política (Maquiavelo), el invento de la imprenta y de la esfera pública moderna. El nombre de la isla descrita por More (1517) corresponde a un neologismo formado a partir de dos palabras griegas: *ou-topos*, ningún lugar, y *eu-topos*, lugar de la felicidad. El relato de More lleva al lector a la isla de Utopía, completamente planificada, donde cada una de las 54 ciudades que la conforman están distantes en menos de un día de viaje, son construidas según el mismo plano y contienen los mismos edificios. Las casas “no son para nada miserables, y se puede admirar en las largas calles anchas de 20 pies, sus fachadas harmónicas, y en la parte trasera grandes jardines cuyo limite llega a otra hilera de casas” (More, 1517: 65). A la descripción de la ciudad ideal, More asocia el funcionamiento de la sociedad, donde la justicia que requiere

1. Arquitecta franco-mexicana, estudió Bellas Artes de París; maestra en restauración arquitectónica y se especializa profesionalmente en la arquitectura en tierra, en Santiago de Chile. Con estudios de doctorado en Ciudad, Territorio y Sustentabilidad, en la Universidad de Guadalajara.

ser moral e imparcial excluye toda defensa. Las leyes, iguales para todos, son poco numerosas. La guerra esta tolerada en cuanto defiende solamente la paz; los habitantes de Utopía (los utopuses) prefieren la diplomacia. El rey, Utopus, establece la libertad de conciencia, inaugurando la tolerancia religiosa.

La razón es primeramente política, el respeto a las diferentes religiones garantiza la paz (pero la impiedad y el politeísmo son prohibidos en la isla).

A través de la descripción de Utopía, Thomas More (1517) presenta un Estado liberal que permite satisfacer las necesidades y respetar los derechos de cada ciudadano. Utopía va a influenciar de manera considerable a las otras ciudades imaginarias de la literatura: propiedad colectiva, igualdad social, higiene, autarcía económica, democracia política, organización de la vida cotidiana, del trabajo y del ocio. *Utopía* es una ficción, pero su carácter crítico de la sociedad existente bajo el reino de Enrique VII le cuesta la vida a Thomas More.

Según Fredric Jameson (2007: 27) coexisten dos líneas de descendencia distintas a partir del texto inaugural de More: una determinada por la realización del programa utópico; la otra corresponde a una fuerza utópica más escondida pero omnipresente, que se disimula en diversas expresiones y prácticas. Ernst Bloch (1976) en el *Principio Esperanza* subraya que la utopía va más allá de la suma de textos individuales que la constituyen. Bloch (1976) pone en relieve que el impulso utópico rige todo lo que, en la vida y la cultura, se dirige hacia el futuro, y que abarca todos los dominios, de los juegos a los productos farmacéuticos, de los mitos a las diversiones masivas, de la iconografía a la tecnología, de la arquitectura al erotismo, del turismo al inconsciente.

La primera línea mencionada por Jameson (2007) es sistémica y engloba la práctica revolucionaria (cuando ésta se dirige a crear una sociedad totalmente nueva), así como los ejercicios literarios escritos. Son también sistémicas las secesiones utópicas deliberadas frente a un orden social que son las comunidades intencionales, así como las tentativas de proyectar nuevas totalidades espaciales en la estética de la ciudad misma. Sin embargo, Jameson (2007) identifica a la ciudad como la forma fundamental de la imagen utópica y subraya la necesidad de colocar al edificio —parte monumental que no puede ser el todo pero que intenta representarlo— como espacio fundamental de compromiso utópico. Para Jameson (2007) la vocación utópica tiene un cierto grado de parentesco con la del inventor moderno, para desplegar una combinación

necesaria de identificación de un problema por resolver, y de la ingeniosidad inventiva, que permite proponer una serie de soluciones. Aparece entonces una cierta afinidad con los juegos de los niños pero también con las simplificaciones radicales de ciertos maquetistas. No obstante, para Jameson (2007) constituye una equivocación el hecho de abordar las utopías desde un punto de vista del positivismo, como si representaran una visión de mundos felices, espacios de plenitud y cooperación, que pueden ser representaciones que son más del orden del idilio que de la utopía. De hecho la tentativa de establecer criterios positivos de una sociedad deseable es característica de la teoría política liberal, cuando la de los grandes revolucionarios corresponde a la ambición de reducción de sufrimientos a través de la eliminación de las causas, y no la composición de proyectos destinados a proponer un confort burgués (como ejemplo, la sociedad durante el periodo soviético).

La utopía puede ser entonces tanto positiva como negativa; aparece como un espejo a través del cual se mira y juzga la realidad, pero corresponde también a un lugar mejor, deseable y posiblemente realizable.

Utopías arquitectónicas y urbanas

Después de la Segunda Guerra Mundial surge de parte de dos naciones emergentes, la India y Brasil, la construcción de proyectos emblemáticos de una visión utópica.

En 1950 Le Corbusier es encargado de darle forma al proyecto de ciudad de Chandigarh. Cuando la India se independiza y pierde el territorio de Pakistán, el joven primer ministro hindú, Nehru, decide desarrollar una ciudad totalmente nueva, en reemplazo de la antigua capital de Lahore. Nehru quiere un acto simbólico, construir en un nuevo emplazamiento la nueva capital reflejo de la armonía perfecta entre la tecnología, el hombre y la naturaleza: “Que sea una ciudad nueva, símbolo de la libertad de India, libre de las tradiciones del pasado, una expresión de la confianza de la nación en el futuro” (Nehru, 1948). Para Le Corbusier es la primera posibilidad de concretizar sus proyectos urbanísticos; Chandigarh es la única ciudad construida según su visión utópica. Al plano inicial Le Corbusier modifica todas las curvas para introducir líneas rectas. “La curva es ruinosa, difícil y peligrosa, paralizante. La línea derecha penetra toda la historia del hombre, cada meta, cada acto humano” (Le Corbusier, 1924: 11).

A muy pocos años, en 1956, el presidente brasileño Juscelino Kubitschek encarga al arquitecto Óscar Niemeyer (quien había trabajado precedentemente con Le Corbusier) el diseño de las edificaciones de la futura capital federal, Brasilia. Para hacer de la futura Brasilia una ciudad funcional, una máquina para vivir, en primer lugar se separa el creciente tráfico vehicular del tránsito peatonal. La extensión y el estilo de las áreas residenciales se preestablecen para evitar los amontonamientos y garantizar espacios verdes para todos. Allí se elevan torres rodeadas de autopistas que confluyen en el centro geográfico de la ciudad, donde está la terminal de transportes.

No es el ángulo recto que me atrae, ni la línea recta, dura, inflexible, creada por el hombre. Lo que me atrae es la curva libre y sensual, la curva que encuentro en las montañas de mi país, en el curso sinuoso de sus ríos, en las olas del mar, en el cuerpo de la mujer preferida. De curvas es hecho todo el universo, el universo curvo de Einstein (Niemeyer, "Poema de la Curva").

Ambos proyectos de ciudades capitales corresponden a la realización de una visión utópica de la posibilidad de construir sobre un sitio virgen una ciudad del futuro.

Françoise Choay, en *Urbanismo, utopías y realidades* (1965: 53) delimita las corrientes arquitectónicas visionarias en dos formulaciones: *Technotopia* y *Anthropopolis*.

En la Technotopia las nuevas funciones de las ciudades son, en conformidad con la tradición del urbanismo progresista, definidas por una serie de necesidades cifradas. La problemática se enfoca básicamente en dos aspectos: el aumento de la población del globo terrestre y el desarrollo de una serie de necesidades específicas resultantes del "progreso técnico". Esta polarización tecnológica se refleja en propuestas como las ciudades verticales de P. Maymont, que se erigen hacia el cielo, liberando totalmente el suelo, suspendidas de un mástil central (donde pasan todas las canalizaciones) por cables pre-tendidos. En la misma corriente, el "establecimiento tridimensional" de Yona Friedman se compone de un armazón uniforme y continuo, semejante a una reja tridimensional con múltiples niveles, arrimada a 15 metros de la superficie sobre pilotes: la estructura es indefinidamente prolongable, encima de cualquier tipo de terreno, inclusive de ciudades ya existentes, está compuesta de módulos estándares cuya inserción es móvil y totalmente adaptable.

A estas visiones se pueden sumar numerosos integrantes de una corriente de utopías arquitectónicas y urbanas de los años 1960-1970, como las de Archigram, Architecture Principle, Superstudio, Buckminster Fuller, Paolo Soleri y Archizoom, que representan caracteres similares: todas proponen muy fuertes concentraciones humanas, liberando la superficie de tierra con un desarrollo en altura, subterránea, marítima o de la atmósfera (por lo cual se habla de urbanismo espacial o tridimensional). Esta especialización tiene como correlativo una desnaturalización de las condiciones de vida, desarrollándose en suelos artificiales y medios climatizados. En estos proyectos el papel de la imagen visual de estas ciudades aparece como muy importante, como lo refleja la exposición en el Museo de Arte Moderno de Nueva York de 1960, que presentaba visiones urbanísticas visionarias donde la plástica novedosa se convierte en el punto culminante de las propuestas.

En realidad las maquetas y proyectos presentados satisfacen sobre todo una necesidad de sueño, de misterio, y a veces de poesía. Permiten un medio de evasión fuera de una cotidianidad del habitar que corresponde a una permanente frustración. Sin embargo, en la medida que estas visiones futuristas permiten el ensayo de soluciones a problemáticas concretas, constituyen un terreno de investigación interesante y un medio de lucha contra costumbres mentales enfocadas en el pasado, que en el ámbito de las edificaciones aparecen siempre como muy presentes. Es notable por ejemplo la influencia futura del urbanismo subterráneo en la conceptualización de proyectos como el de la renovación del Museo del Louvre de París en los años 1990 del arquitecto chino I. M. Pei.

Sin embargo, como lo escribe Françoise Choay (1965: 57), esta contribución técnica va de la mano con un peligro ideológico: si los urbanistas “visionarios” tienen el mérito de mantener una relación realista y concreta con la tecnología, su postura suele volcarse hacia una tecnodolatría, proponiendo dos tipos de establecimientos humanos que representan dos negaciones de la ciudad.

En un caso se encuentra un lugar indiferenciado e indefinido, un receptáculo cualquiera (como las estructuras de Yona Friedman), y en el otro caso la precisión técnica lleva a una actitud radical, donde se sustituyen modelos de ciudades reales, modelos prototipos. La ciudad se convierte así en un bello objeto técnico, totalmente determinado y acabado, transformándose a veces en un objeto estético, como lo vemos a través de las grandes obras emblemáticas, como el Museo Guggenheim de Bilbao.

“Habitar es un rasgo fundamental de la condición humana”, como lo afirma Heidegger (1958: 192). Trasponer esta visión a la ciudad es tomar en cuenta que su esencia es la fundación de toda vida en sociedad. Así, volviéndose objeto, instrumento o máquina, la ciudad experimenta frente a su condición original, una transformación tan radical, que Françoise Choay propone un nuevo nombre para ella: tecnopolia.

La anthropopolis se define por una ordenación humanista donde el establecimiento humano se determina como un arraigo espacio-temporal, un urbanismo de la continuidad. Patrick Geddes (1915) afirma la necesidad absoluta de reintegrar el hombre concreto y completo en el proceso de planeación urbana. Para Geddes un proyecto de creación urbana (remodelación de barrios existentes o proyecto nuevo) no puede escaparse de la abstracción, a menos de ser precedido de una amplia investigación sobre el conjunto complejo de factores que entran en juego.

Los urbanistas están acostumbrados a pensar el urbanismo en términos de reglas y compás, como una materia que debe ser elaborada por los ingenieros y arquitectos, para los consejos municipales. Pero el verdadero plan [...] es la resultante y la flor de toda la civilización de una comunidad y de una época (Geddes, 1915: 211).

Geddes valoriza el pasado, que considera como un patrimonio, la base misma donde el presente se alimenta y encuentra sus raíces; sin embargo reconoce también la irreductible originalidad de la situación contemporánea, su especificidad: hoy es un desarrollo y una transformación del pasado, no su repetición. Como lo afirma Françoise Choay (1965: 60), esta temporalidad escapa de la previsión. Si, cuando el *town-planner* tiene reunida toda la información necesaria, las caracterizaciones de la ciudad por crear no se imponen de manera automática, sino a través de un proceso intuitivo, de “simpatía activa por la vida y características del lugar trabajado” (Geddes, 1915: 222), lo que equivale precisamente a una temporalidad de la realidad concreta. Este enfoque metodológico suprime la necesidad de un modelo. No existe una ciudad tipo del futuro, sino tantas ciudades como casos particulares.

De la metrópoli moderna a la ciudad sustentable

Desde los años 1970-1980, como lo afirma Henri Lefebvre (1968), la sociedad urbana se ha transformado según un principio de concentración y simultaneidad, en su forma actual de metrópoli. La tendencia

constatada desde hace varios años se caracteriza por una división de la ciudad, una suburbanización fuerte y difusa, así como una explosión de los esquemas generalmente admitidos de repartición y de equilibrios de sistemas urbanos entre sí. Este fenómeno que François Ascher (1995) llama “metapolización”, corresponde a un nuevo ciclo de urbanización que encuentra sus raíces en la integración de metrópolis en una economía globalizada. Desde el inicio de los años 1980 esta globalización de la economía ha creado un nuevo contexto económico, comercial, tecnológico y social caracterizado por las “tres D” (Ascher, 1995): liberalización de los mercados, desregulación de las actividades y de las finanzas. La ciudad sobre-moderna que se crea así consiste en una adaptación del medio urbano a las nuevas mutaciones de la economía financiera mundializada.

La desregulación de la economía se caracteriza por varios fenómenos. En su obra *La sociedad en red* (1999) Manuel Castells describe la nueva economía según tres hechos fundamentales: es informacional, en el sentido de que la competitividad depende de la capacidad de gestionar el conocimiento; es global porque las actividades de producción, de consumo y de distribución están organizadas a nivel extraterritorial; y finalmente está en red, lo que significa que la economía funciona en interacción continua. En ese contexto, las metrópolis no solamente son el soporte territorial del desarrollo del capitalismo financiero, sino actores políticos de la competitividad económica mundial. Como lo subraya Saskia Sassen (1996: 25):

Las políticas urbanas se han progresivamente alejado del solo dominio del entorno físico de la urbanización para integrar paulatinamente nuevos retos como el desarrollo económico. El urbanismo, a través de su dimensión arquitectónica y del entorno de vida que genera, se convirtió en un objeto de *marketing* territorial en la competencia entre las metrópolis para atraer las empresas y las categorías sociales más favorecidas.

La creciente tercerización de las economías desarrolladas, la descentralización de los medios de producción y el desarrollo de las redes de comunicación y transporte hacen aparecer nuevas nociones que dibujan la forma urbana. Estos cambios estructurales actúan sobre el funcionamiento mismo de las ciudades: convertidas en centros de control de la economía globalizada y funcionando en redes, estas ciudades globales se han convertido en metrópolis gigantes, dislocadas, deshumanizadas, en las cuales las desigualdades sociales son particularmente fuertes, fuen-

tes constantes de tensiones y violencia, pero también de degradación del medio ambiente y de los recursos naturales.

Las consecuencias medioambientales de un modelo de ciudad que se expande territorialmente sin límites, se caracterizan por un aumento de las superficies urbanizadas, provocando la notable desaparición de espacios naturales y agrícolas. Según el último reporte del GIEC (2007), en los 10 últimos años, aunque la población global de América Latina ha progresado del 1.9% anual, la población urbana creció 3.8% anual con una artificialización de los suelos consecuente, correspondiendo a 10% de la superficie de las tierras originalmente cultivables. Más allá del impacto a veces catastrófico sobre los paisajes, la problemática se enfoca en la agricultura periurbana que se encuentra en directa competición en su utilización del suelo con la especulación financiera de los desarrolladores inmobiliarios. La segunda consecuencia dañina de la extensión urbana está estrechamente ligada al constante crecimiento del consumo de recursos naturales. Comparativamente con las edificaciones de tipo denso (habitat vertical, redensificaciones de ciudades), el modelo de desarrollo de condominios con casas individuales es un gran consumidor de materiales, agua y energía, a lo cual se suma la creciente dependencia del uso del automóvil. El fenómeno de extensión urbana es entonces no solamente responsable de la disminución acelerada de los recursos naturales, sino del aumento de las emisiones de los gases de efecto invernadero.

De manera paradójica, si la densidad urbana permite ciertas economías de escala en términos de uso de recursos, la concentración conlleva también un fenómeno de aumento de las externalidades medioambientales, como la contaminación ambiental y sonora.

Frente a esta problemática el pensamiento ecológico ha propuesto desde los años 1930 un enfoque crítico. El término “ecología urbana” nació con los trabajos de la escuela de Chicago. Se trata entonces de una transposición de las teorías de la ciencia ecológica en el ámbito social: los sociólogos de la escuela de Chicago observan la manera en la que se organiza la ciudad moderna en función de las aspiraciones y comportamientos heterogéneos de sus ciudadanos.

Esta visión sociológica se opone fundamentalmente a las tesis funcionalistas que trabajan al establecimiento de ciudades racionales (como los trabajos de Le Corbusier, por ejemplo).

Sin embargo, es solamente a finales de los años sesenta que la crítica ecologista cuestiona también los disfuncionamientos fisiológicos de las ciudades. Impulsado a partir del programa marco MAB (Man and Bios-

phere) de la UNESCO e inscribiéndose en la misma línea que los trabajos del Club de Roma, el movimiento de ecología de los sistemas urbanos encuentra un cierto reconocimiento en las esferas especializadas. Estos trabajos se concentran en los flujos de energía y materia necesarios para el funcionamiento de los sistemas urbanos, y demuestran el aspecto fundamentalmente insostenible del modelo de desarrollo urbano.

La ciudad sustentable

Se ha podido observar el movimiento de la problemática del desarrollo sustentable hacia los temas urbanos con trabajos e investigaciones elaborados tanto por la OCDE como por la Comunidad Europea, promulgando un enfoque más concreto y pragmático.

En 1992, en el margen de la Conferencia de Río, se reunieron las cuatro grandes asociaciones de ciudades (Unión Internacional de Colectividades Locales, Federación Mundial de Ciudades Unidas, Metrópolis, Cumbre de las Grandes Ciudades del Mundo), donde unas 300 grandes ciudades adoptaron el Compromiso de Curitiba, preconizando la adopción de Agendas 21² (estrategias locales de desarrollo sostenible) mediante una amplia participación ciudadana, así como el reforzamiento de las cooperaciones descentralizadas entre ciudades.

La campaña europea para la ciudad sustentable se inicia realmente en 1994 con la Conferencia de Aalborg (Dinamarca), donde las 80 ciudades representadas firmaron un compromiso poniendo énfasis en la dimensión social del desarrollo sustentable, su componente ecosistémico y el aspecto evolutivo basado en resultados por etapa tangibles con la integración de toda la sociedad. Se subrayó también el papel y la importancia de la planificación urbana. Desgraciadamente en la práctica la implementación de Agendas 21 locales se ha limitado a abordar temas relativos al medio ambiente sin lograr situarse en el corazón de una política urbana, promoviendo una aproximación transversal, más que una real integración de todos los factores para un desarrollo sustentable. De

2. La Agenda 21 local es una respuesta a la invitación que la ONU formuló en el año 1992 durante la Cumbre de la Tierra con el fin de que las ciudades elaboraran planes y acciones para afrontar los retos socioambientales del siglo XXI. Un compromiso que tiene que permitir avanzar hacia un modelo de desarrollo sostenible. Los 40 capítulos de las Agendas 21, texto completo en <http://agenda21enq.cicese.mx/40capitulos.htm>

hecho aparece con claridad que las limitaciones de las políticas urbanas se transmiten en el poco efecto observado sobre la degradación del medio ambiente a nivel global.

Numerosas definiciones para la ciudad sustentable han sido desarrolladas. David Morris (1982) defiende la tesis de la ciudad sostenible como una ciudad autosuficiente, en el sentido de la capacidad para satisfacer las necesidades fundamentales de manera local. La huella ecológica, a escala de ciudad, es entonces utilizada para ilustrar esta tesis, compartida también por el movimiento a favor de un decrecimiento de la economía. Una de sus críticas es la falta de intercambio (inclusive cultural). Como lo afirma Catherine Charlot-Valdieu (2009: 24), no es el intercambio la fuente de la problemática, sino el intercambio desigual o no equitativo proveniente de la falta de regulación.

En el Global Forum de Manchester en 1994, David Mitlin (1994) en su conferencia define la ciudad sostenible como una ciudad que no exporta el costo de su desarrollo fuera de su territorio y que al mismo tiempo respeta el territorio sobre el cual ejerce su influencia, incluyendo el campo cercano. Es una ciudad donde “los numerosos y diversos objetivos de los habitantes se alcanzan sin que el costo sea soportado por otras personas u otras regiones” (Mitlin, 1994).

Otros investigadores consideran la ciudad sostenible como una ciudad económicamente dinámica, donde el dinamismo de los intercambios permite la integración de las diferentes dimensiones del desarrollo sustentable. El arquitecto Roberto Camagni (1997) define esta integración según los siguientes principios: la eficacia en la repartición a largo plazo (permitiendo a las leyes del mercado integrar los costos sociales y los costos de inversiones a largo plazo), la distribución equitativa (garantizando a todos un bienestar mínimo y oportunidades de crecimiento), y la equidad con el medio ambiente (permitiendo a todo ciudadano el goce de un entorno preservado y saludable).

Para el geógrafo Cyril Emelianoff (2003), la definición de la ciudad sustentable tiene que ver con nociones de identidad, calidad de vida y equilibrio. Para él, una ciudad sustentable es una capaz de mantenerse en el tiempo con su identidad y dinamismo, ofreciendo calidad de vida en todas partes integrando mixidad social y funcional; capaz también de reapropiarse un proyecto político propiciando un equilibrio ecológico y social con el territorio y el planeta. Emelianoff (2003) introduce también una dimensión sociocultural, ampliando la noción de medio ambiente. La ciudad sostenible es entonces una ciudad en la cual los habitantes y

los actores económicos se esfuerzan continuamente por mejorar su entorno natural, construido y cultural a nivel local con el compromiso de defender siempre el objetivo de un desarrollo sustentable global.

Por su lado, la nueva Carta de Atenas,³ presentada por el Consejo Europeo de Urbanismo en 2003, define la ciudad sostenible como una ciudad coherente. La ciudad coherente es la ciudad que asegura una coherencia social con una nueva gobernanza, el mantenimiento de la cultura y la identidad, la conexión intergeneracional, una política de transporte integrada, la accesibilidad y flexibilidad de los equipamientos colectivos, el equilibrio entre intereses particulares e intereses comunes; una coherencia económica por inventar, con la integración de las ciudades y regiones en la globalización, manteniendo su especificidad y diversidad económica; una coherencia hacia el medio ambiente con la gestión de recursos, preservación de la salud, del patrimonio; y finalmente una coherencia espacial de las diferentes funciones en la ciudad con la reactivación de la composición urbana para corregir las dislocaciones entre diferentes partes de las ciudades.

De la ciudad sustentable al proyecto ecológico

Según cifras presentadas por Dominique Gauzin-Muller (2002: 10), la construcción y el uso de los edificios consumen 50% de los recursos naturales y 16% del agua. La construcción y demolición de edificios produce más desechos que los residuos sólidos generados por las viviendas.

Proyectar con responsabilidad ecológica exige una visión fundamentalmente diferente del lugar que ocupamos en el mundo natural. Requiere apartarse de los planteamientos de la ciencia, del contexto social, político y económico donde el hombre domina la naturaleza y la utiliza como proveedora de materia prima y energía.

El arquitecto tiene que observar a la naturaleza como un sistema vivo y activo, y entender la interdependencia que existe entre lo natural y lo construido. El concepto de ecosistema ocupa una posición determinante y central en el proyecto ecológico; se necesita una comprensión analítica del medio ambiente, y específicamente del lugar de emplazamiento del

3. Texto completo en <http://www.urbanistes.com/file/download/charteceu2003.doc>

proyecto, como un ente compuesto por componentes bióticos y abióticos que actúan como una totalidad.

Por ejemplo, el uso puramente mecanicista de programas informáticos de control de clima, iluminación, de conservación de energía, que no toma en cuenta los componentes biológicos (flora y fauna del lugar) o un planteamiento que ignora los aspectos holísticos del medio ambiente en la concepción de un edificio, difícilmente pueden considerarse como métodos hacia un proyecto ecológico.

Más allá del planteamiento de la relación de lo construido con la naturaleza, de un punto de vista reductor de impacto ambiental y de adaptación al entorno, la arquitectura ecológica se preocupa de las interacciones mutuas. Como lo afirma Francisco Soria (2004), el medio natural condiciona la arquitectura, pero ésta transforma “el medio natural en un objeto cultural y artificial en tanto segunda naturaleza, adaptada a las necesidades humanas que engloba dimensiones físicas y tangibles pero también metafísicas e intangibles”. Se necesita entonces considerar el impacto de los edificios sobre el medio natural pero también el impacto sobre el usuario, su percepción y experiencia del espacio como puente de comunicación con el medio ambiente.

Un requisito previo para el proyecto ecológico es la comprensión de los conceptos sistémicos básicos de la ecología y sus aplicaciones, pero desgraciadamente la formación del proyectista o arquitecto rara veces engloba este componente. De ahí que la proyección de una ecoarquitectura exija una rápida y fundamental reorientación de nuestros modos de pensar y proyectar para la creación de un nuevo saber arquitectónico.

Según Ken Yeang (2001: 33), “la arquitectura ecológica como arquitectura sostenible ha de consistir en proyectar con la naturaleza de manera ambientalmente responsable, al tiempo que ha de suponer una contribución positiva”. El autor enmarca su definición dentro del desarrollo sostenible, afirmando también que los edificios deben ser proyectados pensando en la posterior recuperación, reutilización y reciclaje de sus componentes y materiales.

De acuerdo con la siguiente afirmación de Ken Yeang, aparece la necesidad de explicitar el posicionamiento de la arquitectura dentro del desarrollo sostenible. Para que un proyecto ecológico sea duradero (o sustentable), es necesario que esté generado sobre una teoría o base teórica que permita la integración de conceptos ambientalistas holistas y previsores. En su descripción de una teoría para el proyecto ecológico, Ken Yeang (2001: 59) toma como primicia la afirmación de la comple-

alidad del tema, para enmarcarlo en la teoría de sistemas. Él considera lo edificado como un sistema (un sistema proyectado o un sistema edificado) que existe en un medio ambiente (artificial o natural), y afirma que “el concepto de sistemas generales es fundamental para el concepto de ecosistema en ecología”. Por lo tanto, el análisis de las relaciones en el sistema, el número de variables que pueden incluirse para analizar o describir el proyecto es casi ilimitado. La tarea al momento de proyectar corresponde a escoger las variables significantes, las que se consideran como esenciales para la resolución de las interrogantes del proyecto. Lo que se necesita es una estructura sencilla que organice el conjunto de interacciones entre el sistema proyectado y los ecosistemas y recursos de la tierra. Esta estructura debe tener capacidad para identificar y mostrar qué impactos son indeseables y cuáles deben ser reducidos o modificados en el proceso de proyecto. Ken Yeang propone la forma de una estructura abierta que permita identificar y organizar holísticamente las importantes limitaciones del proyecto previstas por el proyectista, así como facilitar la selección, reflexión e incorporación de los objetivos generales y particulares para una posible síntesis del proyecto. La estructura abierta puede ser un marco conceptual o teórico que faculta la toma de decisión para la incorporación de consideraciones ecologistas que conviene incorporar al proyecto, proporcionando al mismo tiempo una base para una comprobación exhaustiva de otros factores interdependientes que actúan en él. Esta estructura abierta debe mostrar críticamente las interrelaciones entre los diferentes factores, explicitando así la propiedad esencial de la conectividad de los sistemas ecológicos en el medio ambiente, y debe también incluir otras disciplinas que estén igualmente interesadas en los problemas de conservación y protección de la biosfera.

El medio ambiente está conformado de conexiones, interdependencias y adaptaciones creativas, en oposición a cualquier sistema simple de causa-efecto. Por consiguiente, el proyecto ecológico puede ser considerado como una conexión holística con la naturaleza, que supone la gestión prudente de energía y materiales en el sistema construido; incluye, por un lado, soluciones proyectuales que tiendan a reducir los impactos negativos que su construcción y uso puedan tener contra el ecosistema, y por otro, medidas que favorezcan la plena integración al medio ambiente. Estas metas deben estar gestionadas en el largo plazo, a lo largo de toda la vida útil del edificio, “desde la fuente hasta el vertedero” (Yeang, 2001: 54).

Brian Edwards (2008: 18) propone una visión del proyecto ecológico enfocado en la escasez de los recursos naturales. Para él, la imposibilidad de gestionar los recursos, los residuos y la contaminación de manera satisfactoria impulsará el proyecto hacia una visión más holística que combinará las prioridades de ahorro energético y de agua, que adoptará el análisis del ciclo de vida como medida de la solidez de todos los materiales de construcción e integrará las dimensiones racional e espiritual.

Afirma que si el proyecto se libera de su abstracción y materialismo obsesivo, la arquitectura

[...] puede explorar soluciones basadas en las tres grandes religiones —cristianismo, budismo e islamismo— y permitirá un mayor contacto entre las nociones abstractas y modernas del desarrollo sostenible y los conocimientos y destrezas tradicionales de los distintos pueblos del mundo.

Esta propuesta permitirá, según Brian Edwards, que la sostenibilidad deje de ser considerada como un invento occidental para ser admitida como la continuación de las prácticas constructivas locales.

Para Paolo Cascone (2009) lo más relevante en sus investigaciones hacia una ecoarquitectura (*ecologic design*) es la transposición de ciertos conceptos teóricos de la biología a la práctica arquitectónica, como el concepto de “diferenciación y repetición”. Para él, la ecoarquitectura no es poner un techo vegetalizado sobre una casa, sino responder de manera dinámica a un contexto complejo con la ayuda de un sistema que genera diferenciación en términos de geometría, de organización espacial y por ende de rendimiento o eficacia. La diferenciación en este concepto es optimizar los materiales, los recursos y la tecnología para proponer soluciones siempre específicas al entorno y edificables. Otro concepto importante para Paolo Cascone es el de adaptación: consiste en la capacidad de aplicar los principios de la biología al proyecto ecológico, creando una relación causa-efecto entre la forma y el rendimiento dependiendo de las condiciones bioclimáticas y sociales del contexto. Este concepto lleva al de crecimiento y evolución, también proveniente de la biología. No se trata de flexibilidad, como muchas veces se habla en proyectos arquitectónicos, sino del desarrollo de una propuesta conceptual en la cual se va más allá de la tipología, para trabajar sobre la topología; o sea el desarrollo de sistemas abiertos (prototipos) que primeramente son genotipos (el modelo inicial), para luego convertirse en fenotipos, predisuestos a evolucionar en el tiempo y el espacio. Esta aproximación a la arquitectura está ligada a problemáticas de morfogénesis y ha llevado a Paolo

Cascone a estudiar de manera rigurosa las relaciones de causa-efecto de la forma y el rendimiento, ayudándose con ciertos principios del biomimetismo y técnicas de control paramétrico de geometrías evolutivas introducidas de manera creativa; propone así una nueva disciplina más allá de la ecoarquitectura: la *arquitectura performativa*.

Producción urbana del futuro

Cuando se formula la problemática bajo el ángulo del destino de la utopía, de su porvenir y de su lazo con el futuro, se vuelve difícil definir si el futuro que se tiene en mente es el de un imaginario literario, o si se entiende por futuro el hecho mismo; el programa político cuyo arraigo a lo absoluta y totalmente irrealizable e imposible ha tenido paradójicamente un impacto concreto en el dominio tanto práctico como en la praxis política.

La condición actual de producción de un futuro a través de la metamorfosis de la ciudad hacia la sustentabilidad, muestra una falta de recurso utópico para imaginar lugares mejores, condiciones diferentes y cambios radicales. Existen ciertas utopías, pero de un género más bien regresivo, que intentan detener el tiempo y escapar de la realidad, como es el caso de los condominios cerrados (*gated communities*) cuyos sistemas de vigilancia subrayan los débiles límites de su utopía. Como lo afirma Fredric Jameson (2007: 362), toda nueva solución formal tiene que tomar en cuenta la originalidad histórica del capitalismo tardío, su tecnología cibernética así como su dinámica global, pero también la emergencia de nuevas formas de subjetividad, como los sujetos múltiples y parcelizados que caracterizan a la posmodernidad.

Bajo el peso de la lógica capitalista y neoliberal, donde las atopías (los no lugares) y la condición de ausencia de lugares que provocan, todo cambio en la condición, todo recurso a la utopía parece imposible. De hecho la sola práctica de un urbanismo que parece escaparse a esta lógica se resuelve actualmente en intervenciones a microescala sin ninguna visión global. Al mismo tiempo las visiones de una futura catástrofe ecológica no han producido nuevas utopías como las de los años 1960-1970, sino al contrario, una dependencia de la arquitectura y el urbanismo a esta lógica, donde la ecología aparece como el nuevo “opio” de las masas, y las escuelas sólo producen ecoarquitectos. De cierta manera las problemáticas sociales y ambientalistas han producido ideologías a las

cuales la arquitectura y el urbanismo se han sometido, pero sin crear nuevas utopías o “ecotopías”. Según Jameson (2007: 368) la fantasía utópica ha reemplazado la imaginación utópica, sumergiendo una visión utópica estructural debajo de una multitud de detalles utópicos individuales, que corresponden a la parcelización y a la tematización de un gran número de opiniones utópicas personales y de fantasías individuales. El valor de estas energías generadas en el mundo entero por la fantasía utópica se encuentra en las alternativas y tentativas de proponer soluciones inventivas e ingeniosas a un conjunto de problemáticas ligadas, aparentemente insolubles en su totalidad e individualmente inseparables.

Así, la utopía representa nuestra relación con un futuro realmente político, mucho más profundamente que cualquier plan de acción actualmente propuesto: estamos en un momento de protestas y manifestaciones masivas, de toma de conciencia de la imposibilidad de seguir con el modelo de desarrollo, pero no tenemos ninguna certeza sobre la manera de transformar el mundo. Al mismo tiempo la utopía tiene una función política esencial, que la convierte en algo más importante que una simple expresión o contestación ideológica. Si su mayor defecto formal, el de no saber articular exactamente la ruptura utópica de tal manera que se transforme en transición práctica-política, se transforma en una fuerza retórica y política, es porque nos obliga a enfocarnos en la ruptura misma: una meditación sobre lo imposible y lo irrealizable.

Referencias bibliográficas

- Ascher, François. (1995). *Metapolis, ou l'avenir des villes*. París: Odile Jacob.
- Bloch, Ernst. (1976). *Le principe espérance*. París: Gallimard-Bibliothèque de philosophie.
- Camagni, Roberto. (1997). *Développement urbain durable. Quatres métropoles européennes*. Francia: Datar/La Tour D'Aigues.
- Castells, Manuel. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, volumen I: “La sociedad red”. México: Siglo XXI Editores.
- Charlot-Valdieu, Catherine, y Outrequin, Philippe. (2009). *L'urbanisme durable. Concevoir un écoquartier*. París: Le Moniteur.
- Choay, Françoise. (1965). *L'urbanisme utopies et réalités. Une anthologie*. París: du Seuil.
- Edward, Brian. (2008). *Guía básica de la sostenibilidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Emelianoff, Cyril. (2003). *Vivre en ville. Favoriser le développement des collectivités viables*. Québec: Sorel.

- Friedman, Yona. (2000). *Utopies réalisables*. París: De l'éclat.
- Gauzin Miller, Dominique. (2002). *Arquitectura ecológica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Geddes, Patrick. (1915). *Cities in evolution: an introduction to the town planning movement and the study of civics*. Estados Unidos: Paperback.
- Heidegger, Martin. (1958). *Essais et conférences*. París: Gallimard.
- Jameson, Fredric. (2007). *Archéologies du futur. Le désir nommé utopies*. París: Max Milo.
- Lefebvre, Henri. (1968). *Le droit à la ville. Vers une sociologie de l'urbain*. París: Anthropos.
- Mitlin, Diana. (1994). Cities and Sustainable Development. *Conferencia en el Global Forum 1994*. Abstract en <http://www.sciencedirect.com/science>
- More, Thomas. (1517). *Utopía*. Texto completo en: www.classiques.uqac.ca/classiques/More_Thomas/utopie_Ed_fr_1842.pdf
- Morris, David. (1982). *Self-reliant cities, Energy and the transformation of Urban America*. San Francisco, Estados Unidos: Sierra Club.
- Sassen, Sassia. (1996). *La ville globale: New York, Londres, Tokio*. París: Descartes et Cie.
- Soria López, Francisco. (2004). *Arquitectura y naturaleza a finales del siglo XX (1980-2000). Una aproximación dialógica para el diseño sostenible en arquitectura* (p. 37) (Tesis doctoral de arquitectura). Universidad UPC. Texto completo en www.tesisenred.net/TDX-0518105-174848
- Soulez, Jean. (2009). Entretien avec Paolo Cascone fondateur de CodesignLab-La morphogénèse et l'écologie. Entrevista en la revista *ArchiStorm*, 35, febrero-marzo, 31-35. Francia.
- Yeang, Ken. (2001). *El rascacielos ecológico*. Barcelona: Gustavo Gili.

2

Trayectorias de crecimiento y especialización de las zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México en los umbrales del siglo XXI

Marco Antonio Medina Ortega¹

Introducción

En las últimas décadas se ha gestado una internacionalización de las actividades productivas que, a su vez, ha impulsado procesos de reestructuración de las economías nacionales. Así, países como México han dado un giro en su política económica al pasar de un modelo que consistía básicamente en propiciar la sustitución de bienes importados por productos de origen nacional, por otro de apertura comercial basado en cambios estructurales en la economía que se enfocan en el intercambio comercial de bienes y servicios con otros países del mundo; ello con la intención de hacer un uso más eficiente de los recursos a través de una mayor competencia.

Este proceso de reestructuración económica ha tenido impactos regionales en prácticamente todas las economías del mundo tanto en el ámbito sectorial como territorial. En ese contexto, algunos espacios y sectores de la economía se pueden ver beneficiados o perjudicados.

1. Profesor-investigador adscrito al Departamento de Estudios Regionales-INESER (CUCEA-Universidad de Guadalajara). Doctor en Ciudad, Territorio y Sustentabilidad por la Universidad de Guadalajara.

Como ejemplo, en México podemos señalar la actividad manufacturera en las ciudades fronterizas con Estados Unidos; en esas ciudades es evidente que la apertura comercial ha impulsado el crecimiento de la actividad manufacturera a través de la localización de plantas de ensamblaje, dando lugar a un proceso de industrialización en esta región; sin embargo, tal proceso de crecimiento no es exclusivo de la zona fronteriza y lo podemos constatar también en ciudades del Occidente de México, como Guadalajara, Aguascalientes, Querétaro y San Luis Potosí, entre otras.

De manera que los impactos de la globalización afectan en forma diferenciada no sólo a las actividades productivas, sino también al territorio (Díaz, 2002: 95). En este sentido existen ciudades cuyos procesos de adaptación y aprovechamiento de nuevos esquemas de crecimiento pueden ser potenciados por las condiciones mismas que éstas presentan. Como se observa en el siguiente esquema, la globalización se presenta en un contexto espacial y puede repercutir en el beneficio o deterioro de las bases económicas locales, de manera que existen localidades que se ven afectadas o menos favorecidas, y otras beneficiadas.

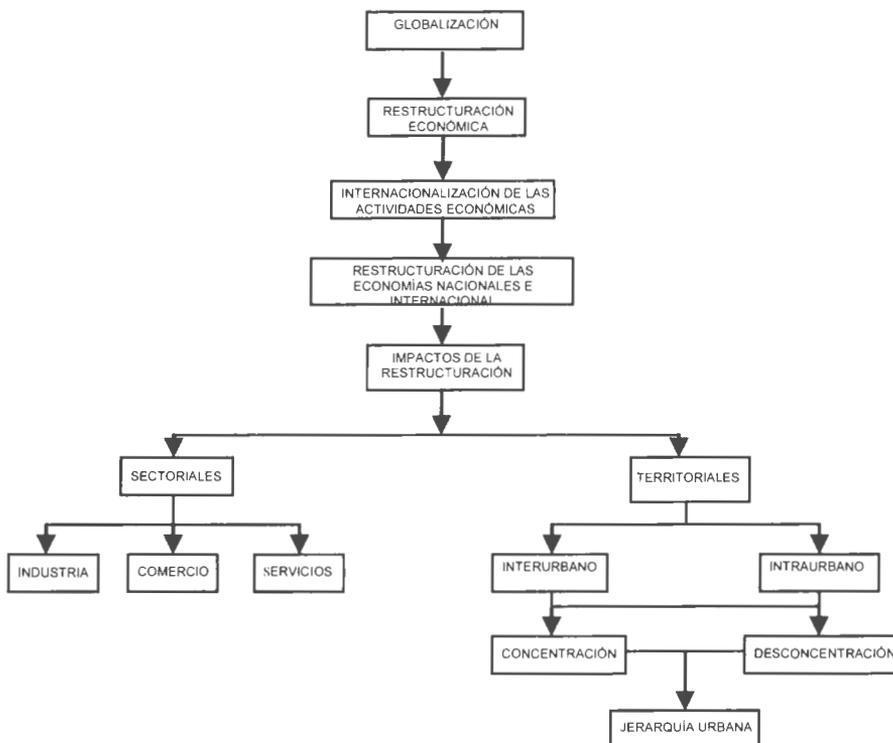
De modo que los efectos del cambio en el modelo económico están generando resultados diferenciados no sólo en los ámbitos social, económico, político y cultural, sino también en el territorial, dando como resultado que algunas ciudades y territorios se incorporen de manera más dinámica que otros en el proceso de globalización.

Al respecto, De Mattos señala que los efectos combinados de las nuevas tecnologías de la información, la reestructuración económica y la globalización han gestado un proceso de intensificación de la industrialización y de la tercerización del aparato productivo y, por tanto, de la urbanización de las economías, aspectos que han llevado a la consolidación de las ciudades como nodos en torno a los cuales se ha venido articulando la dinámica de crecimiento y modernización de las economías en el contexto de la globalización (De Mattos, 2001: 1 y 2).

En ese orden de ideas, encontramos que entre los estudios que analizan los efectos urbanos y territoriales de la globalización se señala muy a menudo el resurgimiento de las grandes ciudades y su crecimiento (De Mattos, 2002: 1; Borja, 2005: 65; Markusen y Schrock, 2006: 1301), en gran medida desde la perspectiva de la expansión metropolitana que, como bien señala De Mattos, da lugar a una nueva geografía urbana (De Mattos, 2002: 1 y 7).

De manera que uno de los objetivos del presente trabajo es esclarecer el vínculo que se establece entre el proceso de globalización y el cam-

Figura 1
Impactos sectoriales y territoriales de la reestructuración económica



bio en la base económica de las ciudades, esto es, mostrar que al menos para el caso de las principales ciudades del Occidente de México existe una relación entre el proceso de reestructuración económica y los cambios en la base económica de ellas, por lo cual en este trabajo se abordará esta relación a través del análisis del cambio en la jerarquía funcional que se deriva, a su vez, de los cambios en la especialización de la base económica de estas ciudades. De manera complementaria también será objeto de nuestro interés atender los cambios que se están experimentando en términos de la jerarquía urbana; esto es, una vez que asumimos de manera explícita la influencia de la globalización en el cambio de la base económica de las ciudades y que esta relación se presenta en prác-

ticamente todas las ciudades sin importar su posición jerárquica,² cabe la posibilidad de que la jerarquía urbana se esté modificando.

De manera que las preguntas que intenta responder el presente trabajo se refieren a esclarecer, por una parte, cuál es la relación que existe entre la globalización y la especialización de las ZMRCOM, esto es, determinar si los cambios en la especialización de estas ciudades están relacionados con actividades productivas ligadas al proceso de reestructuración económica, y, por otra, determinar si el proceso de reestructuración económica ha provocado cambios en la jerarquía urbana en la región Centro-Occidente de México.

Nuestra idea es que las zonas metropolitanas del Occidente del país se han visto transformadas en su base económica a partir de la localización en éstas de actividades productivas globalizadas (reestructuradas) en los sectores de las manufacturas y los servicios que, por su alcance y trascendencia, han dado lugar al surgimiento de “nuevas” especializaciones; así como también consideramos que estas transformaciones están siendo acompañadas por modificaciones en la jerarquía urbana y funcional de las ciudades analizadas.

Como estrategia para el desarrollo del presente trabajo se seleccionó el conjunto de 17 zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México:³ Aguascalientes, Colima-Villa de Álvarez, Guadalajara, León, Morelia, Morelón, Ocotlán, La Piedad, Puerto Vallarta, Querétaro, Río

2. Como un efecto más de la globalización, en la actualidad atestiguamos una intensa lucha entre las ciudades por la atracción de capitales que permitan la localización de empresas y la generación de empleos para fomentar el crecimiento urbano. En este contexto, las ciudades líderes entienden hoy en día que su posición privilegiada en la jerarquía urbana no está asegurada y que sus actividades económicas “tradicionales” están siendo objeto de fuertes ataques.
3. Esta delimitación incluye los estados de San Luis Potosí y Querétaro; ampliamos el número de estados que tradicionalmente se consideran cuando se hace referencia a la región Occidente del país, que incluye: Aguascalientes, Colima, Guadalajara, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Zacatecas. Lo anterior se sustenta en los cambios que enfrenta la racionalidad tradicional de muchas jurisdicciones políticas y regiones económicas que están siendo transformadas de manera acelerada por una nueva lógica económica. “Esta tendencia requerirá cada vez más, nuevas formas de colaboración entre [...] ciudades” (Boisier, 1996: 61). Para el caso del presente estudio tiene que ver con la creciente dinámica de integración que muestran las zonas metropolitanas de San Luis Potosí y Querétaro con ciudades como Aguascalientes, León y Guadalajara en actividades relacionadas con la industria automotriz y de autopartes, industria metálica, fabricación de hules, resinas y fibras químicas; y por otra, en la creciente especialización que están desarrollando en actividades de comercio mayorista, telecomunicaciones y servicios al productor en las zonas metropolitanas de Guadalajara, Querétaro y San Luis Potosí. Con base en lo anterior consideramos pertinente la inclusión de las zonas metropolitanas de los estados de San Luis Potosí y Querétaro.

Verde-Ciudad Fernández, San Francisco del Rincón, San Luis Potosí, Tecomán, Tepic, Zacatecas-Guadalupe y Zamora-Jacona.

La decisión de analizar este conjunto de zonas metropolitanas se sustenta en el dinamismo que éstas muestran en el contexto nacional en términos de su crecimiento poblacional, además de que son los asentamientos de mayor jerarquía del sistema urbano de la región Centro-Occidente de México y, por tanto, consideramos que en ellas es posible encontrar evidencia que nos permita contribuir al discernimiento de si los principales cambios experimentados en la base económica de esas metrópolis son consecuencia de las transformaciones asociadas a la reestructuración económica. La estrategia de investigación se sustenta en el análisis comparativo, dado el propósito de encontrar trayectorias o patrones de comportamiento en lo que concierne al proceso de reestructuración económica, su influencia en el proceso de especialización funcional y los cambios asociados en la jerarquía urbana de las zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México (ZMRCOM).

Para efecto de lograr lo anterior, el presente trabajo se ha organizado de la siguiente manera. En el primer apartado, titulado "Reestructuración económica y territorial", se aborda la relación existente entre los procesos de reestructuración económica y el territorio; al respecto se contextualiza la dinámica del proceso de metropolización que manifiestan algunas ciudades en la transición del modelo productivo fordista al posfordista, así como sus efectos en términos de la jerarquía urbana de las ciudades. En el segundo apartado, denominado "Dinámica poblacional de las ZMRCOM", se analizan las trayectorias de crecimiento poblacional de las zonas metropolitanas consideradas en el análisis; una vez establecida esta dinámica, continuamos con el tercer apartado, titulado "Especialización funcional y jerarquía urbana en las ZMRCOM"; en éste se analizan los cambios en la base económica de las ZMRCOM, para con ello determinar los cambios experimentados entre estas ciudades en términos de su jerarquía funcional y urbana. Terminamos con una serie de conclusiones que buscan sintetizar los principales hallazgos de este trabajo, los que responden a las preguntas de investigación que orientaron y dieron sentido al desarrollo del mismo.

Reestructuración económica y territorial

La reestructuración económica transforma las relaciones entre empresas y territorios a través de modificaciones en la concentración/dispersión de la producción, esto es, en la distribución de las actividades a nivel del planeta: sin embargo, esto no significa que toda empresa o territorio participa en ella. En tal sentido es comprensible la existencia de ciudades integradas a redes globales, sin que el país que las contiene necesariamente lo esté; incluso cabe la posibilidad de que en la ciudad existan “espacios globales” integrados a una red y que se conectan o se integran a la nueva economía, mientras que el resto de la ciudad puede estar marginado de este proceso.

Este proceso de reestructuración ha venido a consolidar la importancia de las ciudades a través de diferentes procesos, uno de los cuales es la *economía en red*, esto es, con la reestructuración económica se incrementó la complejidad de las transacciones económicas, y con ello la necesidad de fortalecer las funciones de alto nivel en las empresas transnacionales, además de una expansión de la rama de los servicios al productor. Esto trajo consigo un *uso intensivo de los servicios*, actividad que se ha expandido no solamente en las empresas transnacionales, sino que se han venido incorporando paulatinamente también en sectores y empresas consideradas tradicionales.

Diversos autores proponen que el espacio donde se han concentrado los servicios especializados y las actividades económicas son las metrópolis; al respecto De Mattos considera que en las últimas décadas se han desarrollado una serie de transformaciones que afectan prácticamente a todos los rincones del planeta; este autor destaca que con la intensificación de la industrialización y la tercerización de la economía, lo que para él significa un proceso de urbanización de la economía, “las ciudades se consolidaron como centros neurálgicos en torno a los que se ha ido articulando la dinámica de acumulación, crecimiento y modernización de los distintos componentes de una economía en acelerado proceso de globalización” (De Mattos, 2001: 1).

El dinamismo ha sido tal, que de hecho se considera que la tercera etapa del proceso de metropolización, que surge según Miret a partir de los años setenta, va de la mano con la actual fase del proceso de globalización; más específicamente, del proceso de reestructuración económica. De manera que algunos autores hacen referencia a la existencia de grandes metrópolis como ciudades posfordistas; en tal sentido el estudio de las metrópolis se hace más complejo, entre otros aspectos, porque su contenido

se amplía al grado de que en los estudios sobre el crecimiento urbano las metrópolis adquieren una singular preponderancia (Miret, 2001: 3).

Conforme se ha venido extendiendo este proceso a escala del planeta, diversas ciudades de los países involucrados se han constituido en los espacios seleccionados para la localización de diversas fases del proceso productivo, lo que configura, en algunos casos, y reconfigura, en otros, la base económica de las ciudades. De Mattos considera que en la medida en que el conjunto de nuevas actividades son las que pagan salarios más elevados y generan una creciente demanda de artefactos o infraestructura urbana, principalmente en las metrópolis de países en vías de desarrollo, se ha intensificado la localización metropolitana de este tipo de actividades, contribuyendo así al desencadenamiento y retroalimentación de efectos inductores del crecimiento y de la expansión urbana; lo anterior alimenta el crecimiento de las manchas urbanas, que se encaminan “hacia una dinámica de metropolización expandida, en la que progresivamente van ocupando los pueblos y áreas rurales que encuentran a su paso, desbordando una y otra vez sus límites anteriores” (De Mattos, 2001: 2). Este autor considera que de estos incontrollables procesos de suburbanización emergen ciudades de cobertura y alcance regional, con estructuras policéntricas y fronteras indefinidas, de manera que esta dispersión de la urbanización no presenta límites territoriales fácilmente definibles, por lo que la contigüidad de espacios urbanos funcionales —y a la vez la continuidad del espacio urbano por todo el territorio— son la expresión misma de una tendencia hacia lo que De Mattos señala como “metropolización expandida” (De Mattos, 2002: 7).

Para autores como Geraldo Cortegiano (2000: 3) las anteriores transformaciones conllevan un replanteamiento en la lógica de incorporación de los espacios productivos. De manera que al descomponer el proceso productivo en fases se propicia un proceso de especialización funcional que atiende ciertas características singulares en cuanto a la localización del primero, que a su vez se expresa en una funcionalización espacial (Sánchez, 1991: 96), que no es otra cosa que una especialización de los espacios productivos, y por ende de las ciudades.

Así, encontramos ciudades que tienden a concentrar actividades relacionadas con los servicios financieros y al productor. Por ello, en un esquema de ciudades, ya sean éstas globales o en la globalización, como se les considera a las ciudades que sin ser globales son afectadas por el

proceso de globalización,⁴ la función que éstas desempeñan en el espacio se transforma con el paso del tiempo, y junto con este cambio opera una distinta configuración del espacio y de la ordenación territorial.

Esta reestructuración fundamental de las ciudades puede percibirse tanto en los cambios espaciales y estructurales internos (intraurbanos), como en las jerarquías nacionales y regionales de los sistemas urbanos (interurbanos). En tales términos, Sassen plantea que el proceso de crecientes rupturas en las jerarquías urbanas nacionales y regionales queda planteado más a modo de interrogante que de afirmación, al señalar que si bien Nueva York, Londres y Tokio han tomado distancia de otras ciudades en sus sistemas urbanos nacionales, no pueden responder al planteamiento de qué ha sucedido con las ciudades de mayor tamaño de otros países (Sassen, 2001: 169).

Dinámica poblacional de las ZMRCOM

Sin lugar a dudas los retos que enfrenta el desarrollo urbano de México en el siglo XXI están estrechamente relacionados con los cambios que a escala planetaria dan forma y contenido al proceso de globalización. En el marco de estas tendencias encontramos que un número importante de ciudades de México rebasan los límites del municipio que originalmente las contuvo y crecen en territorios colindantes, creando así conurbaciones; otro tipo de tendencia relacionada es la creciente interrelación socioeconómica entre ciudades de municipios contiguos sin que exista una continuidad física.

En las anteriores situaciones existe un elemento en común, que se define como un conglomerado urbano, más específicamente como una *zona metropolitana*, cuya estructura involucra a dos o más circunscripciones político-administrativas de nivel municipal. Existen casos en que los municipios integrantes pertenecen a dos estados, incluso países, diferentes, y la conurbación se define como una ciudad “grande” cuyos límites rebasan los de la unidad político-administrativa que originalmente la contuvo; en el caso de México la unidad es el municipio (Negrete y Salazar, 1986: 99).

En este sentido las zonas metropolitanas de México se caracterizan por configurar una extensión territorial que incluye a la unidad político-

4. Para Geraldo Cortegiano éstas serían el tipo de ciudades periféricas (Cortegiano, 2000: 3).

administrativa de origen y las unidades contiguas. Estos espacios presentan procesos de suburbanización y se manifiesta en ellos una interrelación socioeconómica a través de centros de trabajo y de concentración de servicios; esta configuración “muestra más precisamente la dimensión real de la de la ciudad a que se refiere” (ídem) y sus límites se definen a partir de los propios límites de las delegaciones o municipios que la integran, y por tanto difiere del concepto de área metropolitana o área urbana (Graizbord y Salazar, 1986: 121).

En el caso de México, las zonas metropolitanas son los elementos de mayor jerarquía del sistema urbano nacional, y se les considera como un fenómeno de urbanización relativamente reciente, que en los últimos años ha manifestado un acelerado crecimiento; de hecho en el año 2000 existían en el país 39 zonas metropolitanas mayores de 100,000 habitantes, en las que residía 46% de la población nacional (Sedesol, 2001).

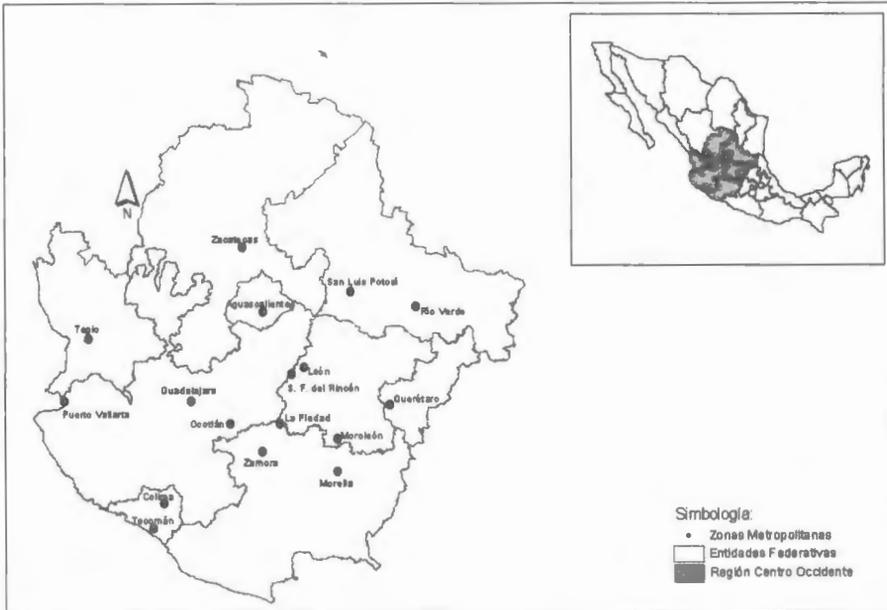
Con base en información proveniente del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 del INEGI, se reconocía en 2004 la existencia de 55 zonas metropolitanas, que contribuían con 71% del PIB nacional y a las que se les reconocía el potencial de incidir en el desarrollo económico y social de sus respectivas áreas de influencia; el conjunto de 55 zonas metropolitanas registró una población de 51.5 millones de habitantes en el año 2000, que representan cerca de 53% de la población total del país (Sedesol, Conapo e INEGI, 2004: 28).

En resumen, en los últimos 20 años el fenómeno metropolitano se ha intensificado y diversificado a tal grado que podemos clasificar a las 55 zonas metropolitanas por el tamaño de su población, en aquellas con más de un millón de habitantes (nueve), las que tienen entre 500 mil y un millón (14) y las que se ubican en el rango de 100 mil a 500 mil habitantes (32).

Cabe resaltar que 33 (60%) de las zonas metropolitanas de México se localizan en el centro del país, y de este número 51.5% se ubican en la región Centro-Occidente de México (RCOM) (véase mapa 1).

En el cuadro 1 se observa que, en su conjunto, las zonas metropolitanas del país contribuyen con una porción sustantiva del crecimiento poblacional experimentado por el país en el periodo 1990-2000, al registrar una tasa de crecimiento promedio anual (TCPA) de 2.3%, cifra por demás significativa si consideramos que el país en su conjunto creció a una tasa inferior a 1.8%; lo anterior significa, entre otras cosas, que el incremento de la población en México se localizó principalmente en las zonas metropolitanas.

Mapa 1
Ubicación de las zonas metropolitanas en la región
Centro-Occidente de México



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, dentro del margen de crecimiento observado por las zonas metropolitanas, por encima de la tasa de crecimiento poblacional del país, hay que destacar el dinamismo mostrado por las ZMRCOM. En su conjunto estas ciudades experimentaron una TCPA de 2.4%, cifra también superior a la observada en el conjunto de zonas metropolitanas de la región Centro (2.1%), de la cual forma parte la región Centro-Occidente del país; por cierto, en la región Centro se localizan no sólo la mayor cantidad de zonas metropolitanas del país, sino también la más grandes del sistema urbano nacional.

Para el año 2000 entre las 17 zonas metropolitanas existían dos con más de un millón de habitantes, Guadalajara (ZMGDL) y León (Zmleon); cuatro con una población de entre 500 mil y un millón de habitantes, Aguascalientes (ZMAGS), Morelia (Zmmor), Querétaro (ZMQTO) y San Luis Potosí (ZMSLP), y 11 con una población de entre 100 mil y 500 mil habitantes, Colima-Villa de Álvarez (ZMCVA), Tecomán (Zmtec), Moro-

Cuadro 1
Población total y tasa de crecimiento por rango de población
de las zonas metropolitanas, 1990-2000

Rango (población)	Zonas metropolitanas*	Población			Tasa de crecimiento medio anual (%)		
		1990	1995	2000	1990-1995	1995-2000	1990-2000
Total nacional		81,249,645	91,158,290	97,483,412	2.3	1.4	1.8
Total nacional zonas metropolitanas	55	41,168,713	47,503,876	51,502,972	2.9	1.6	2.3
1'000,000 ó más	9	27,092,926	30,958,271	33,501,764	2.7	1.6	2.1
500,000 a 999,999	14	7,529,899	8,867,110	9,697,976	3.3	1.8	2.6
100,000 a 499,999	32	6,545,888	7,678,495	8,303,232	3.2	1.6	2.4
Zonas metropolitanas centro del país	33	29,738,183	33,902,134	36,438,667	2.7	1.5	2.1
1'000,000 ó más	5	22,055,530	24,911,218	26,702,114	2.5	1.4	1.9
500,000 a 999,999	7	3,745,131	4,462,729	4,897,041	3.6	1.9	2.7
100,000 a 499,999	21	3,937,522	4,528,187	4,839,512	2.8	1.3	2.1
Zonas metropolitanas RCOM	17	7,987,387	9,342,064	10,077,372	3.2	1.5	2.4
1'000,000 ó más	2	3,986,918	4,656,076	4,968,315	3.2	1.3	2.2
500,000 a 999,999	4	2,288,341	2,713,722	3,005,625	3.5	2.1	2.8
100,000 a 499,999	11	1,712,128	1,972,266	2,103,432	2.9	1.3	2.1

* Con base en la población del año 2000.

Fuente: elaboración propia con base en información proveniente de Sedesol, Conapo e INEGI (2004), *Delimitación de las zonas metropolitanas de México*.

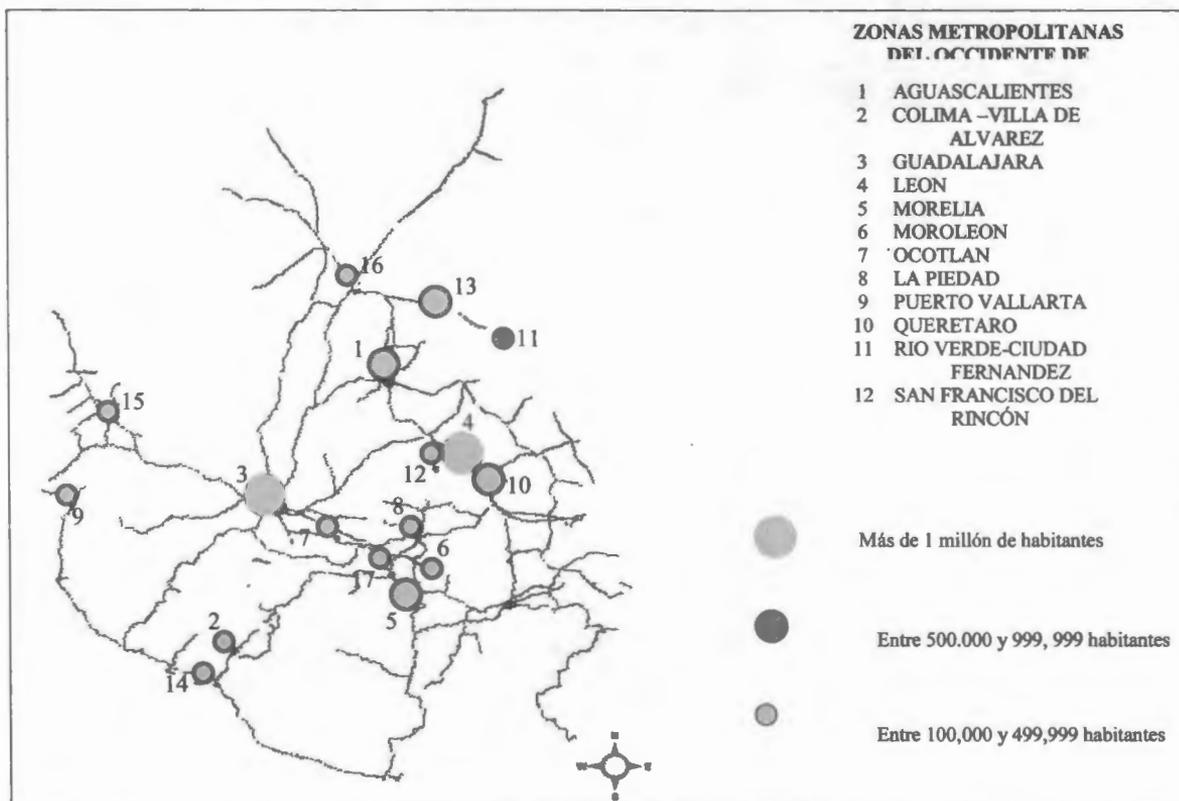
león-Uriangato (ZMMU), San Francisco del Rincón (ZMSFR), Ocotlán (Zmoco), Puerto Vallarta (ZMPTV), Zamora-Jacona (ZMZJ), La Piedad (ZMLP), Tepic (Zmtep), Río Verde-Ciudad Fernández (ZMRVCF) y Zacatecas (Zmzac) (véase figura 2).

Los datos muestran cierta disparidad en la distribución de la población entre las zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente (RCO) del país. Las primeras seis ciudades (cerca de una tercera parte) concentran casi 80% de la población regional, y el resto, 65% aproximadamente, están muy lejos de alcanzar una alta concentración de población, ya que corresponde a metrópolis con menos de 500 mil habitantes. De hecho la anterior cifra corresponde al rango en que ubicamos estas ciudades, pero en realidad la mayor de ese rango, Tepic, no llega siquiera a los 350 mil habitantes (véase cuadro 2).

En cuanto a las cifras de crecimiento, prácticamente todas las zonas metropolitanas experimentaron un crecimiento positivo en el periodo 1990-1995: excepto La Piedad, que registró una TCPA de -0.03%. En el cuadro anterior podemos observar la dinámica de crecimiento entre los periodos 1990-1995, 1995-2000 y 1990-2000. En primer lugar, el comportamiento de las tasas de crecimiento para el periodo 1990-1995 muestra un incremento promedio de 3.18%; destacan Puerto Vallarta, Tepic, Querétaro, Colima-Villa de Álvarez, León y San Luis Potosí, ciudades que observaron las tasas de crecimiento más altas (5.4, 4.1, 4.1, 3.9, 3.6 y 3.5%, respectivamente). Entre las actividades soporte de ese crecimiento encontramos el turismo y la actividad manufacturera, principalmente. Las anteriores zonas metropolitanas muestran una notoria diferencia en su crecimiento respecto a las ciudades de Moroleón-Uriangato, La Piedad, Río Verde-Ciudad Fernández y Tecomán, que registraron valores de 0.3, 1.0, 1.0 y 1.5%, respectivamente, en el crecimiento promedio anual de su población.

En el periodo 1995-2000 la TCPA de las ZMRCOM disminuyó a 1.5% en promedio. En este lapso de menor crecimiento poblacional, comparado con 1990-1995, el segmento de ciudades de entre 500,000 y 999,000 habitantes fue el que experimentó un menor descenso: sin embargo, Puerto Vallarta continuó con el liderazgo en cuanto al crecimiento poblacional entre las zonas metropolitanas del occidente del país al registrar una tasa de 4.4%; le siguen en importancia Querétaro y Colima-Villa de Álvarez con valores de 3.0 y 2.4%, respectivamente en su TCPA; por cierto, son el turismo y la manufactura las dos principales actividades productivas que registran las zonas metropolitanas con mayor crecimiento poblacional.

Figura 2
Zonas metropolitanas de la región Centro-Occidente de México (RCOM)



Fuente: elaboración propia con base en cuadro 2.

Cuadro 2
Población total y tasa de crecimiento por zona metropolitana
de la región Centro-Occidente de México, 1990, 1995 y 2000

<i>ZMRCOM</i>	<i>Población</i>			<i>Tasa de crecimiento medio anual (%)</i>		
	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>	<i>1990-1995</i>	<i>1995-2000</i>	<i>1990-2000</i>
Guadalajara	3,003,868	3,482,417	3,699,136	3	1.21	2.1
León	983,050	1,173,659	1,269,179	3.61	1.58	2.59
San Luis Potosí	658,712	781,964	850,828	3.49	1.7	2.59
Querétaro	555,491	679,757	787,341	4.12	2.98	3.55
Aguascalientes	547,366	637,303	707,516	3.08	2.11	2.6
Morelia	526,772	614,698	659,940	3.14	1.43	2.28
Tepic	268,185	327,375	342,840	4.07	0.93	2.49
Puerto Vallarta	151,288	196,953	244,536	5.42	4.42	4.92
Zacatecas	191,326	226,265	232,965	3.41	0.58	1.99
La Piedad	219,004	229,716	229,372	0.96	-0.03	0.46
Zamora-Jacona	185,445	214,938	216,048	3	0.1	1.54
Colima-Villa de Álvarez	154,347	187,081	210,766	3.92	2.41	3.16
San Francisco del Rincón	114,034	132,048	145,017	2.98	1.9	2.43
Río Verde-Cd. Fernández	121,212	127,273	128,935	0.98	0.26	0.62
Tecomán	110,481	119,051	127,863	1.5	1.37	1.47
Ocotlán	101,905	115,021	125,027	2.45	1.68	2.07
Moroleón-Uriangato	94,901	96,545	100,063	0.34	0.68	0.53
Total zonas metropolitanas	7,987,387	9,342,064	10,077,372	3.18	1.52	2.36

Fuente: elaboración propia con base en información proveniente de Sedesol, Conapo e INEGI, 2004.

Por su parte, La Piedad, Zamora y Río Verde-Ciudad Fernández son las que registran los valores más bajos en cuanto al crecimiento de su población; de hecho La Piedad registra un decrecimiento de -0.03%, Río Verde-Ciudad Fernández repite entre las zonas metropolitanas con TCPA más bajas y Zamora se agrega a este segmento de ciudades con menor dinámica de crecimiento poblacional. Se destaca el hecho de que estas tres zonas metropolitanas cuentan con bases económicas estrechamente ligadas a actividades del sector agroindustrial.

Conjuntando el análisis en el periodo 1990-2000, encontramos que las ciudades más dinámicas en su crecimiento son Puerto Vallarta, Querétaro y Colima-Villa de Álvarez, que registraron TCPA de 4.9, 3.5 y 3.2%, respectivamente; por su parte, las zonas metropolitanas con menor dinámica de crecimiento poblacional fueron La Piedad, Moroleón-Uriangato y Río Verde-Ciudad Fernández, cuyas TCPA fueron del 0.5, 0.5 y 0.6%, respectivamente. Un fenómeno que podemos observar es que el rango de ciudades de entre 5000,000 y 999,000 habitantes mantuvo una TCPA por encima del promedio registrado por las ZMRCOM, por lo que fueron las ciudades con mayor dinámica de crecimiento.

Especialización funcional y jerarquía urbana en las ZMRCOM

Para el año 1994 el conjunto de las ZMRCOM presentaban un total de 420 funciones económicas especializadas;⁵ la distribución de las mismas por zona metropolitana la podemos observar en el cuadro 3. En el cuadro referido podemos observar que la base económica de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMGDL) es la que contiene el mayor número de ramas especializadas (funciones), siguiéndole en orden de importancia Morelia, San Luis Potosí, Querétaro, Colima, Tepic, Aguascalientes, Zacatecas, Río Verde, Zamora, La Piedad, Tecomán, León, Moroleón, Puerto Vallarta, Ocotlán, y por último San Francisco del Rincón.

Para el año 2004 Guadalajara continuaba en primer lugar en cuanto al número de funciones especializadas, aun cuando mostró un descenso en el porcentaje de funciones que concentraba. Otras ciudades que des-

5. Carlos Brambila señala que "Aunque nadie argumenta que el crecimiento demográfico sea la causa principal de la especialización económica, diversos estudios han propuesto que existe una relación positiva (en el sentido estadístico) entre los tamaños de población y los niveles de diferenciación o diversificación funcional de las actividades económicas" (Brambila, 1992: 254).

cienden en su concentración de ramas especializadas son San Luis Potosí, Querétaro, Colima, Aguascalientes, Zacatecas, Tecomán, Ocotlán y San Francisco del Rincón; Querétaro es la zona metropolitana con un mayor descenso en su participación (-1.2%); la que menos descendió fue San Luis Potosí (-0.3%).

Por su parte, las zonas metropolitanas que aumentaron su participación en las funciones especializadas en su base económica fueron Morelia, Tépica, Río Verde, Zamora, La Piedad, León, Moroleón y Puerto Vallarta; esta última es la que exhibió el mayor incremento (1.2%), seguida muy de cerca por Tépica (1.1%), mientras que Morelia y Moroleón registraron la tasas más bajas de incremento (0.3%).

Cuadro 3
Funciones económicas especializadas
por zona metropolitana, 1994 y 2004

<i>Zona metropolitana</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>	<i>Num.</i>	<i>%</i>	<i>% cambio</i> <i>1994-2004</i>
	<i>funciones</i> <i>1994</i>	<i>1994</i>	<i>funciones</i> <i>2004</i>	<i>2004</i>	
Guadalajara	44	10.5	114	10	-0.5
Morelia	35	8.3	98	8.6	0.3
San Luis Potosí	35	8.3	91	8	-0.3
Querétaro	38	9	89	7.8	-1.2
Colima-Villa de Álvarez	34	8.1	86	7.6	-0.5
Tépica	26	6.2	83	7.3	1.1
Aguascalientes	30	7.1	76	6.7	-0.4
Zacatecas	30	7.1	74	6.5	-0.6
Río Verde-Cd. Fernández	22	5.2	64	5.6	0.4
Zamora-Jacona	19	4.5	63	5.5	1
La Piedad	21	5	61	5.4	0.4
Tecomán	22	5.2	54	4.7	-0.5
León	16	3.8	52	4.6	0.8
Moroleón-Uriangato	13	3.1	39	3.4	0.3
Puerto Vallarta	9	2.1	37	3.3	1.2
Ocotlán	15	3.6	32	2.8	-0.8
San Francisco del Rincón	11	2.6	25	2.2	-0.4
Total ZMRCOM	420	100	1138	100	

Fuente: elaboración propia con base en los Censos Económicos de 1994 y 2004 del INEGI.

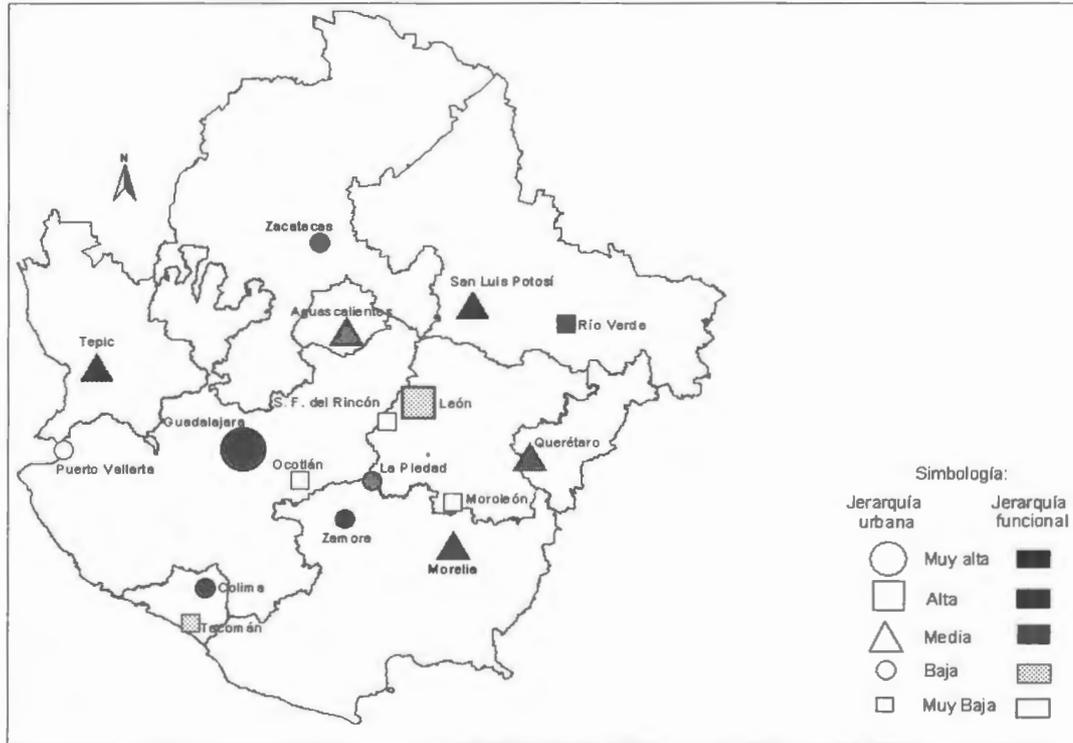
El aumento o disminución en el porcentaje de ramas especializadas que concentra cada zona metropolitana generó algunos cambios en la jerarquía funcional que las zonas metropolitanas presentaron entre 1994 y 2004 (véase mapa 2). A la cabeza de esta jerarquía de ramas económicas especializadas permanece Guadalajara (1°); otras ciudades que conservan su mismo lugar son Colima (5°), Río Verde (9°), La Piedad (11°) y León (13°); las ciudades que aumentaron en su jerarquía son Morelia (del 3° al 2°), San Luis Potosí (4° al 3°), Tepic (8° al 6°), Zamora (12° al 10°), Moroleón (15° al 14°) y Puerto Vallarta (17° al 15°); las que vieron disminuida su jerarquía fueron Querétaro (2° al 4°), Aguascalientes (6° al 7°), Zacatecas (7° al 8°), Tecomán (10° al 12°), Ocotlán (14° al 16°) y San Francisco del Rincón (16° al 17°).

Si los anteriores cambios, tanto en la concentración de ramas especializadas como en la jerarquía funcional, los observamos a través del agrupamiento de las zonas metropolitanas en estratos por tamaño de población y número de funciones, podemos observar la existencia de un patrón de comportamiento entre las zonas metropolitanas en lo que respecta al tamaño de la ciudad y la funcionalidad; esto es, a ciudades con mayor rango en cuanto a población les corresponde un mayor rango en cuanto a la concentración de ramas especializadas en su base económica (cuadro 4).

Existen excepciones muy marcadas en el anterior comportamiento, como son los casos de Morelia,⁶ Colima⁷ y León.⁸ La primera ciudad se

6. Su nivel de especialización es bajo; en otras palabras, cuenta con una base económica muy diversificada. A pesar de su diversificación muestra una mayor cantidad de ramas especializadas en el sector comercio al por menor, servicios ligados al transporte, industria de alimentos, productos textiles, celulosa, papel y cartón, y fabricación de materiales para la construcción, en cuanto a actividades no reestructuradas; por lo que respecta a actividades reestructuradas, están presentes en esta ciudad ramas de la industria química, edición de periódicos y revistas, industria filmica del video, telecomunicaciones, servicios financieros, servicios a la producción, educativos y médicos.
7. Esta ciudad presenta un nivel de especialización bajo; entre las ramas no reestructuradas que forman parte de su base económica encontramos sobre todo el comercio al por menor, la industria de alimentos, construcción, metálica básica; y entre las ramas especializadas reestructuradas encontramos servicios relacionados con el transporte aéreo, servicios de mensajería y paquetería, edición de periódicos, revistas y libros, industria filmica y del video, servicios de telecomunicaciones, seguros y fianzas, servicios a la producción, educativos y médicos.
8. También cuenta con un nivel de especialización bajo. Las ramas no reestructuradas con presencia en su base económica son industria del vestido, del cuero y el calzado, papel y cartón, plástico, metálica básica, comercio al por menor, servicios de transporte; entre las actividades reestructuradas encontramos la fabricación de maquinaria y equipo, equipo de cómputo y comunicación, fabricación de medios magnéticos y ópticos, industria automotriz, edición de

Mapa 2
Jerarquía urbana 2000 y jerarquía funcional 2004 de las ZMRCOM



Fuente: elaboración propia con base en los cuadros 2 y 3.

ubica en el rango 3 en cuanto a población (659,940 habitantes), y ocupa el lugar 2 de 17 en cuanto al número de funciones especializadas (98); la segunda ciudad, Colima, manifiesta un comportamiento similar, esto es, se ubica en el rango 4 de ciudades por su tamaño de población (210,766 habitantes, ocupando la posición número 12 de 17 ciudades), y en ella se localizan 86 funciones especializadas que le permiten ubicarse en el lugar número 5 de 17. Por su parte, León muestra el comportamiento contrario: se ubica en el rango 2 considerando el tamaño de su población (1'269,179 habitantes), pero en cuanto a su rango de especialización ocupa la posición 13 de 17 (52 funciones económicas especializadas).

Morelia y Colima tienen mayor funcionalidad que la esperada para ciudades de su tamaño, sobre todo esta última, lo que habla muy bien de su posicionamiento como ciudades muy dinámicas que ejercen una importante influencia con base en los bienes y servicios en que se especializan; en este sentido tanto Morelia como Colima, desde la perspectiva de lugar central, serían ciudades con una alta centralidad con base en los bienes y servicios que ofrecen. Por el contrario, la ciudad de León manifiesta una especialización funcional que está por debajo de su tamaño de población, lo que pone en entredicho su posición (2) en la jerarquía urbana con base en la población.

Los casos contrastantes de León y Colima representan muy bien el hecho de que el tamaño de una ciudad concreta puede ser poco significativo si no se acompaña de información sobre su estructura económica y urbana. Una ciudad más pequeña pero incorporada en forma eficiente en un sistema bien interconectado, con amplia división del trabajo no sólo vertical (jerarquía) sino también horizontal (funcional), puede ser más eficiente que una ciudad de mayor tamaño (Camagni, 2005: 42).

A pesar de los anteriores casos, si tomamos en consideración el tamaño poblacional de las zonas metropolitanas y su volumen de prestación de bienes y servicios para el año 2004, se comprueba que la jerarquía de los asentamientos metropolitanos de la RCOM va acompañada de una mayor concentración de ramas especializadas, y por tanto una mayor funcionalidad económica, como se puede observar en la gráfica 2. En este contexto hay que destacar que la ZMGDL,⁹ la de mayor tama-

periódicos, revistas y libros, telecomunicaciones, servicios financieros, educativos y médicos, con una baja presencia de ramas de servicios a la producción.

9. Es la ciudad con la base económica más diversificada y con mayor cantidad de ramas especializadas entre las ZMRCOM. Entre sus ramas especializadas no reestructuradas

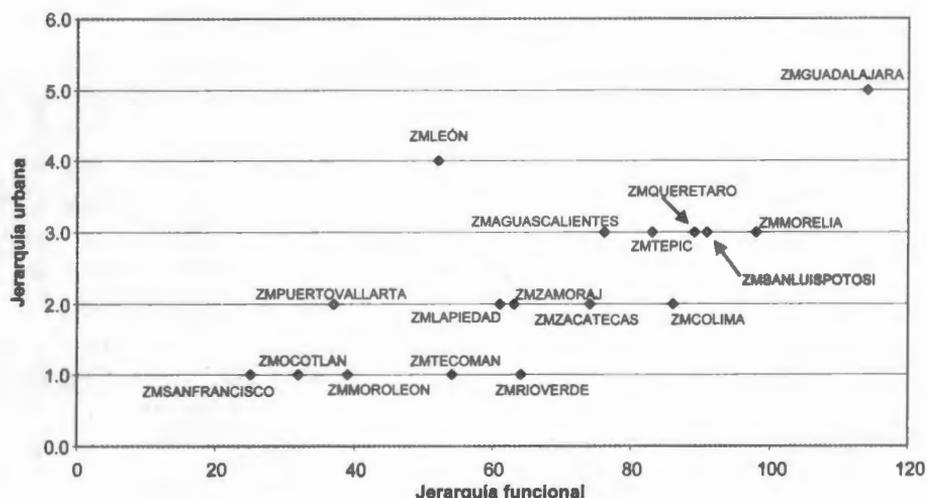
Cuadro 4
Jerarquía urbana 1990 y 2000 y jerarquía funcional
1994 y 2004 de las ZMRCOM

<i>Zonas metropolitanas</i>	<i>Población</i>		<i>Núm. funciones</i>		<i>Población</i>		<i>Núm. funciones</i>	
	<i>1990</i>	<i>Rango 1990</i>	<i>1994</i>	<i>Rango 1994</i>	<i>2000</i>	<i>Rango 2000</i>	<i>2004</i>	<i>Rango 2004</i>
Guadalajara	3,003,868	1	44	1	3,699,136	1	114	1
León	983,050	3	16	13	1,269,179	2	52	13
San Luis Potosí	658,712	3	35	3	850,828	3	91	3
Querétaro	555,491	3	38	2	787,341	3	89	4
Aguascalientes	547,366	3	30	6	707,516	3	76	7
Morelia	526,772	3	35	4	659,940	3	98	2
Tepic	268,185	3	26	8	342,840	3	83	6
Zacatecas	191,326	4	30	7	232,965	4	74	8
La Piedad	219,004	4	21	11	229,372	4	61	11
Zamora-Jacona	185,445	4	19	12	216,048	4	63	10
Colima-Villa de Álvarez	154,347	4	34	5	210,766	4	86	5
Puerto Vallarta	151,288	4	9	17	244,536	4	37	15
San Francisco del Rincón	114,034	5	11	16	145,017	5	25	17
Río Verde-Cd. Fernández	121,212	5	22	9	128,935	5	64	9
Tecomán	110,481	5	22	10	127,863	5	54	12
Ocotlán	101,905	5	15	14	125,027	5	32	16
Moroleón-Uriangato	94,901	5	13	15	100,063	5	39	14

Fuente: elaboración propia con base en los cuadros 2 y 3.

ño de población en los dos periodos, mantiene su posición, tanto en la jerarquía urbana como en la jerarquía funcional, al tope del conjunto de las ZMRCOM.

Gráfica 2
Jerarquía urbana 2000 y funcional 2004 de las ZMRCOM



Nota: se invirtieron los valores del rango en la jerarquía urbana de las ciudades para que correspondiera la relación directa entre tamaño y función económica

Fuente: elaboración propia con base en el cuadro 4.

Conclusiones

Las 17 zonas metropolitanas bajo estudio presentan una dinámica de crecimiento por encima del promedio experimentado por las zonas urba-

encontramos la industria de alimentos, bebidas y tabaco, fabricación de productos de papel y cartón, materiales de construcción, metálica básica, muebles y comercio al por menor. Entre las actividades reestructuradas destacan la industria química en toda su extensión, del plástico, maquinaria y equipo, industria de cómputo, comunicación, componentes electrónicos, accesorios para iluminación, generación y distribución de energía eléctrica, fabricación de embarcaciones y equipo de transporte, servicios de transporte aéreo, mensajería y paquetería, edición de *software*, industria filmica y del video, telecomunicaciones (destacan las ramas relacionadas con Internet), servicios financieros, inmobiliarios, a la producción, educativos e instalaciones para el servicios médico.

nas en México, de manera que en la RCOM no sólo se localizan una gran proporción de las zonas metropolitanas del país, también encontramos entre éstas algunas de las más grandes del sistema urbano nacional.

En estas ciudades se hizo evidente la presencia de una disparidad en la distribución de la población entre las zonas metropolitanas; las primeras seis ciudades por su tamaño¹⁰ (35.3%) concentran 79% de la población que habita en ellas, y el resto de las localidades (64.7%) concentran sólo 21% de la población.

Esta distribución jerárquica, que muestra una jerarquía urbana de alta primacía que encabeza la zona metropolitana de Guadalajara, se distancia ampliamente de una distribución de tipo regla rango-tamaño, que hace referencia a una distribución más equilibrada de la población entre las ciudades. Por nuestra parte consideramos que el protagonismo poblacional y económico que están alcanzando las zonas metropolitanas que le siguen en tamaño a Guadalajara contribuirá a una mejor distribución de la población entre las ciudades de la región Centro-Occidente de México, y con ello a una transición hacia una jerarquía urbana de tipo regla rango-tamaño, que caracteriza a las economías con mayor nivel de desarrollo que la nuestra. En este escenario esperamos, con base en los resultados obtenidos, que tres zonas metropolitanas estén entre las principales protagonistas de este cambio: Aguascalientes, Querétaro, pero sobre todo la zona metropolitana de Morelia, que se constituyó en la única del Occidente del país que ofrece una desviación de tipo positivo; esto significa que es la única ciudad que tiene un tamaño superior al esperado según la regla rango-tamaño.

Por supuesto que lo anterior no significa que la zona metropolitana de Guadalajara pierda su posición a la cabeza de la jerarquía urbana del Occidente del país, pero su distancia poblacional respecto de las cinco ciudades que le siguen en tamaño se acortará cada vez más; sobre todo porque la funcionalidad económica de estas últimas manifiesta un distanciamiento menor respecto a la zona metropolitana de Guadalajara que el observado en términos poblacionales.

Por su parte, los cambios experimentados en la base económica (funcionalidad económica) de las zonas metropolitanas analizadas son indicios del proceso de reestructuración económica que enfrentan estas ciudades, lo cual es más evidente en las ciudades de mayor tamaño que en

10. Entre las que encontramos las zonas metropolitanas de Guadalajara, León, San Luis Potosí, Querétaro, Aguascalientes y Morelia.

las pequeñas. Esto nos permite señalar que, independientemente de su nivel de desarrollo, diversas ciudades del planeta desempeñan funciones globales, y con ello se transforman en ciudades en vías de globalización, sin ser ciudades globales en sentido estricto.

Sin embargo, la evidencia también muestra que los principales cambios en la base económica de las ciudades analizadas se gesta principalmente en las que se encuentran en la parte más alta de la jerarquía urbana, lo que no corresponde con planteamientos que aseveran que prácticamente todas las ciudades son tocadas por el proceso de globalización y esto, más que deberse a la posición jerárquica que ocupan las ciudades, es consecuencia de la naturaleza y alcance de la influencia del proceso de globalización. En este sentido nuestros hallazgos, si bien no contradicen lo expresado por algunos autores que señalan que la tradicional jerarquía urbana que propone la teoría de lugar central se está desmoronando, sí nos permite establecer que tal proceso de desintegración no se está presentando de manera generalizada en los sistemas urbanos existentes, de modo que en el caso de las zonas metropolitanas del occidente del país los efectos de la globalización tienen que ver mucho con la posición jerárquica de las ciudades.

En ese sentido, si bien los cambios en la cantidad de ramas especializadas en la base económica de las zonas metropolitanas provocó algunas modificaciones en la jerarquía funcional de las zonas metropolitanas entre 1994 y 2004, éstos no fueron tan intensos como para provocar que la zona metropolitana de Guadalajara dejara de estar a la cabeza de esta jerarquía funcional y poblacional.

Lo que sí encontramos, a partir de tales cambios, tomando en consideración el tamaño poblacional de las zonas metropolitanas y su volumen de prestación de bienes y oferta de servicios para el año 2004, es la existencia de un patrón de comportamiento entre las zonas metropolitanas que relaciona el tamaño de la ciudad y la funcionalidad, esto es, se comprueba que la jerarquía poblacional de las ZMRCOM se acompaña de una mayor concentración de ramas especializadas y, por tanto, de una mayor funcionalidad económica;¹¹ pero con algunas excepciones, entre las que destacan Morelia, Colima y León.

11. De manera que los cambios en la base económica de las zonas metropolitanas del Occidente del país corresponden a un esquema tradicional de tipo lugar central (Christaller), en el que cada nodo urbano sirve a un área de influencia según su posición en la jerarquía urbana, de manera que las zonas metropolitanas más grandes continúan atrayendo las funciones de más

En los patrones de especialización detectados en el presente trabajo encontramos tanto la consolidación de anteriores procesos de especialización como el surgimiento de nuevas especializaciones. Entre las actividades especializadas consolidadas encontramos la industria química en Guadalajara y Querétaro; la industria del transporte en Aguascalientes, San Luis Potosí, Guadalajara y León; la actividad eléctrico-electrónica en Guadalajara; la industria del cuero y calzado en Guadalajara y León, y los servicios financieros en esta última ciudad.

Por otra parte, el “surgimiento” de nuevas especializaciones se registra en las ramas de comercio al por mayor por medios masivos de comunicación en las ciudades de Aguascalientes, Guadalajara, León, Morelia y San Luis Potosí; los servicios de mensajería y paquetería en Guadalajara, Colima, Morelia, La Piedad, San Luis Potosí, Tepic y Zacatecas; los servicios de almacenamiento en Guadalajara y Querétaro; la rama de edición de *software* en Aguascalientes y Guadalajara; la industria del sonido se concentra en San Luis Potosí. Destaca la “nueva” especialización adquirida por la base económica de las zonas metropolitanas de Guadalajara, Querétaro y San Luis Potosí en la reventa de servicios de telecomunicaciones, así como el servicio de proveedores de acceso a Internet y los servicios de búsqueda en la red en Guadalajara; la especialización económica de Querétaro en el procesamiento electrónico de información; los servicios financieros en Morelia, Guadalajara, Querétaro, Tepic y Zacatecas, y los servicios a la producción principalmente en Guadalajara, Colima y Querétaro.¹²

Referencias bibliográficas

- Borja, J. (2005). La ciudad en la globalización. En Arce, C., Cabrero, E. & Ziccardi, A. (Coords.), *Ciudades del siglo XXI: ¿Competitividad o cooperación?* (65-101). México: CIDE/Miguel Ángel Porrúa.
- Brambila, C. (1992). *Expansión urbana en México*. México: El Colegio de México.
- Camagni, R. (2005). *Economía urbana*. España: Antoni Bosch.
- Consejo Nacional de Población (1994a). *La población de los municipios de México 1950-1990*. México: Consejo Nacional de la Población.

alto orden, mientras que las ciudades de menor tamaño atraen menos funciones, y éstas son de más bajo orden.

12. Actividades por demás significativas de la “nueva economía” que se está instalando en nuestras ciudades.

- (1994b). *Evolución de las ciudades de México 1900-1990*. México: Consejo Nacional de la Población.
- Cortegiano, G. (2000). Recursos humanos y localización de la producción en la industria automovilística mundial. *Scripta Nova*, 72. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-72.htm>
- De Mattos, C.A. (2001). Metropolitización y suburbanización. *EURE*, 27(80), 5-8. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612001008000001&lng=es&nrm=iso
- (2002). Transformación de las ciudades latinoamericanas: ¿Impactos de la globalización? *EURE*, 28(85), 5-10. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612002008500001&lng=es&nrm=iso
- Díaz, V. L. (2002). Competencia-colaboración en el mapa mundial de ciudades. En González, D. Orendáin, T. & García, M. L. (2002), *Ciudades y urbanismo: Ideas y procesos* (95-103). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Graizbord, B. & Salazar, H. (1986). *Expansión física de la ciudad de México*. En Garza, G. (Coord.), *Atlas de la ciudad de México* (120-125). México: Departamento del Distrito Federal/El Colegio de México.
- Helmsing, B. (2002). Perspectivas sobre el desarrollo económico localizado. *EURE*, XXVIII(84), 33-61. Recuperado de <http://www.eure.cl/articulos/440/perspectivas-sobre-el-desarrollo-economico-localizado/>
- Marcuse, P. & Van Kempen, P. R. (2000). *Globalizing cities. A new spatial order?* Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Markusen, A. & Schrock, G. (2006). The Distinctive City: Divergent Patterns in Growth, Hierarchy. *Urban Studies*, 43(8), 1301-1323.
- Miret, N. (2001). Las aportaciones de la inmigración al proceso de metropolitización. El caso de Barcelona. *Scripta Nova*, 72(94), 1-12. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612003008800001&lng=s&nrm=iso
- Negrete, M. E. & Salazar, H. (1986). Zonas metropolitanas en México, 1980. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 1(1), 97-124.
- Sánchez, J. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokio*. (2ª edición). Estados Unidos: Universidad de Princeton.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Consejo Nacional de Población (Conapo) e Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México*. México: Sedesol, Conapo e INEGI.

3

Participación ciudadana y patrimonio edificado: una experiencia metodológica para el Centro Histórico de Ronda, España

María Luisa García Yerena¹

Introducción

La sociedad actual se encuentra en un interesante y paulatino proceso de reajustes que se pueden observar a través de una gran cantidad de cambios en nuestra sociedad. Los expertos en el tema nos hablan de la construcción de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de la información y comunicación, etc. En síntesis, se está presenciando la concepción y evolución de una gran cantidad de agentes que dinamizan la sociedad actual. La investigación urbana, las nuevas formas de relación social y la transformación de las relaciones entre los diversos actores y agentes de una sociedad se convierten hoy en un campo muy fecundo para la exploración y el análisis. La participación ciudadana adquiere un rol significativo en los procesos de gestión del planeamiento urbano. Esto conlleva a considerar y proponer nuevos esquemas y metodologías más acordes con las demandas sociales y de desarrollo, que vienen acompañados del deseo de acceder a proyectos que aseguren, por un lado, estar dentro del escenario de la competitividad entre ciudades y, por otro, una mejora de los índices y calidad de vida para los habitantes de la ciudad. Se abren de esta forma nuevos panoramas de actuación donde se deben redefinir los

— —

1. Profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara.

intereses públicos y privados. Donde la calidad ambiental, el patrimonio y la naturaleza se adhieren más al aspecto social, lo que supone generar propuestas —en este caso de carácter urbano— tendentes a protegerla como un patrimonio o, en su defecto, interactuar de forma equilibrada. A continuación se expondrán algunas ideas del interesante ejercicio que se realizó en la ciudad de Ronda, provincia de Málaga, España. Un ejercicio donde se incentiva la participación ciudadana. Ronda es una ciudad con gran capital en patrimonio cultural que abarca desde el patrimonio histórico y ambiental, material e inmaterial, donde se ha conseguido la integración de políticas y criterios de ordenamiento urbano con metodologías que impulsan a la participación ciudadana. En términos generales constituyó un reto y un gran espacio de oportunidad para reforzar la idea de que hay factores determinantes y condiciones favorables que hacen posible un cambio en la concepción urbanística y en la gestión del planeamiento urbano.

En este artículo se recogen algunas ideas producto de la experiencia de participación de la doctora García Yerena, quien en calidad de profesora-investigadora invitada realizó en la estancia académica en el grupo de investigación HUM: 700 “Patrimonio y desarrollo urbano territorial en Andalucía” de la Universidad de Sevilla y que particularmente se encarga de sumar al proyecto el tema de la participación ciudadana. Cuyo objetivo es difundir y establecer pautas para enriquecer los estudios sobre la participación ciudadana y su inclusión en la gestión y proceso de elaboración de planes especiales de protección a conjuntos históricos. El texto está compuesto por tres apartados: “La participación ciudadana y planeamiento urbano territorial en el contexto actual”, donde se realiza un esbozo de la importancia de la participación ciudadana; “El proceso de participación de la ciudadanía en la gestión de la ciudad y el plan especial de Ronda”, que aborda la problemática y el caso específico de la ciudad; y por último “Retos y estrategias para involucrar a la ciudadanía en la gestión de la ciudad y el territorio”, donde se destacan aspectos prioritarios a incluir para impulsar los procesos de participación ciudadana.

Consideraciones generales sobre la participación ciudadana y planeamiento urbano

Las ciudades actualmente viven un proceso interesante y dinámico; adquieren mayor protagonismo por la serie de procesos económicos,

políticos, sociales y culturales que confluyen en su espacio urbano, procesos que se caracterizan por su constante dinamismo y complejidad. Es en el espacio urbano donde se multiplican flujos e interdependencias económicas y culturales que producen nuevos escenarios y nuevas pautas de desarrollo en la ocupación urbano-territorial. En este contexto es necesario proponer nuevos modelos y mecanismos de intervención en el marco del planeamiento de la ciudad, entendida ésta como “lugar” de desarrollo del individuo como ciudadano con derecho pleno de una sociedad. El debate sobre la gestión del patrimonio cultural es objeto de reflexión; se organizan foros para compartir e intercambiar ideas e iniciativas sobre la situación del patrimonio cultural tangible e intangible; es así como se ha incentivado y promovido la creación de algunos programas, como la Cátedra UNESCO “Gestión integral del patrimonio”, que posteriormente dio origen a la propuesta “Red Académica de Cooperación Internacional de Cátedras UNESCO en Gestión del Patrimonio”, que entre otras cosas analizan formas de organización para la resolución de problemas comunes y desarrollar temas afines a la gestión del patrimonio. Es evidente la evolución en la actividad planificatoria y la actuación sobre espacio urbano y el territorio, tanto en el desarrollo de políticas urbanas, con notable orientación e impulso a la cultura de la participación ciudadana, como en la gestión del patrimonio cultural, que son temas que hoy adquieren una gran trascendencia e importancia en el ámbito del planeamiento de centros históricos.

Cabe señalar que en el Plan Especial, además de estas reflexiones y apuntes sobre la participación ciudadana, se incluyen una serie de premisas que inciden en la gestión integral del patrimonio cultural, así como promover la difusión y cooperación entre los distintos grupos y sectores de la sociedad. Resaltando los diferentes aspectos, como: el patrimonio edificado y ambiental, la apropiación social y el turismo como producto cultural, los cuales son conceptos que se incluyen en este Plan Especial y se plasman en las ordenanzas que son la base de la formulación y gestión de proyectos culturales.

La participación de la ciudadanía y el Plan Especial de Ronda

La ciudad de Ronda pertenece a la provincia de Málaga; está ubicada en la serranía del Noroeste y está definida por unas características geográficas y ambientales particulares que le confieren un carácter especial.

Imagen 1
Situación geográfica de Ronda



Fuente: Ayuntamiento de Ronda.

Características que le han valido para consolidarse como un espacio estratégico y para propiciar su desarrollo y convertirse en un aglutinante cultural, con una amplia historia que va desde la época romana hasta la actualidad.

Es la riqueza cultural y ambiental con que la ciudad pretende reinterpretar su puesta en valor y su desarrollo de futuro. Se observa que desde hace algunos años la tendencia y vocación de la ciudad va orientándose y especializándose para convertirse en una ciudad de servicios terciarios, principalmente en el sector turístico. Lo anterior hace necesario un replanteamiento en todos los ámbitos: económico, social, político, administrativo y urbano ambiental, para encauzar de forma óptima un modelo de ciudad acorde con las demandas y dinámicas actuales.

El esfuerzo en los últimos años por parte de la administración local para establecer algunas políticas de desarrollo es loable, y en este campo el planeamiento urbano y territorial en sus diferentes escalas es un instrumento necesario para fomentar las políticas urbanas de intervención y expansión de la ciudad. El Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Ronda se constituirá como una herramienta para orientar

Imagen 2
Centro histórico de Ronda



Fuente: archivo personal.

el desarrollo y los niveles de intervención mas adecuados para conservar, aprovechar y proteger el patrimonio cultural del centro de la ciudad.

La gestión integral del patrimonio cultural, con énfasis en el patrimonio edificado con que se cuenta, así como promover la difusión y cooperación entre los distintos grupos y sectores de la sociedad, se vuelve imperante. En la actualidad la participación ciudadana es considerada como una de las piezas clave para impulsar un desarrollo sostenible, en virtud de los procesos y presiones que se generan en los territorios de actuación y los diversos intereses socioeconómicos creados, que en la mayoría de los casos tienden a generar tensiones y confrontaciones que, lejos de ayudar al desarrollo de la ciudad, la condena a un proceso de estancamiento.

A continuación se describirán algunos de los problemas en materia de participación ciudadana que se han detectado en Ronda:

- Desconocimiento por parte de un gran porcentaje de la población residente y en especial de la población joven, sobre el importante capital cultural, histórico, urbano y ambiental con que se cuenta en la ciudad de Ronda.
- Desencuentros y falta de acuerdos políticos y de gobierno obstaculizan acciones de desarrollo en la ciudad; es urgente que se fortalezcan

Imagen 4
Centro histórico de Ronda



Fuente: archivo personal.

En el proceso se realizaron algunas acciones para la difusión e incorporación de la participación social en el Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Ronda; podemos enunciar algunas, como la exposición y difusión de la importancia del plan a los diferentes sectores sociales en diferentes momentos.

- Asociaciones: Patronato Cultural, Patronato de Medio Ambiente, empresarios, Patronato de Hoteles.
- Ayuntamiento en las diferentes áreas, como: infraestructuras, vía pública y jardines, fiestas, turismo, arqueología.
- En la administración, por conducto del área de cultura se llevó a cabo una mesa de seguimiento.

Posteriormente se organiza un foro de difusión del avance del Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Ronda, que se realiza a través de una exposición pública; una fue dirigida al pueblo en general

y otra se realizó en la Universidad de Málaga dirigida a la comunidad académica, donde también participaron alumnos del tercer ciclo de la Universidad de Barcelona. El objetivo de las actividades antes mencionadas: *conocer, valorar, proteger y difundir* la importancia de preservar el patrimonio edificado.

Hacia la construcción de nuevos instrumentos y estrategias para involucrar a la ciudadanía en el planeamiento del centro histórico

Es importante acotar que hoy en día los retos actuales para involucrar a la ciudadanía en la gestión de la ciudad y el territorio, entre otros aspectos será necesaria la reformulación de mecanismos que incentiven la participación ciudadana en una planeación participativa, considerando las demandas de los diferentes sectores de la sociedad, lo cual pretende asegurar un mayor compromiso y continuidad en los proyectos prioritarios de la población. Para desarrollar un programa de difusión integral se propone se realice en dos fases: una durante el diagnóstico del plan y la otra durante la elaboración y definición de la propuesta.

Fase de diagnóstico. Uno de los retos en lo sucesivo será el ampliar la agenda de la participación ciudadana durante la fase de diagnóstico con el objetivo de obtener un panorama más completo de las inquietudes y problemas que enfrenta la población.

- a) *Difusión preliminar.* Se comunica la necesidad e importancia de un Plan Especial cuyo principal objetivo es orientar el desarrollo integral de la ciudad, enmarcado en el panorama tan dinámico y complejo que exige la sociedad actual.
- b) *Talleres participativos.* Fortalecer la participación de los diferentes sectores de la sociedad, asociaciones de vecinos, asociaciones civiles, empresarios, comerciantes, etcétera.
 - Percepción general de la comunidad respecto a los planes que se estaban desarrollando.
 - La ciudadanía involucrada desde la parte inicial del proyecto. La difusión y talleres de nivel general (lenguaje de carácter público). Y la difusión y talleres de nivel técnico (lenguaje especializado).
- c) *Mesas de trabajo.* Donde también se genera intercambio de experiencias con invitados de instituciones tanto nacionales como internacionales, que enriquecen las propuestas en el Plan.

Fase de propuesta

- d) *Difusión Intermedia*. Exposición de las propuestas y los alcances del proyecto en consulta pública, de conformidad con la normativa vigente previo a la aprobación definitiva del Plan Especial.
- Difusión intermedia en general (lenguaje de carácter público).
 - Difusión intermedia técnica (lenguaje especializado).
- e) *Difusión Final*. Consiste en generar un programa de difusión permanente una vez que ha sido aprobado el Plan Especial. El programa de difusión va encauzado a generar conciencia en la población sobre el capital cultural con el que cuenta la ciudad a corto, mediano o largo plazos. Se propone dar un tratamiento específico para cada uno de los cuatro grupos que se han identificado: los propietarios, los inversionistas, la administración y la ciudadanía en general.
- *Los propietarios*. Al estudiar y analizar diversas experiencias en planeamiento de centros históricos y proyectos de intervención, se identifican algunos problemas de difusión y de interpretación para los propietarios de edificaciones ubicadas en zonas patrimoniales. En la primera etapa, una vez que el Plan fue aprobado se hace evidente una ligera desorientación por parte de los propietarios ante las nuevas ordenanzas y en concreto lo único que desean saber es qué puede hacer en su propiedad. Para solventar este tipo de incertidumbre en el propietario se propone poner énfasis en una información específica, donde se abunde en las ventajas y restricciones al ser dueño de una propiedad en el núcleo fundacional de una ciudad con valor patrimonial (subvenciones, apoyos fiscales, plusvalía, etcétera). Dicha información debe contener elementos que ayuden al propietario a comprender el porqué de los criterios técnicos y de las diferentes estrategias que, en suma, tienen el objetivo de un bienestar colectivo.
 - *Los inversionistas (públicos o privados)*. Actualmente una de las discusiones en torno al planeamiento de la ciudad se centra en las inversiones sociales y económicas enfrentadas a los costos ambientales consecuentes de la ocupación del suelo y el territorio. Considerando este tipo de inercias, que en muchos de los casos aceleran el deterioro del patrimonio edificado, es importante establecer un abanico de posibilidades de inversión y potencial de desarrollo económico, destacando los aspectos y bondades que ofrece una ciudad con capital cultural. La difusión específica para inversionistas debe contener los elementos asociados a refe-

rentes que buscan un desarrollo equilibrado, y al mismo tiempo se establezcan acciones de intervenciones generales y puntuales que a su vez se reflejen en calidad de vida de los habitantes y de quienes la visitan.

- *La administración.* Asegurar que la información se haga llegar de forma muy amplia a las diferentes escalas de la administración y de esta forma asegurar una mejor integración de la dotación de infraestructuras (luz, alcantarillado, telefonía, televisión y otras instalaciones especiales).
- *Ciudadanía en general.* Asociación de reconocimiento y reconciliación de la historia y la actualidad; ciudad con una visión de futuro que busca un desarrollo equilibrado que a su vez se refleje en calidad de vida de los habitantes y de quienes la visitan. Se propone destacar posibles escenarios de lo que puede ser la ciudad, todo ello encaminado a ser un modelo de ciudad definida por tres características: *ciudad viva y dinámica* (difusión dirigida a los residentes del centro histórico); *ciudad accesible* (difusión dirigida a toda la ciudad y en particular a población que habita fuera del centro histórico) y *ciudad turística* (difusión dirigida a visitantes, resaltando los atractivos turísticos de la ciudad).
 - *Ciudad viva y dinámica (residentes del centro histórico).*
 - La trascendencia y permanencia de una ciudad estriba en la capacidad de adaptarse a las diferentes épocas y tiempos, siempre y cuando se deje constancia y lectura de los diferentes momentos históricos que nos permiten conocer la relación y congruencia con la sociedad que la construyó. Rescatar los valores de memoria histórica como capital de desarrollo futuro, incentivar la apropiación y permanencia de los residentes del centro histórico, puede ser una estrategia que asegurará en cierto modo la posibilidad de conservar y proteger el patrimonio edificado. En síntesis, incidir en la integración de la ciudad tradicional y la ciudad nueva.
 - *Ciudad accesible (integración con la población de la ciudad).* La movilidad, el poder desplazarse de un lugar a otro, es esencial para el desarrollo de una ciudad y sus habitantes. Abordar el tema de la accesibilidad en su amplitud y al mismo tiempo enfatizar las estrategias de integración entre el centro histórico y las diferentes zonas de crecimiento y expansión de la ciudad. Se trata de hacer una apuesta por una

ciudad accesible en donde sus habitantes puedan desplazarse cómodamente por las calles, con independencia de que tengan disminuidas o no sus facultades físicas y/o sensoriales, de forma temporal o permanente. La movilidad de las personas con capacidades diferentes que para tal efecto encuentran en el espacio urbano y en la arquitectura barreras que condicionan los vínculos entre capacidad y oportunidades, es uno de los problemas cuyo tratamiento no ha recibido la atención debida. Aspectos que demandan y esbozan nuevos planteamientos en el transporte público extenso y adaptado, así como edificios públicos o privados destinados al uso público, teniendo en cuenta las necesidades de todas las personas.

- Ciudad turística (atracción para visitantes). En la actualidad el turismo está considerado como una de las industrias más significativas en términos económicos. De acuerdo con datos de la Organización Mundial del Turismo (OMT), el turismo seguirá con un importante impulso durante los próximos años, con la posibilidad de convertirse en una de principales actividades comerciales con mayores transacciones del panorama económico, equiparables con las transacciones que tienen la industria automotriz y el petróleo. En este contexto es necesario resaltar las estrategias de difusión necesarias que atenúen los impactos territoriales y ambientales que genera la actividad turística, así como el desafío para impulsar nuevas alternativas y modelos de gestión para atender el desarrollo local.

Conclusiones

Uno de los retos más importantes que se presentan para fomentar la participación ciudadana, es que habrá que abrir un gran abanico de posibilidades en función de la especificidad y características de un territorio y una sociedad concreta, es decir una adecuada articulación entre lo local y lo global. Actualmente algunas ciudades están marcando un referente de innovación en materia de participación ciudadana, una inserción significativa en los procesos de gestión y planeamiento urbano, con metodologías que no sólo involucran al órgano competente en materia de participación ciudadana de la administración, sino a toda la estructura administrativa, lo que convierte a la participación ciudadana en un

eje estratégico y transversal que enriquece la viabilidad de las políticas públicas en el ámbito urbano-territorial y la preservación del patrimonio cultural edificado en los centros históricos.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2004). *IV Jornadas de Participación Ciudadana organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Alicante*. Enero.
- Botella Corral, Joan. (Coord.) (1999). *La ciudad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Canales Aliende, José Manuel. (1991). Los nuevos desafíos de la gestión de los servicios políticos locales. *Revista Gallega de Administración Pública*, 31, 15-38. Santiago de Compostela.
- Herrera Gómez, Manuel & Castón Boyer, Pedro. (2003). *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, Vicenç. (2002). *Bienestar insuficiente. Democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama.
- Souto González, X. M. (2006). Participación ciudadana y ordenación del territorio. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(677), 25 de septiembre. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Las intenciones del croquis arquitectónico

*Ricardo Ortiz Rivera*¹

En el presente trabajo se pretende explicar el *croquis arquitectónico* como *gesto* del *pensamiento arquitectónico*. Se propone una clasificación tipológica del *croquis arquitectónico* desde sus *intenciones*, tomando como referencia las clasificaciones existentes del dibujo de arquitectura. Se termina por definir a la *intención* como la característica que determina el carácter de *arquitectónico* del *croquis* teniendo siempre en cuenta la posibilidad del proyecto.

“En términos generales, dibujar consiste en ‘delinear en una superficie, y sombrear imitando la figura de un cuerpo’” (Sainz, 2005: 47). Esta definición nos dice que el dibujo consiste en representar en dos dimensiones lo que en la *realidad* tiene tres, y además debe hacerse con el elemento más simple, la línea en primer lugar, y la sombra como auxiliar para dar el efecto de tridimensionalidad. Pero el dibujo no “imita” en el sentido mimético la figura de un cuerpo, es una *representación* que tiene cierto grado de figuración y de abstracción.

El dibujo puede ser estudiado y clasificado aplicando diferentes criterios. Roberto Goycolea Prado plantea cuatro maneras de estudiar el dibujo: *instrumental, técnica, genérica e intencionalmente*.

1. Doctorando en Ciudad, Territorio y Sustentabilidad; maestro en Procesos y Expresión Gráfica en la Proyección Arquitectónica Urbana por la Universidad de Guadalajara; arquitecto por la Universidad Veracruzana.

Desde el punto de vista *instrumental*, el dibujo se estudia y clasifica de acuerdo con el instrumento gráfico, el soporte y los medios auxiliares; por ejemplo, el lápiz, el papel y la regla. El estudio de la *técnica* abarca el análisis de cómo se utilizan los instrumentos, haciendo manchas, líneas, puntos, sombras. El estudio *genérico* atiende al sistema de proyección utilizado, es decir, si el dibujo representa un objeto visto desde arriba, desde un costado, desde una esquina; en otras palabras si el dibujo es una planta, un alzado, una sección o una perspectiva. Por último está el criterio *intencional*, en el que se revisa la *intención* al realizar el dibujo o la función que cumple.

Desde el punto de vista instrumental nos interesa el dibujo que requiere para su ejecución de un instrumento gráfico y un soporte, sin la ayuda de medios auxiliares. Esta consideración descarta al dibujo técnico. Desde el punto de vista técnico nos interesan los dibujos que se basan en el uso hegemónico de la línea. Desde el punto de vista genérico nos interesan todos los tipos de dibujos, pero por una necesidad incluyente y no clasificatoria. Reiteramos que la clasificación que elaboremos habrá de ser desde el punto de vista de la *intención*.

Jorge Sainz explica que el interés por estudiar el dibujo está en aumento porque se ha reconocido que “puede aportar una frescura y una espontaneidad que son más difíciles de encontrar en obras artísticas más mediatizadas y dilatadas en el tiempo. Un dibujo puede ser, indudablemente, el primer indicio observable de una idea genial” (Sainz, 2005: 18).

“El primer indicio observable de una idea genial”. Ahí radica la importancia de estudiar el dibujo. Nos interesa conocer el *pensamiento arquitectónico* (no observable), y el dibujo (observable) se nos presenta como la vía de acceso a través de la cual podemos “ver” la *intención* que dirigió el proceso creativo del arquitecto.

“Frescura y espontaneidad”. Dos calificativos que no pueden adjetivar a todos los dibujos. Entonces nuestro objeto de estudio es un tipo particular de dibujo, un dibujo que no ha sido mediatizado por el rigor de la técnica, un dibujo que no está condicionado por los instrumentos utilizados; se trata pues de un dibujo que exprese la *intención* del autor antes de que ésta se esconda tras excesivas correcciones.

El dibujo es *representación* gráfica; el tipo de dibujo que nos interesa estudiar es una *representación gestual*. De lo que se deduce que nuestro objeto de estudio es *representación gráfica gestual*, es decir, el *dibujo gestual*. Al no existir una definición para el concepto “dibujo gestual” se propone la siguiente:

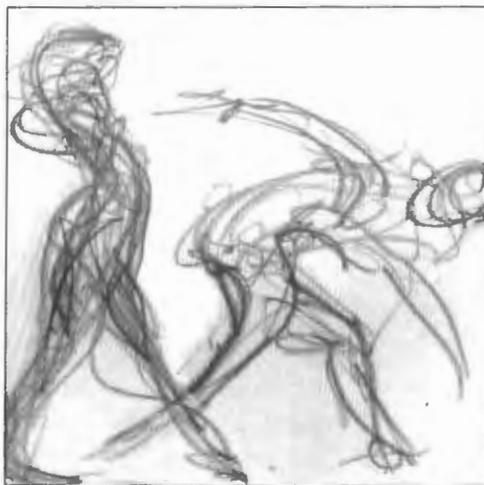
Dibujo gestual: es la *representación* gráfica más simple, inmediata y cercana al *pensamiento*, y que mejor expresa la *intención* del autor.

Gesture & contour drawings y antigrañas

En lengua inglesa existe el concepto *gesture drawing*, cuya traducción literal al español es *gesto* dibujo o dibujo de *gesto*. Michael Vuksta lo define como “el intento por capturar el movimiento en su ritmo y fluidez”.² Esta definición excluye a los objetos inmóviles como tema del *gesture drawing*, pero por sus características podemos decir que todo *gesture drawing* es un *dibujo gestual*, pero no podemos afirmar que todo *dibujo gestual* sea un *gesture drawing*.

Ilustración 1

Gesture Drawing: Jean Gieger and Albert Kim “Gesture”



Fuente: Cooper, 2001: 46).

Como complemento del *gesture drawing*, Vuksta nos presenta un tipo de dibujo para los objetos sin movimiento, el *contour drawing* (dibujo de contorno, en español), del cual nos dice que “enfatisa el trazo de contorno de

2. “The attempt to capture movement in its rhythms and fluidity” (Vuksta, 2007).

una persona u objeto”.³ Vuksta dice que no hay que preocuparse por registrar los detalles, y recomienda recorrer la forma con la mirada como si la estuviésemos tocando con los dedos; de esta manera el movimiento de los ojos guía al de la mano. Durante el proceso es preferible que no se aparte la mirada del objeto y en consecuencia mirar el papel lo menos posible. No es necesario el uso de la sombra, pues el interés se centra en el contorno. Por las características del *contour drawing* podemos llamarlo *dibujo gestual*, pero no podemos decir que todo *dibujo gestual* sea *contour drawing*.

Ilustración 2
Contour Drawing



Fuente: Álvaro Siza: “Desnudo” (1997: 16).

El *gesture* y el *contour drawings* son dibujos gestuales por su cualidad de inmediatez, pero requieren invariablemente de la presencia del objeto

3. “Emphasizes the tracing of the outline of a person or object” (Vuksta, 2007).

para su ejecución. El *dibujo gestual* en general es dependiente de la *imagen* pero independiente del *estímulo*, es decir, puede ejecutarse con o sin referente inmediato.

La rapidez en la ejecución es una característica elemental en todo *dibujo gestual*; capturar el movimiento de objetos en acción, o sólo plasmar el contorno de las formas de objetos inmóviles, son buenos ejercicios para ejercitar las funciones de *percepción* y *representación*. Pero estamos ante un fenómeno casi de acto reflejo; Marina explica que para crear es necesario tener un proyecto, es decir, una *intención* que dirija la mirada y el accionar del sujeto que pretende ser creador.

En el extremo opuesto, Alfonso Rodríguez Pulido presenta el “dibujo del olvido” o *antigrafía* y lo define como: “aquellos actos gráficos que se pretende no tengan ningún referente racional-consciente en su elaboración”. Explica que su propósito es “entrar en una fase de olvido, de despojarse de los precedentes que dominan nuestra cotidianidad: el lenguaje hablado, los números, la contabilidad del tiempo”. Y concluye que “se trata de acciones gráficas meramente gestuales, apasionadas y quizá rabiosas, que no estén obligados a parecer algo, a justificar la correspondencia entre alguna *imagen* mental previa y el resultado” (Rodríguez Pulido, 2004: 1099).

De este modo, la *antigrafía* puede usarse como calentamiento previo a la fase proyectual. Podemos afirmar que toda *antigrafía* es un *dibujo gestual*, pero no todo *dibujo gestual* es una *antigrafía*. Junto al *gesture* y *contour drawings*, la *antigrafía* sirve de entrenamiento para producir *dibujos gestuales* en toda la extensión del término, es decir, la *representación* gráfica que mejor representa una *imagen* y que mejor expresa una *intención*.

Dibujar es una actividad en la que además de la inteligencia espacial está involucrada la inteligencia cinestésicocorporal. De muy poco sirve ser muy buen observador si no se ha entrenado la mano. Marina explica que si se pretende desarrollar un “estilo creador” es necesario desarrollar automatismos. El *gesture* y el *contour drawings*, así como la *antigrafía*, brindan la oportunidad de entrenar para desarrollar los automatismos necesarios que habrán de ser utilizados en un proyecto más elevado que el simple registro de un objeto. El proyecto que pretendemos alcanzar es el registro de una idea, es decir la *representación* de una *imagen* y la *expresión* de la *intención*.

Las imágenes surgen y, como los cambios sutiles del sol en el ocaso, se pueden alterar irrevocablemente en un abrir y un cerrar de ojos. La representación estabiliza la idea

o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella (Eisner, 2004: 22 y 23).

Ilustración 3 Antigrafía



Fuente: J. I. Orozco (izquierda)/A. Nivón (derecha).⁴

Con la *imaginación* producimos una cantidad infinita de imágenes, imágenes que podrían llegar a convertirse en grandes aportaciones, pero que si no se representan con prontitud se desvanecen. Se ha dicho que “vemos lo que sabemos”, pero también sabemos lo que sabemos hasta que lo vemos. Más allá de ser un juego de palabras, a lo que se refiere esa oración es a la toma de conciencia. Piaget explicaba que la construcción del conocimiento es un proceso que se prolonga a lo largo de nuestra vida, y decía que la toma de conciencia era súbita, y se refería al momento preciso en que nos damos cuenta de que conocemos algo.

Del mismo modo, la generación de imágenes responde a un proceso que empieza desde el momento mismo del nacimiento, pero para tomar conciencia de lo que conocemos es necesario exteriorizarlo. Recordemos: la adaptación es completa sólo si hay asimilación y acomodación. La simple *percepción* no construye el conocimiento, es necesaria también la *representación*. Al representar la *imagen*, ésta se estabiliza, y así como en la *percepción* es necesario discriminar de los estímulos sólo aquellos que nos interesan, también al estabilizar la *imagen* logramos por un mo-

4. Realizados durante el curso “Historia del dibujo” bajo la tutela del doctor Alfonso Rodríguez Pulido de la Maestría en Procesos y Expresión Gráfica en la Proyección Arquitectónica Urbana. Guadalajara, Jalisco. 01/07/06.

mento discriminarla del resto de las imágenes que se producen en la *imaginación*. Si no se cuenta con la habilidad para representar la *imagen* con la misma rapidez con la que ésta se genera en la *imaginación*, seguramente se perderá. Por eso es necesario “entrenar” a la mano para contar con los suficientes automatismos para intentar igualar la rapidez del *pensamiento*.

Con el *dibujo gestual* no se pretende “imitar” una forma, sino estabilizar una *imagen*. Para imitar es necesario un dibujo elaborado, que tras numerosas correcciones logre una correspondencia mimética con el objeto original. Con el *dibujo gestual* basta con registrar los rasgos indispensables para que la *imagen* no se pierda; después habrá tiempo de corregirla, lo que se busca es tomar conciencia de su existencia.

Como características del *dibujo gestual* podemos decir que es un dibujo inacabado, de rápida ejecución y que no está sujeto a normas estéticas. Decimos que es inacabado porque al no estar sujeto a excesivas correcciones siempre habrá algo que modificarle o agregarle. Esta característica hace que sea el dibujo que más posibilidades ofrece. La rapidez de ejecución es una garantía de que no se perderán las imágenes. Dedicar demasiado tiempo para representar una *imagen*, es tiempo que se pierde para representar otra *imagen*, para explorar nuevas posibilidades. Por último, no estar sujeto a normas estéticas significa que ni la proporción ni la composición son elementos a evaluar en el *dibujo gestual*, basta con que se establezca la *imagen*, después ya habrá tiempo de corregir esos aspectos.

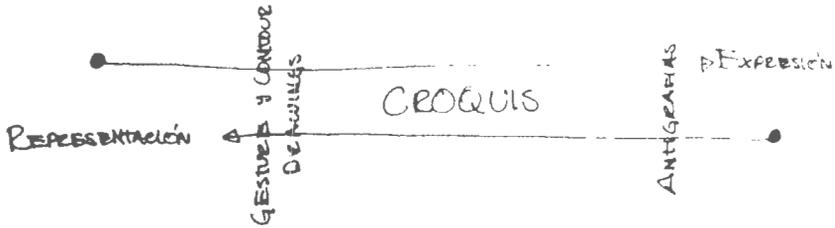
El croquis

En el *gesture drawing* al igual que en el *contour drawing* predomina la *representación* sobre la *expresión*, mientras que en la *antigrafía* predomina la *expresión* sobre la *representación*. El *dibujo gestual* por excelencia es el *croquis*, pues logra *representación* al igual que *expresión*.

El *croquis* por definición es un dibujo rápido e inacabado. Es un *dibujo gestual*. Se le considera inacabado porque siempre es posible agregarle más trazos. Un cuadro como la *Mona Lisa* está acabado, una pincelada más lo podría arruinar. El *croquis* siempre nos deja la puerta abierta; al ser la *representación* más inmediata y cercana a la *imaginación*, permite registrar una sucesión sin fin de imágenes.

Ilustración 4

El croquis en relación con el *gesture* y *contour drawings* y la antigrafía



Fuente: elaboración propia.

El *croquis* también recibe el nombre de *esquicio*, *boceto* y *esbozo*; aunque todos estos nombres tienen raíces distintas, en la práctica significan lo mismo. Alejandra Sánchez brevemente explica los significados y orígenes del *esquicio*, *croquis* y *esbozo*:

El término *esquicio* alude a la idea de esquema, es decir, a la representación de una figura sin entrar en detalles, indicando sus relaciones y funcionamiento. Proviene del italiano *schizzo* o *schizzare* y significa, en primer lugar, "brotar", pues se le llama así a la "mancha que produce un líquido al salpicar" [...] Así, se entiende por *schizzo* o *esquicio* a la primera operación, la de hacer brotar en "grandes trazos" los rasgos más significativos del proyecto para la resolución del programa y de las decisiones tomadas [...] El término *croquis* es posterior y proviene de *croquer*, *croquizar*, que en pintura significa "tomar rápidamente del natural" [...] *Esbozar* una idea quiere decir lo contrario a tenerla o concluirla (Sánchez, 2006: 58-60).

Parece haber consenso en que *croquis*, *esquicio*, *boceto* y *esbozo* son todos sinónimos de un tipo de *dibujo gestual* específico. Sobre el *croquis*, Marcano dice que es "una de las formas comunes para producir las imágenes de las propuestas de diseño utilizadas por los arquitectos desde el Renacimiento hasta nuestros días", debido a que "permite crear, organizar y evaluar las ideas que ordenarán el diseño definitivo" (Marcano Requena, 2000: 401). Y señala que la importancia del *croquis* reside en ser el instrumento que permite el paso de la idea al papel, lo cual "permite con rapidez definir un problema, explorar soluciones, descartar opciones y afinar la *percepción* de su respuesta" (Marcano Requena, 2000: 403 y 404).

Por su parte Lacombe precisa que “esbozar una idea quiere decir lo contrario que tenerla y acabarla, y para poder capturar la rapidez de un pensamiento brillante se requiere la mayor rapidez en las reacciones”.⁵

Sainz explica que “los ejemplos más puros de *expresión* gráfica —es decir, los que no suelen implicar prácticamente ninguna *intención* de comunicación— son los ‘bocetos’”. Y agrega que “los bocetos suelen ser desordenados, impulsivos y muchas veces ininteligibles” (Sainz, 2005: 108).

García por su parte dice que el boceto es “ese dibujo de creación, íntimo, es la génesis del lenguaje gráfico, y en él se muestran por su propia naturaleza los mecanismos de la creatividad más genuinos de todo el proceso creativo” (García, Llopis, Torres & Villaplana, 1996: 6).

Algunas de las definiciones expuestas limitan la utilización del *croquis* a la fase proyectual, pero consideramos que el uso del *croquis* va más allá, que su uso se extiende desde antes de ser encargado el proyecto hasta después de haber definido el proyecto *arquitectónico*.

Cuando se dibuja un *croquis* se requiere de un proceso conocido como *abstracción*. La *abstracción* consiste en separar lo indispensable de lo complementario. Es identificar qué elementos son los que hacen que algo sea lo que es y que no sea otra cosa. El *croquis* es un dibujo que con pocos trazos pretende representar una *imagen*. Si la *imagen* es compleja, requerirá un dibujo igualmente complejo. Para transformar la *imagen* compleja en un dibujo sencillo se deben abstraer los rasgos que lo caracterizan. La primera *abstracción* consiste en distinguir la figura del fondo.

Para Aristóteles, gracias a la abstracción “se obtiene la esencia” (Villafañe & Mínguez, 2006: 98) del objeto. Villafañe plantea que para que una abstracción sea útil debe cumplir dos condiciones: ser esencial y generativa.

Una abstracción es *esencial* cuando los rasgos recogidos son suficientes para restituir la identidad del objeto. No olvidemos que en el origen de la noción de abstracción está la eliminación de todo aquello que no resulte pertinente [...] Se dice que una abstracción visual es *generativa* cuando a partir de los rasgos representados pueden recuperarse todos aquellos que la abstracción ha omitido (Villafañe & Mínguez, 2006: 105).

La *abstracción* no es inmediata, es necesario trabajarla. La *abstracción* permite que sólo se represente la parte de la *imagen* que se desee exte-

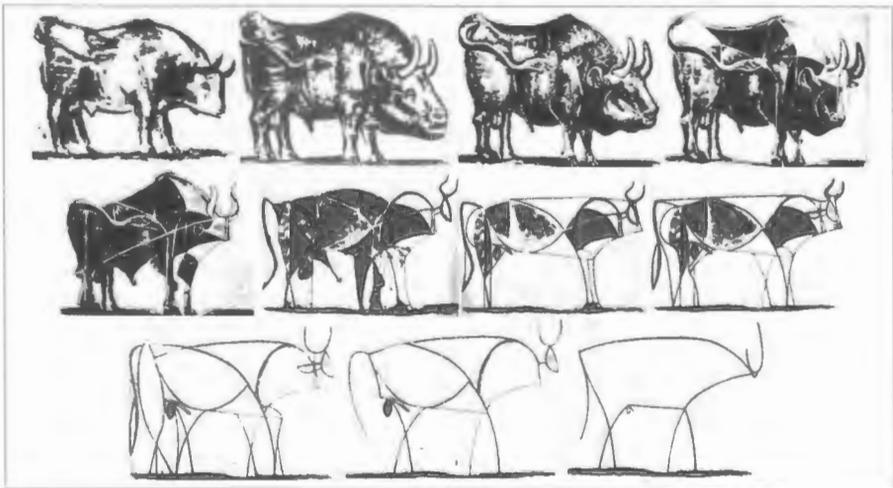
5. Citado por Lapuerta, a su vez citado por Marcano en Marcano Requena, 2000: 401.

riorizar. Eliminando los elementos complementarios se evita distraerse en lo superfluo y se logra fijar la atención en lo esencial.

Un *croquis* dibujado es susceptible de ser percibido; si la *abstracción* cumplió con la condición de ser generativa, entonces el *croquis* se completará con los elementos del recuerdo; posiblemente la nueva *imagen*, producto de la *percepción* del *croquis*, no coincida en su totalidad con la *imagen* original que se representó, pero ambas imágenes coincidirán en lo esencial.

La *abstracción* es una capacidad que se debe desarrollar. En el niño el *dibujo gestual* es natural; en el adulto requiere mayor esfuerzo. Simplificar una *imagen* hasta su *expresión* más sencilla es un proceso delicado; si se eliminan elementos esenciales por error y se conservan elementos que son complementarios y hasta comunes a otras imágenes, es posible que el *croquis* no represente la *imagen* deseada. A Picasso le tomó 11 intentos abstraer la figura del toro hasta lograr representar sólo su esencia (ilustración 5).

Ilustración 5
Abstracción: Picasso "Toro"



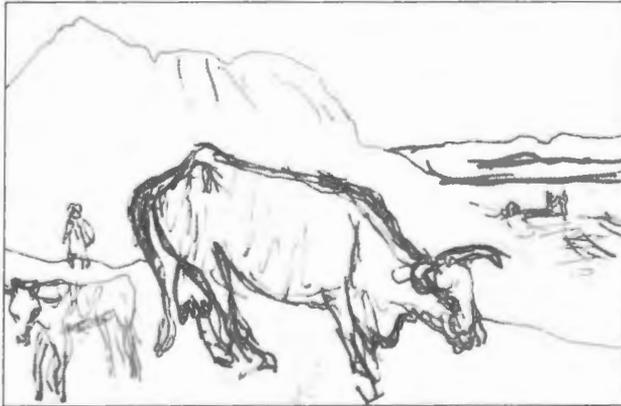
Fuente: De Fiore, 1986: 12 y 13.

El croquis arquitectónico

El *croquis* no sólo es usado por los arquitectos, todo adulto lo puede utilizar. La pregunta ahora es saber cuáles son los criterios para definir si un *croquis* es o no *arquitectónico*. Será suficiente con que haya sido realizado por un arquitecto (ilustración 6), será necesario que el tema representado en el *croquis* sea arquitectura, o sólo podrá ser llamado *croquis arquitectónico* al realizado por arquitectos con tema *arquitectónico*.

Ilustración 6

Croquis ¿arquitectónico?: Le Corbusier, “Cow with calf”



Fuente: Fraser & Henmi, 1994: 3.

Jorge Sainz establece los límites del dibujo de arquitectura; al ser el *croquis arquitectónico* un dibujo de arquitectura, los límites definidos por Sainz también definen los límites del *croquis arquitectónico*.

Los límites cuantitativos definen el alcance del dibujo de arquitectura; Sainz establece que el límite superior es la cartografía, mientras que el límite inferior “lo constituye la representación gráfica de los complejos moleculares” (2005: 32). Es decir, un dibujo para que sea llamado como dibujo de arquitectura debe estar dentro de los límites superior e inferior. De acuerdo con los límites de establecidos, el dibujo del sistema solar no puede ser considerado como dibujo de arquitectura, ni tampoco el modelo de la estructura del átomo.

Además de los límites cuantitativos, Sainz establece los límites cualitativos. En primer lugar establece que como condición para ser dibujo

tiene que estar confinado a las dos dimensiones, lo que claramente descarta a la maqueta, pero también señala que tampoco es admisible el relieve, es decir cualquier elemento que pueda traducirse en una experiencia táctil. El dibujo sólo puede verse, no tocarse.

El siguiente límite establece que no todo dibujo con tema *arquitectónico* puede ser llamado dibujo de arquitectura. Este límite pretende distinguir entre los dibujos de arquitectos y los dibujos de pintores. Se refiere específicamente a “arquitecturas pintadas”, es decir, pinturas y dibujos donde en definitiva se representa la *imagen* de un objeto *arquitectónico*, pero cuyo propósito es servir de escenario, de ambientar y contextualizar una escena.

El siguiente límite establece que el dibujo de arquitectura además de ser en dos dimensiones debe ser fijo; con esto se deja fuera a todo tipo de animación, incluyendo la cinematografía, la cual además es descartada por otro límite: la fotografía no es dibujo de arquitectura, es decir, un dibujo de arquitectura tiene que ser, en términos de Villafañe, una *imagen* creada y no una *imagen* registrada.

Una vez establecidos los límites para definir lo que en definitiva no es dibujo de arquitectura, Sainz establece las condiciones para definir lo que sí lo es:

Que el “tema” se pueda representar o imprimir; que se haga sobre una superficie, generalmente papel o similar (es decir, fácilmente transportable), y en su mayor parte blanco, transparente o con fondos de color claro; que este soporte tenga un tamaño comprendido aproximadamente entre una hoja de cuaderno y un pliego de papel; que permita, por tanto, una visión general del conjunto, pero también un estudio de sus pequeños detalles; que esté realizado por cualquier procedimiento gráfico disponible y adecuado (Sainz. 2005: 40).

Establecidos los límites y las condiciones Sainz define que: “un dibujo de arquitectura consiste en una imagen arquitectónica realizada dentro de un determinado estilo gráfico y con una determinada finalidad arquitectónica (2005: 46).

A partir de aquí y retomando la definición de *dibujo gestual*, podemos definir el *croquis arquitectónico* como:

La *representación* gráfica más simple, inmediata y cercana al *pensamiento arquitectónico*, y que mejor expresa la *intención* del arquitecto.

Entendiendo que el *pensamiento arquitectónico* está conformado por imágenes arquitectónicas, y que la *intención* del arquitecto corresponde a una finalidad arquitectónica. Entonces, de acuerdo con lo planteado hasta

este punto, el *croquis* de Le Corbusier (ilustración 6) no puede ser llamado *croquis arquitectónico* pues no es evidente que represente imágenes arquitectónicas, ni tampoco se identifica que exprese una *intención* arquitectónica; por lo tanto, el hecho de que un *croquis* sea realizado por un arquitecto no implica que siempre se trate de un *croquis arquitectónico*.

Ya en 1902 Henri Guédy pensaba que “En arquitectura, el dibujo es el pensamiento mismo del arquitecto; es la imagen presente de un edificio futuro [...] El dibujo es, pues, el principio generador de la arquitectura; es su propia esencia” (Sainz, 2005: 58). Si tal afirmación es respecto al dibujo en general, con más razón podemos afirmar que el *croquis arquitectónico* es el *gesto del pensamiento arquitectónico*.

Sin temor a exagerar Sainz manifiesta que “el dibujo de arquitectura no es un simple instrumento o una forma de *expresión*; es el principio generador, el motor de la arquitectura, y forma parte de su propio ser. Sin el dibujo, la propia arquitectura es imperfecta” (2005: 58). Por lo tanto la práctica del dibujo, en especial del *croquis*, es indispensable al hablar, pensar y hacer arquitectura.

El croquis arquitectónico desde sus intenciones

El *croquis arquitectónico* puede clasificarse de acuerdo con las diversas intenciones que exprese; la finalidad o uso que se le da al *croquis* es un buen parámetro para intuir la *intención* que motivó al arquitecto a dibujarlo. Por lo tanto, en primera instancia diremos que las intenciones corresponden a los usos del *croquis arquitectónico*.

Tradicionalmente se ha considerado que el *croquis arquitectónico* es un dibujo de concepción del proyecto *arquitectónico*, y por lo tanto se limita su uso a ese breve periodo que comprende desde el momento en que el cliente le hace un encargo al arquitecto, hasta que se tiene definido el anteproyecto. Sin embargo consideramos que el uso del *croquis arquitectónico* va más allá.

Al no encontrar una bibliografía específica que clasifique al *croquis arquitectónico*, partiremos de la clasificación existente de los usos del dibujo *arquitectónico* para evaluar cuáles pueden ser aplicables al *croquis arquitectónico*.

Sainz nos presenta tres usos básicos, que más adelante desglosa en siete. En principio establece que el dibujo *arquitectónico* puede tener un uso *instrumental*, *analítico* y *expresivo*. Al referirse al uso *instrumental*,

establece que el dibujo de arquitectura puede ser instrumento para el desarrollo de *proyectos*, para obtener *vistas* tal y como se ven los objetos arquitectónicos, para recopilar *modelos* de elementos arquitectónicos para su uso posterior, para hacer *levantamientos* para documentación, o bien para *ilustrar* textos de arquitectura.

Respecto al uso *analítico*, Sainz explica que se trata del mismo tipo de dibujos que los del uso instrumental, “pero ahora como herramienta de investigación” (2005: 102).

Por último, señala que el uso expresivo es cuando el arquitecto utiliza el dibujo, más que como un medio de comunicación, como un medio de *expresión*; señala que el tipo de dibujo donde más frecuentemente se identifica este uso es en los bocetos. “Los bocetos suelen ser desordenados, impulsivos y muchas veces ininteligibles. En ocasiones se encuentran dibujados en los lugares más insospechados, como es el caso del primer dibujo del Crystal Palace, trazado sobre un papel secante” (2005: 108).

Dentro de este uso expresivo, se encuentran las denominadas *fantasías expresivas*, que son dibujos de arquitecturas que nunca tuvieron la *intención* de ser construidas; se trata, pues, de una exploración por “las infinitas posibilidades de la representación gráfica” y “que simplemente reflejaban las fantasías que invadían la mente de su creador”. Este tipo de dibujo fue muy frecuente en la “segunda mitad del siglo XVIII, especialmente en las obras de Giambattista Piranesi y Étienne-Louis Boullée”, cuyos dibujos “tuvieron una formidable influencia en la evolución de las futuras concepciones arquitectónicas” (Sainz, 2005: 109).

Sainz aclara que cualquier dibujo de arquitectura puede pertenecer a la vez a más de uno de los grupos establecidos, por lo que la clasificación presentada no tiene fronteras rígidas, sino flexibles.

Goycolea, por su parte, distingue cuatro intenciones: la de análisis, la de concepción o ideación, la de *representación* y la de *expresión*. A partir de estas cuatro intenciones define cuatro tipos de dibujo de arquitectura:

- a. *Dibujo de análisis*, aquel que utiliza el medio gráfico para asignar cualidades o categorías objetivas que subyacen en el objeto arquitectónico tratado o en las que se incide desde su interpretación subjetiva.
- b. *Dibujo de concepción o ideación*, aquel que se desarrolla como instrumento del pensamiento creativo, generador y configurador de imágenes en orden a la ideación de la arquitectura, es el nexo de unión entre imaginación, intelecto y configuración gráfica.
- c. *Dibujo de representación*, aquel que desarrolla la modalidad más descriptiva, tanto en la faceta proveniente de las normas de la percepción sensorial, como

en la de la percepción intelectual, sistematizada en las normas y códigos de la geometría descriptiva aplicada a la definición métrica y espacial de la arquitectura construida o proyectada.

- d. *Dibujo de expresión*, aquel que incide en las facetas más autónomas de las cualidades gráficas, ligadas a la expresión artística de la sensibilidad y al desarrollo de poéticas propias, permitiendo un acercamiento personal y sensible a la arquitectura, a la par de incentivar la autoexploración y el descubrimiento (Goycolea Prado, s/f: 29 y 30).

Por otro lado, Fraser y Henmi identifican cinco “diferentes aplicaciones de los dibujos de arquitectura incluyendo los dibujos referenciales, diagramáticos, de diseño, de presentación y los visionarios”.⁶ Esta división —aclaran— no es formal, sino que es sólo para puntualizar las diferentes actitudes y propósitos en los dibujos de arquitectura, pues consideran que todos los dibujos, de una u otra manera, deben ser considerados dibujos de diseño:

Creemos que todo dibujo en este libro es acerca de diseño arquitectónico. Ya sea que los dibujos sean referencia a un entorno existente, diagramas, presenten un diseño, o den forma concreta a una idea visionaria, todos ellos llevan a sus autores al mundo imaginario de la visión, representación y hasta del diseño.⁷

Cuadro 1
Comparativa de los tipos de dibujo de arquitectura
de acuerdo con la intención

<i>Sainz (2005)</i>	<i>Goycolea (s/f)</i>	<i>Fraser y Henmi (1994)</i>
		Referenciales
Instrumental (proyectos, vistas, modelos, levantamientos e ilustraciones)	De concepción o ideación De representación	Diseño Presentación
Analítico	De análisis	Diagramas
Expresivo	De expresión	Visionarios

Fuente: elaboración propia.

6. “Different applications of architectural drawings, including referential, diagrammatic, design, presentation, and visionary drawings” (Fraser & Henmi, 1994: ix).
7. “We believe every drawing in this book is about architectural design. Whether drawings are referring to an existing environment, diagramming, presenting a design, or giving concrete form to a visionary idea, they pull their authors into the imaginary world of envisioning, representing, and therefore designing” (Fraser & Henmi, 1994: 81).

A partir de la clasificación establecida por Fraser y Henmi respecto al dibujo de arquitectura, se propone una para el *croquis arquitectónico* de acuerdo con la *intención* que motiva al arquitecto a realizar un dibujo. Identificamos tres intenciones básicas que caracterizan al *croquis*. La primera es la referencia, la segunda la concepción y la tercera la presentación.

Esta clasificación atiende a los tres momentos que intervienen en el proceso creativo. El momento previo al proyecto en sí, momento que puede abarcar incluso años de experiencias previas al problema específico a resolver. La segunda al momento en que los esfuerzos del arquitecto están dedicados a resolver el problema específico. Y el tercer momento es aquel en el que el problema *arquitectónico* ya ha sido resuelto pero el arquitecto lo dibuja para dejar constancia del punto de vista con el que quiere que sea mirada su obra.

De este modo tenemos los *croquis arquitectónicos* que por su *intención* se denominan como *referenciales* o de referencia. Estos *croquis arquitectónicos* son representaciones de objetos arquitectónicos independientes de la obra del arquitecto pero que tienen elementos que le interesan. Cabe aclarar que este tipo de *croquis* no tiene que ser exclusivamente de arquitectura para considerársele *arquitectónico*. Los apuntes de paisajes, animales, el cuerpo humano y cualquier otro objeto o concepto pueden ser considerados como *croquis arquitectónicos de referencia*, pues al representarlos el arquitecto estabiliza su *imagen* en su *mundo interior* para posteriormente ser utilizados en el momento de la concepción arquitectónica.

Ilustración 7

Croquis arquitectónico de referencia: Álvaro Siza,
"Rayon in L. C. mother's house" 1981



Fuente: Fraser & Henmi, 1994: 122.

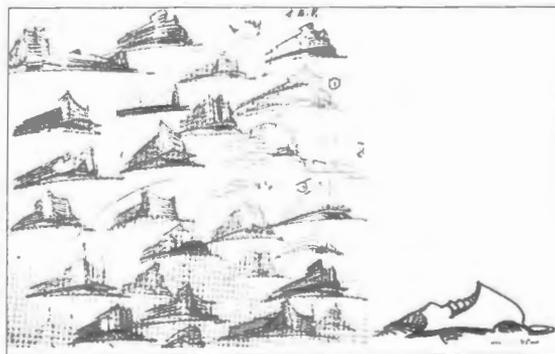
Este tipo de *croquis* permite ver los objetos a través de los ojos del autor. No es lo mismo ver una foto de la Acrópolis que ver el *croquis* que de ella hicieron Louis Kahn o Antoine Predock. O incluso hay arquitectos que se integran al *croquis*, como comúnmente hace Álvaro Siza (ilustración 7); con este tipo de representaciones el autor no sólo presenta su manera de ver el *mundo*, sino que también nos permite ocupar su lugar.

El segundo tipo de *croquis arquitectónico* es el de *concepción*; no hay que olvidar que todos los *croquis* son partícipes del proceso creativo, pero se le asigna este nombre a aquellos que son efectuados bajo la consigna de dar respuesta a la problemática específica en cuestión. A estos *croquis arquitectónicos* también se les conoce como de *diseño*. Este tipo de *croquis arquitectónico* por lo regular se presenta en series que reflejan la evolución que tuvo la *imagen* del proyecto hasta llegar a redondearla, es decir, hasta obtener una *imagen* estable.

Como por lo regular los *croquis arquitectónicos* de *concepción* se realizan en series de *croquis* (ilustración 8), es fácil distinguir los elementos comunes entre uno y otro dentro de la serie, así como también es posible apreciar los continuos ajustes. En este tipo de *croquis arquitectónico* el autor frecuentemente cambia de sistema de proyección con la *intención* de manipular la *imagen* desde todos sus ángulos.

Ilustración 8

Croquis arquitectónico de concepción: Eric Mendelsohn, "Administration Building of the German Metalworkers Union".⁸



8. Berlín, 1929. (Fraser & Henmi, 1994: 72). El croquis de la derecha corresponde a una pequeña duna dibujada por Mendelsohn en 1920 (Fraser & Henmi, 1994: 94) que podría considerarse como croquis arquitectónico de referencia por la notoria similitud con los croquis arquitectónicos de concepción del "Administration Building of the German Metalworkers Union".

El paso de un *croquis* a otro de la serie en ocasiones responde a que el *croquis* sobre el que se trabaja está saturado de líneas o manchas y ya no le comunica nada al autor. En otras ocasiones el cambio se debe a que se desea explorar otra alternativa que pueda resultar más factible. En todo caso, lo conveniente es estudiar los *croquis arquitectónicos de concepción* en conjunto, pues no son actos aislados sino parte de un proceso continuo.

El tercer grupo de *croquis arquitectónico*, los de *presentación*, corresponden a aquellos que se hacen una vez terminado el proceso de diseño con la *intención* de presentarlos al cliente o a la comunidad arquitectónica. Es común encontrarlos publicados acompañando los artículos que al respecto de la obra en cuestión se realicen. Estos *croquis arquitectónicos a posteriori* son muy criticados porque en ocasiones se les pretende hacer pasar por *croquis arquitectónicos de concepción* o *diseño*.

El ego de los arquitectos en ocasiones les impide mostrar al público los *croquis arquitectónicos de concepción*, porque como es natural el formato de éstos es poco “profesional”, llenos de manchas, en papeles incluso más corrientes que comunes y, que por el prestigio de su nombre y su firma no sería apropiado mostrar. Asimismo, como ya vimos, es común encontrar en serie los *croquis arquitectónicos de concepción*, pero los arquitectos tienden a fraccionar esas series y a mostrar solamente los *croquis* que se *parecen* al resultado final, dejando bajo el escritorio aquellas soluciones que divergían en demasía de la *imagen* del proyecto.

Los *croquis arquitectónicos de presentación* representan la forma en que el autor desea que su obra sea recordada (ilustración 9). El peligro sería confundirlos con *croquis arquitectónicos de concepción* porque eso llevaría a la falsa creencia de que la proyectación es un acto y no un proceso con idas y vueltas, con aciertos y equivocaciones.

Existen otras dos intenciones que no están relacionadas con algún momento específico del proceso creativo, y por lo tanto suelen aparecer en cualquier fase indistintamente. La primera *intención* se representa con los *croquis arquitectónicos diagramáticos* y la segunda con los *croquis arquitectónicos visionarios* o *expresivos*.

Los *croquis arquitectónicos diagramáticos* son aquéllos cuya *intención* es representar las relaciones entre las partes del proyecto entendido como un sistema. Este tipo de *croquis arquitectónico* es muy utilizado sobre todo cuando la *imagen* a representar no pertenece al lenguaje gráfico, como los conceptos abstractos. Los *diagramas*, como también se les conoce, son muy empleados cuando la *imagen* a representar implica flujo, cambio o movimiento.

Ilustración 9

Croquis arquitectónico de presentación: Antoine Predock, "American Heritage Center and Art Museum"⁹

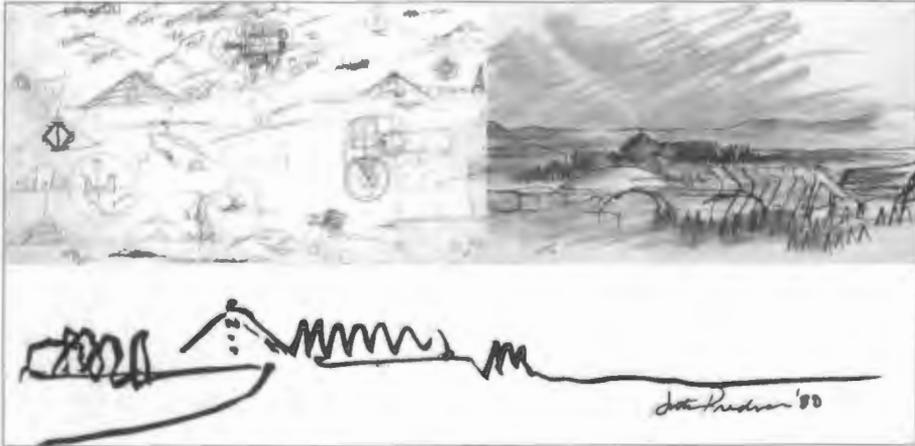
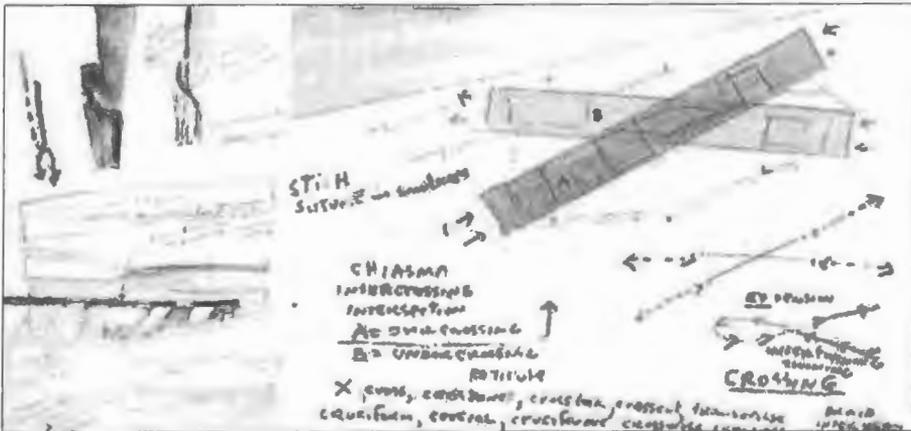


Ilustración 10

Croquis arquitectónico diagramático: Steven Holl, "Kiasma"¹⁰



9. University of Wyoming, Laramie, Wyoming. La fase de concreción del proyecto concluyó en 1986 (croquis superiores) y el croquis arquitectónico de presentación (croquis inferior) data de 1988. (Fraser & Henmi, 1994: 126-129).
10. Los colores de este croquis fueron modificados para la tesis. (Levene & Márquez Cecilia, 1999: 58).

Los *diagramas*, o dibujos no miméticos, pueden representarse en dos o tres dimensiones. Además son el tipo de *croquis arquitectónico* que más suele estar acompañado por textos explicativos (ilustración 10). Si su elaboración antecede a los *croquis arquitectónicos de concepción*, suelen marcar en ocasiones la organización espacial que tendrá el proyecto, o las diversas etapas constructivas que requerirá para su ejecución. Suelen utilizarse también para juntar en una sola *imagen* los factores o determinantes del proyecto, para manipular conceptos. En ocasiones es en los *croquis arquitectónicos diagramáticos* donde se hacen los puentes entre diferentes tipos de lenguaje.

Por último están los *croquis arquitectónicos visionarios*, que son aquellos que no se refieren a objetos arquitectónicos existentes, incluso se trata de proyectos de arquitecturas irrealizables. Este tipo de *croquis arquitectónicos* tienen la *intención* de explorar los límites de la disciplina y de la *imaginación* misma.

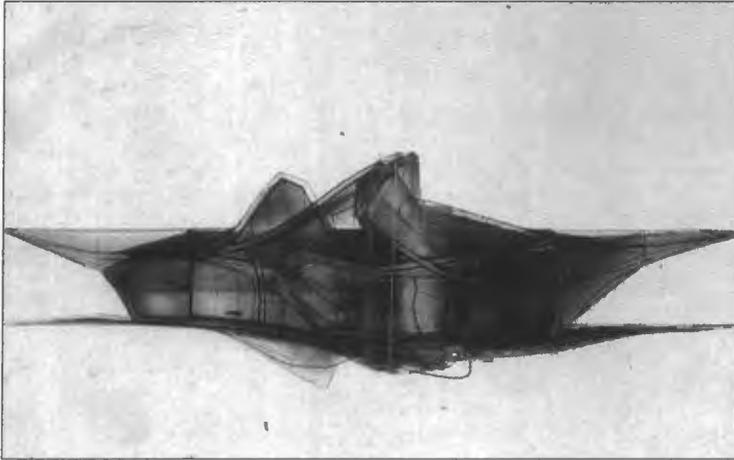
Aunque en ocasiones sólo son un medio de *expresión* del arquitecto, los *croquis arquitectónicos visionarios* abren puertas a futuros proyectos, tanto propios como ajenos.

Hutter afirma también que estos dibujos suelen tener 'un contenido abstracto', y es importante recalcar que tal abstracción es muchas veces la expresión de unas ideas arquitectónicas nuevas destinadas a impulsar el desarrollo de la disciplina, y no se limitan a representar simplemente un proyecto que se ha de construir (Sainz, 2005: 60).

La *intención* que impulsa al *croquis arquitectónico visionario* también pretende explorar las fronteras de la técnica gráfica. En el ejemplo mostrado (ilustración 11), Peter Eisenman además de desarrollar un proyecto visionario, también es visionaria la propuesta de utilizar un programa de modelización tridimensional. Si bien teóricamente este tipo de programas permite trabajar simultáneamente en las tres dimensiones del espacio, la interfaz es siempre una pantalla plana, es decir, una superficie bidimensional, y la salida en papel, es decir al imprimirlo, lo que se obtiene es una *representación* bidimensional. Por lo anterior y de acuerdo con las condiciones que debe cumplir un dibujo de arquitectura, la modelización tridimensional por computadora puede ser considerada como dibujo de arquitectura. Y en el caso de la *representación* de la casa virtual de Eisenman, podemos decir que por sus características se trata de un *croquis arquitectónico visionario*. Se trata de un ejemplo frontera en que la cualidad de *gestual* se vislumbra gracias al dominio de la técnica utilizada.

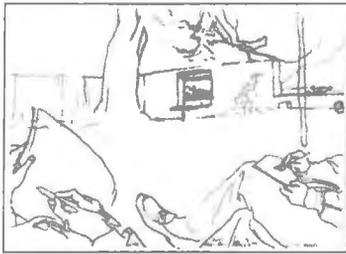
Ilustración 11

Croquis arquitectónico visionario: Peter Eisenman, "Virtual House"¹¹

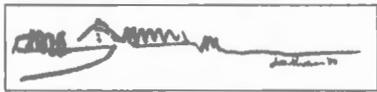


Cuadro 2

Cuadro resumen de los tipos de croquis arquitectónicos desde sus intenciones

<i>Croquis arquitectónico</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
Referencial	Son representaciones de objetos arquitectónicos o no arquitectónicos independientes de la obra del arquitecto pero que tienen elementos que le interesan	

11. Los colores de esta imagen fueron modificados para la versión impresa de la tesis (Galofaro, 1999: 78).

<i>Croquis arquitectónico</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
De concepción	Son efectuados bajo la consigna de dar respuesta a una problemática arquitectónica específica. Por lo regular se presentan en series que reflejan la evolución que tuvo la <i>imagen</i> del proyecto hasta llegar a redondearla, es decir, hasta obtener una <i>imagen</i> estable	
De presentación	Se hacen una vez terminado el proceso de diseño con la <i>intención</i> de presentarlos al cliente o a la comunidad arquitectónica	
Diagramático	Son aquéllos cuya <i>intención</i> es representar las relaciones entre las partes del proyecto entendido como un sistema	
Visionario	Son aquellos que no se refieren a objetos arquitectónicos existentes, incluso se trata de proyectos de arquitecturas irrealizables. Este tipo de <i>croquis arquitectónicos</i> tienen la <i>intención</i> de explorar los límites de la disciplina y de la <i>imaginación</i> misma	

Fuente: elaboración propia.

La actividad creadora del arquitecto se sustenta en todo su pasado, es decir, en toda las experiencias acumuladas, lo que le permite aprovechar hasta el más mínimo de los detalles que la *realidad* le ofrece. Lo que para el resto de la gente puede ser insignificante o trivial, para el archi-

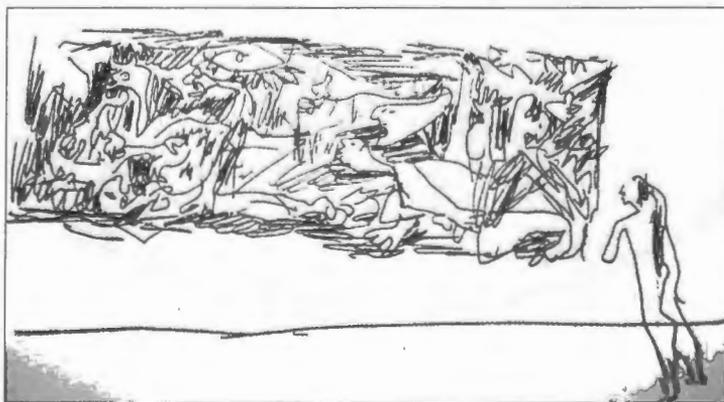
tecto creador sugiere nuevas posibilidades, siempre y cuando tenga como motor, como *intención*, un proyecto.

Cuando se definió el dibujo de arquitectura, entre las características que lo identifican se dijo que debía tener un tema *arquitectónico*, motivo por el cual se descartó como *croquis arquitectónico* al realizado por Le Corbusier (ilustración 6). Podemos argumentar que si el arquitecto, en este caso Le Corbusier, hubiera tenido la *intención* de un proyecto al momento de realizar el dibujo, entonces debiera ser considerado *croquis arquitectónico*. Por supuesto no podemos afirmarlo, pero tampoco negarlo.

El arquitecto creador es aquel que a partir de cualquier *estímulo* puede generar una *imagen* arquitectónica. Su labor inicia en saber elegir qué *estímulo* puede convertirse en detonante de un proyecto *arquitectónico*. De acuerdo con Kevin Lynch, hay estímulos que tienen mayor “imaginabilidad” que otros, definiendo este término como “la cualidad de un objeto físico que le da una gran probabilidad de suscitar una *imagen* vigorosa en cualquier observador de que se trate” (Lynch, 1998: 19). Un ejemplo de objetos con alta “imaginabilidad” son las obras de arte.

Ilustración 12

Álvaro Siza, “Viendo al Guernica” (1997: 199)



El *croquis* de Siza (ilustración 12) puede ser menos cuestionable que el de Le Corbusier (ilustración 6) como *croquis arquitectónico*, pero lamentablemente tampoco contamos con los elementos para afirmar categóricamente que la *intención* de un proyecto motivó la *representación* que Siza hizo del Guernica de Picasso. Pero si aparte de ese *croquis* contára-

mos con otros donde se evidenciara que a partir de la *imagen* del Guernica, Siza hubiera generado un proyecto *arquitectónico*, no habría dudas y podríamos afirmar que en efecto se trata de un *croquis arquitectónico*.

Ilustración 13

De izquierda a derecha: Pablo Picasso: "L'Acrobat".¹² Steven Holl: "L'Acrobat de Picasso"/"Museo de la Evolución Humana"¹³



En el caso del *croquis* elaborado por Steven Holl a partir de la pintura L'Acrobat de Picasso (Ilustración 13) sí podemos afirmar que es un *croquis arquitectónico*, pues existe la evidencia de que tuvo una *intención* arquitectónica, al constituirse como punto de partida o detonante de la exploración de nuevas propuestas arquitectónicas.

Experimentar la arquitectura se constituye como una vía para aprender la arquitectura. Esto sólo se logrará con la firme convicción de percibir, imaginar y representar con la *intención* de hacer arquitectura, con el objetivo puesto en el proyecto *arquitectónico*. La creación arquitectónica no es producto de la casualidad pero sí de la coincidencia. Coincidencia de muchos factores, entre los cuales algunos son ajenos al arquitecto, pero otros sí dependen por entero de él.

Referencias bibliográficas

- Cooper, D. (2001). *Drawing and Perceiving. Life Drawing for Students of Architecture and Design*. (3ª edición). Nueva York: John Wiley & Sons.
- De Fiore, G. (1986). *Curso autodidáctico de dibujo y pintura*. México, Distrito Federal: Promociones Editoriales Mexicanas.

12. Dibujo tomado de un separador de libro.

13. Burgos, julio de 2000 (Pallasmaa, 2002: 22).

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. (G. S. Barberán, traductor). España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fraser, I. & Henmi, R. (1994). *Envisioning Architecture. An analysis of Drawing*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Galofaro, L. (1999). *Digital Eisenman. An office of the Electronic Era*. (L. Byatt, traductor). Basilea/Boston/Berlín: Birkhäuser.
- García, Á., Llopis, J., Torres, A. & Villaplana, R. (1996). *El boceto. Dibujo de arquitectura*. Valencia: Servicio de Publicaciones UPV.
- Goycolea Prado, R. (s/f). Dibujo y hacer arquitectónico. *De arquitectura y urbanismo* (27-34).
- Levene, R. & Márquez Cecilia, F. (Eds.) (1999). Museo de Arte Contemporáneo de Helsinki. *El Croquis 93, Steven Holl 1996-1999* (93), 50-85.
- Lynch, K. (1998). *La Imagen de la ciudad* (1ª ed. 1984). (E. L. Revol, traductor). Barcelona, Catalunya, España: Gustavo Gili.
- Marcano Requena, F. (2000). El croquis como instrumento de diseño. En Ruiz Castrillo, M. I., Regot Marimón, J. & Redondo, E. (Eds.), *VII Congreso de Expresión Gráfica Arquitectónica: Las nuevas tecnologías de la representación gráfica arquitectónica en el siglo XXI* (401-405). Barcelona: Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica I UPC.
- Pallasmaa, J. (2002). Pensamiento, material y experiencia [una conversación con Steven Holl]. En Levene, R. & Márquez Cecilia, F. (Eds.), *El Croquis 108, Steven Holl 1998-2002* (108), 6-29.
- Rodríguez Pulido, A. (2004). Elogio del olvido. En Casado de Amezcuca, J. & Gómez-Blanco Pontes, A. (Ed.), *Dibujar lo que no vemos. X Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica* (1091-1100). Granada: Universidad de Granada.
- Sainz, J. (2005 [1990]). *El dibujo de arquitectura* (1ª edición, Madrid: Editorial Nerea, 1990). Barcelona, España: Reverté.
- Sánchez, A. (2006). *Elementos para una nueva composición arquitectónica*. México, Distrito Federal: Pax México.
- Siza, Á. (1997). *Siza. Architecture writings*. (L. Molinari, Ed., & B. Deskyptos, traductor). Milán, Italia: Skira.
- Villafañe, J. & Mínguez, N. (2006). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Vuksta, M. A. (2007). *Experiencing Architecture: A Sensory and Creative Approach*. Recuperado de Yale-New Haven Teachers Institute: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1983/1/83.01.06.x.html>

5

Mito y arquitectura: un acercamiento conceptual en la proyectación arquitectónica

Jorge Agustín García García¹

Ilustración 1

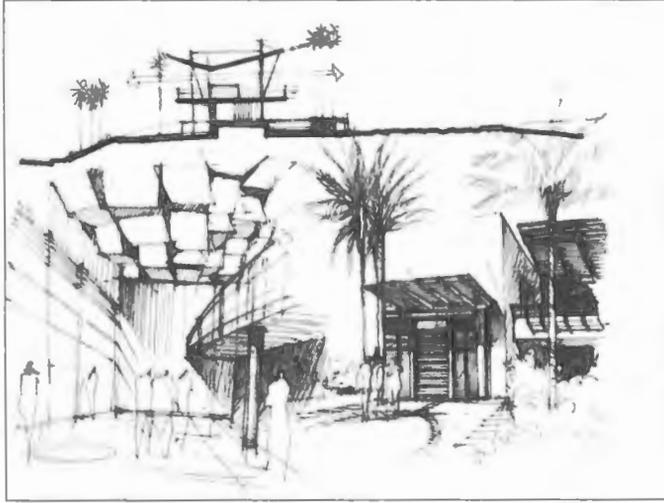


Introducción

La analogía del mito como una alternativa en la proyectación arquitectónica tanto a nivel académico como profesional es significativo en el

1. Profesor de asignatura del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara.

Ilustración 2



desarrollo de conceptos e ideas que potenciarían los proyectos en los diferentes niveles donde se desarrollan, recordando que los mitos ofrecen la construcción de mundos alternos a una realidad y que al experimentarse nos ofrecen opciones que al ser socializadas permiten una mejor calidad de vida.

Las acciones que afectan la vida de la ciudad de forma negativa son aquellas que no permiten tener una visión en la elaboración de ideas en aras de solucionar los problemas espaciales, arquitectónicos y urbanos; los mitos nos ofrecen una alternativa de concientizar y hacer patente el vínculo sociedad, arquitectos y ciudad en las posibles soluciones o alternativas para la propia ciudad.

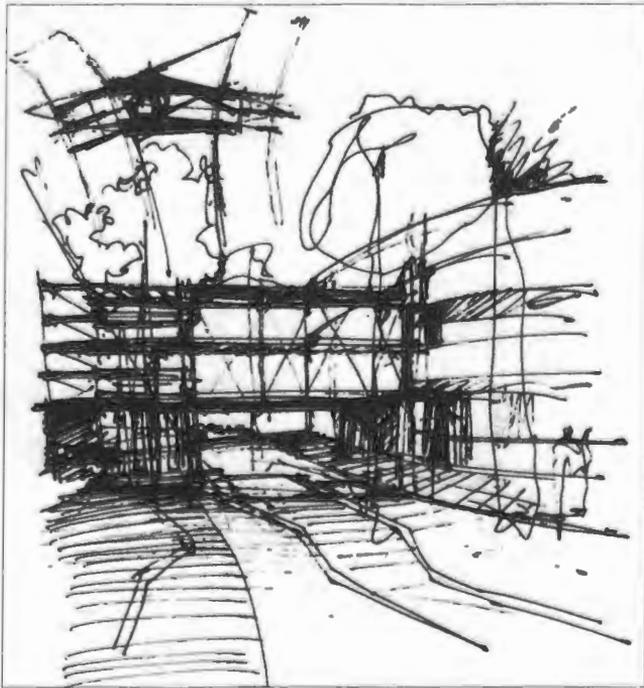
El presente documento pretende definir la presencia del mito como una alternativa del proyectar y valorarlo como un proceso de diseño en las etapas que integran la conceptualización hacia el proyecto. En ese sentido, se enfocará hacia la exploración del concepto de proyecto arquitectónico, definido análogamente como mito. Aquí es donde tanto el pensamiento gráfico como las corrientes fenomenológicas y perceptuales nos permiten conocer por medio del gráfico las causas por las que se utiliza, llegando a ser una herramienta en el proceso proyectual. A partir del mito, el autor va dejando vestigios de su pensamiento, a la vez que va marcando etapas en su proceso de diseño, generando detonantes para la comprensión del objeto arquitectónico.

Este fenómeno es perceptual y está dado por el mito, ya que al proyectar nos abstraemos para interiorizarnos en un mundo donde podemos experimentar, analizar, construir o destruir el objeto arquitectónico, es decir “vivirlo” (Cassirer, 1976); el mito es quizás la manera más objetiva de conocer un espacio arquitectónico, puesto que lo llega a conocer en este proceso.

Un proyecto se desarrolla en varias etapas, es decir, mediante un proceso en el cual surgen vestigios del pensamiento, ideas, deseos, imágenes mentales, afirmaciones y evidencias que son expresadas por medio de dibujos, croquis o bocetos, como los indicadores que marcan el desarrollo de los mitos arquitectónicos proyectuales. Este estudio pretende describir esos vestigios en las primeras etapas del proceso arquitectónico (concepto e ideación). El mito es una alternativa para la construcción del imaginario arquitectónico y se puede considerar como un instrumento de diseño en el proceso de proyectación.

Por tanto el mito es el proceso a través del cual se construye el mundo, es donde podemos concretar un proyecto arquitectónico.

Ilustración 3



Mito: referencias y conceptos

En general la sociedad considera que los mitos son mentiras, a veces producto de nuestras tradiciones o de nuestra propia imaginación y tal parece que se ha desvirtuado su concepto, así como su importancia a través de la historia. La Real Academia de la Lengua (2007) lo define como: “ Mito: narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico, que con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad. Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal”.

Toda representación del mundo y del espacio tiene su origen en el mito.

El mito, que en griego significa primeramente *palabra verdadera*, hasta que los filósofos trocaron su sentido, domina durante siglos y a veces durante milenios el desarrollo de las culturas (Góngora, 1982: 125).

El mito es un relato ficticio que transforma la realidad; también es un mito o mitificación el convertir cosas naturales o cotidianas en mitos o acontecimientos esenciales sin aclarar sus raíces y función (Seguí de la Riva, 2003: 42).

Los mitos son relatos enigmáticos y fabulosos que dan razón a ciertos efectos, acontecimientos; son causas originarias extraordinarias.

El mito es una descripción de lo que podría y tendría que haber ocurrido en los orígenes si la realidad coincidiera con su paradigma. La función del mito es justificar lo que se experimenta como realidad, remitiéndolo a explicaciones fabulosas.

Los mitos se vinculan entre sí en familias características que sustentan el mundo imaginario individual y colectivo, conformando núcleos complejos de *creencias* y *anhelos* compartidos.

En la sociedad actual, formada por un gran desbordamiento de *memorias acumuladas*, es raro que los mitos se conciencien y verbalicen como tales, aunque su existencia se hace patente cada vez que se

alcanzan los principios que sustentan las *creencias*,² las *convicciones*³ y los *anhelos*,⁴ generalmente ideologizados, que soportan la actividad social.

Cuando los mitos se presentan como tales, aparecen revestidos de una enorme fuerza desencadenada de la actividad imaginaria (ibídem, p. 28).

La edificación y la arquitectura son actividades sociales que forman e instituyen y, por tanto, soportadas por infinidad de creencias míticas de diversa apariencia y procedencia, aunque enmascaradas en la necesidad económica y social de sus productos.

Es decir, que cuando se proyecta en arquitectura, idealizamos un mundo que está sujeto a la aceptación social o a la disposición económica.

En particular, la arquitectura es un arte o habilidad que, soportada por los duros pero elásticos principios de la construcción, siempre se ha desarrollado al abrigo de unas mitologías número-lógicas/geométricas y sociales/simbólicas específicas que, agrupadas con intenciones metodológicas y polémicas, nunca han podido alcanzar el estatus de teorías, aunque han cumplido un importante papel como movilizadores imaginarios, de configuración.

El mito es considerado como una de las alternativas creativas e ideativas en la forma del proyectar, consideración que se fundamenta en las teorías de Javier Seguí, Ernst Cassirer fenomenólogo y las corrientes filosóficas estructuralista y simbolista representadas por Levi-Strauss y Gustav Jung, respectivamente; esto permitirá sistematizar un proceso para conocer las intenciones del autor al querer resolver un problema proyectual y de concepto.

Entendemos que un proyecto es un mundo de ideas en el que idealizamos una forma de vivir pasando por estados ideales a estados reales; sobre esta acción se basan los principios en la construcción del mito.

El mito nos brinda la oportunidad de “ver un mundo alterno” a nuestra realidad, teniendo la oportunidad de comunicarlo; al ser socializado,

2. *Creencia*: firme asentimiento y conformidad con algo, completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos.

Crear: tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado; tener algo por verosímil o probable.

3. *Convicción*: convencimiento; probar algo de manera que racionalmente no se pueda negar.

4. *Anhelo*: deseo vehemente, que tiene una fuerza impetuosa, apasionado que se deja llevar por sus impulsos. Tender a la posesión o realización de algo agradable o útil para sí mismo o para otro.

éste es aprehendido y aceptado por la sociedad; de ello depende que continúe como tal.

La función de los mitos es justificar lo que se experimenta como realidad, remitiéndolo a explicaciones fabulosas (ídem).

La fantasía, así como los deseos, los anhelos y los sueños, nos lleva de la idealización de mundos alternos a una realidad, nos transportan a vivencias que se registran en nuestra mente convirtiéndose en ensoñaciones, fantasías e imágenes (Cassirer, 1976). ¿Acaso no es lo mismo que un proyecto, o a la acción del proyectar?

El mito está dado por la percepción donde se materializa el objeto para conocerlo, y no lo ve desde fuera sino desde dentro: al realizar esta operación vamos creando información, conocimiento; construimos o destruimos el objeto generando información, es decir, que por medio del mito podemos construir, experimentar y conocer. Podemos evidenciar estas acciones por medio de gráficos, imágenes, dibujos o diagramas.

Al indagar sobre estos temas se encontraron percepciones de diferentes autores, de quienes se encontraron algunas conjeturas en común que permitieron encontrar una definición de conceptos, con la cual se construyen los mitos en lo arquitectónico, siendo así posible explicarlos para después poderlos aplicar en un proceso de diseño.

Los mitos se basan en tres categorías principalmente: *anhelos*, *creencias* y *convicciones*; siendo un diálogo dado por la memoria, la experiencia y las obsesiones, se experimenta una realidad. Son creencias y anhelos compartidos (Seguí de la Riva, 2003: 28).

Podemos decir que las edificaciones y la arquitectura están soportadas por conjeturas míticas, es decir, que para el desarrollo de dicha edificación o arquitectura tuvimos que desarrollar un mito alrededor de éstos.

Es de considerar que los mitos de la forma plástica, o de “las buenas formas” numérico-geométricas (simetría, armonía, geometría, énfasis, etc.) son decisiones arbitrarias condicionadas e impuestas por las circunstancias, como el lugar, lo económico o lo social, siendo éstas a su vez las que otorgan valor propositivo, sentido normativo, y procurando o sugiriendo transgresiones (ibídem, p. 29).

Un mito es: “[...] un relato donde se expresan creencias, valores culturales, es decir, lecciones que la sociedad quiere enseñar. El mito se debe de tomar no como objeto de creencia sino de interpretación; el mito a través del relato ofrece esperanza, emoción y evasión (Levi-Strauss, 1987)”.

Impone orden sobre aspectos de la naturaleza que en términos arquitectónicos se hablaría del contexto; sobre la relación de las personas con la naturaleza, lo geográfico físico vs. lo geográfico humano; sobre las relaciones entre las personas, los usuarios, es decir se sociabiliza; los mitos participan de la sociedad para darle el valor y el reconocimiento desde el punto de vista de su cultura y a través de sus tradiciones. Es imposible concebir significado sin orden.

Ordenar para significar. Existe una necesidad clara de imponer orden, traducir lo expresado a otro lenguaje en diferente nivel de significación, ya que: “si no se comprende todo no se puede explicar nada” (ídem).

Para comprender la construcción del relato se pasa de un elemento positivo a otro negativo, invirtiendo el orden de los elementos; por ejemplo, sustituyendo un héroe masculino por uno femenino, manteniendo o repitiendo ciertos elementos clave, esto es: inmersión, oposición, negación y contraste.

El mito es pues una sucesión de hechos o relatos interminables, fluidos y secuenciales; trata de explicar la naturaleza y la vida social a partir de la lógica del pensamiento.

Los fenómenos tan sólo pueden ser descritos y no explicados (ibídem, p. 10), además de que son continuos. Cassirer encuentra esta fluidez en el discurso, explicando qué sucede con los relatos míticos.

Los mitos se dan con mayor frecuencia en las sociedades ágrafas, es decir culturas que al no tener un lenguaje gráfico como la escritura, desarrollan sus mitos por medio del lenguaje oral, relatan los hechos situándolos como parte fundamental en la continuidad y permanencia de los mitos hasta nuestros días (ibídem, p. 12).

Cassirer argumenta que los mitos son vivencias expresivas puras dadas por la experiencia. Además de que se pueden interpretar,

Corren y desaparecen progresivamente ideas o imágenes, relatos u objetos en posible contradicción e ilógica; en el proceso un mismo objeto pasa constantemente de una forma a otra, además de la contraposición de especie o género, en un instante contiene y une en sí mismo una multitud de formas distintas y antiestética (Cassirer, 1976).

Podemos interpretarlo como fluidez y esto se engloba en la totalidad; el mundo mítico está concentrado en el todo y no se puede disgregar, se debe conocer en su totalidad para poderlo significar e interpretar.

El mito se vive verdaderamente. No existe diferencia entre lo “real” e “ideal” entre “realidad” y “aparición”, no existe diferencia entre lo

real y la fantasía mitológica, al experimentarse se vive, el objeto vive para experimentarse en una modalidad de configuración del mundo dando un orden; al ordenar se puede significar e interpretar como anteriormente lo comentaba Levi-Strauss, siendo una alternativa en el desarrollo de conceptos en un proceso de proyectación, ya que al igual que en el diseño, la reflexión en los espacios nos crea ese ambiente de vivencia que en muchas ocasiones llegamos a experimentar y el orden aparece ya en la reflexión como parte de una lógica; es quien indica, cómo tiene que continuar.

La vivencia y la experimentación en el mito ofrecen la opción de un mundo “alterno”; ese mundo se presenta independiente y autónomo manifestando la esencia; no se oculta tras una apariencia, sino que existe, es real. es encarnación ya que se vive; el mito visto como un proyecto, es encarnación, y se manifiesta en apariencia como un todo, una unidad indestructible e indivisa.

La imagen equivale al objeto mismo; en el mundo del mito los sueños pesan igual que el contenido de cualquier vivencia (Jung, 1963: 32). Respecto a las imágenes que se construyen a través del sueño, Jung comenta en relación con la construcción de las imágenes de ensoñación:

Como se sabe, uno de los principios de la psicología analítica es que las imágenes oníricas deberían entenderse desde su perspectiva simbólica, es decir, no tomarse al pie de la letra, sino que deberían suponerse en un sentido oculto en las mismas, dado que el simbolismo onírico no sólo es controversial sino fuente de conflicto (idem).

Expresados en términos modernos, significa que el sueño: “es una serie de imágenes aparentemente contradictorias y absurdas, pero contiene un material de pensamientos que, traducido, arroja un sentido claro” (idem).

Como consecuencia, un raciocinio muy intenso se desarrolla *en forma más o menos hablada*, es decir, como si se lo quisiera exponer, enseñar o convencer de él a alguien. *Es evidente que se dirige hacia fuera*. En este sentido, el pensamiento dirigido o lógico es un pensamiento acerca de la realidad, es decir que se adapta a la realidad, en el cual expresándolo con otras palabras, *imitamos la sucesión de las cosas objetivas y reales*, de suerte que las imágenes desfilan de nuestra mente en la misma serie estrictamente causal que los acontecimientos exteriores. También se le suele llamar pensamiento con atención dirigida. Tiene además la particularidad de que fatiga y, como consecuencia, sólo puede funcionar durante lapsos más o menos cortos.

Hay, pues, dos formas de pensamiento: *el pensamiento dirigido y el sueño o fantaseo*. El primero sirve para que nos comuniquemos mediante elementos lingüísticos; es laborioso y agotador. El segundo, en cambio, funciona sin esfuerzo, como si dijéramos espontáneamente, con contenidos inventados, y es dirigido por motivos inconscientes. El primero adquiere, adapta la realidad y procura obrar sobre ella. El segundo, por el contrario, se aparta de la realidad, libera tendencias subjetivas y es *improductivo, refractario* a toda adaptación.

Mientras, nuestro pensar es dirigido, pensamos. James Mark Baldwin (ibídem, p. 39) considera que el pensamiento no dirigido o meramente “asociativo” es el más común. Al respecto, se expide en los términos siguientes: “Nuestro pensamiento se compone en gran parte de series de imágenes, una de las cuales provoca la otra, en una especie de ensoñación pasiva, de la cual probablemente son capaces también los animales superiores”. Esta clase de pensamientos conduce, empero, a conclusiones razonables tanto de índole teórica como práctica.

Para completar las determinaciones de William James, agreguemos que ese pensamiento se desenvuelve sin fatiga, abandonando pronto la realidad para perderse en fantasías del pasado y del futuro. *En este caso cesa el pensamiento verbal; la imagen sigue a la imagen, el sentimiento al sentimiento; una tendencia que todo lo crea y ordena, no como es realmente, sino como tal vez se desearía que fuese, se impone cada vez más claramente*. El material de ese pensamiento que se aparta de la realidad sólo puede ser, claro está, el pasado con sus miles de recuerdos. El lenguaje corriente denomina “soñar” a este pensamiento (ibídem, p. 42).

Nos movemos aquí en un mundo de fantasías que, poco preocupadas por la marcha externa de las cosas, emanan de una fuente interna y producen variadísimas figuras, unas veces plásticas, otras esquemáticas. Esta actividad del espíritu de los primeros tiempos de la Antigüedad obraba por antonomasia *artísticamente*. Parece que la *finalidad del interés* estribaba, *no en captar objetiva y exactamente el cómo del mundo real, sino en adaptarlo estéticamente a fantasías y esperanzas subjetivas* (ibídem, p. 45).

Todo deseo de la sociedad incide en vivir en un mundo maravilloso cargado de valores culturales; la propia comuna busca desesperadamente esa idealidad desbordándola en su imaginación e intentando realizarla; según Freud, las ensoñaciones nos han permitido experimentar una realidad ficticia ayudada por el pensamiento creando imágenes.

Las fantasías, como las ensoñaciones, son parte del mito, acaban experimentando una realidad ideal; el sueño se interpreta al igual que los mitos, y éstos producen cantidades de figuras, plásticas o esquemáticas.

Hay que tomar en cuenta que el fantaseo como tal es inútil, no sirve para nada, pero al aplicarse en el caso de los mitos o incluso retomarlos como parte de la proyectación arquitectónica, permite la construcción de ideas, o mundos alternos a una realidad.

En un proceso de proyectación hacia el objeto arquitectónico, en un inicio se crean imágenes o esquemas para comunicar una idea; el indicador de estas ensoñaciones son los esquemas o bocetos que por supuesto tienen un grado de abstracción y de información respecto a vivencias y realidades, siendo ésta la forma más evidente de cómo podemos reinterpretarlos y resignificarlos; la visualización es el vínculo donde interviene la creación de imágenes, reforzadas a la vez por la verbalización.

Las *vivencias* son la parte introspectiva del mito, el vivir un espacio y construirlo, reconstruirlo, armarlo, y desarmarlo, explorarlo; tantearlo en nuestra mente no es más que vivencia pura y lo evidenciamos de forma gráfica por medio de bocetos en un proceso proyectual.

Nos permitimos relatar gráficamente nuestras convicciones; cada proyecto está construido por medio de nuestra memoria, visiones, creencias y anhelos, con una profunda convicción de qué es lo ideal, de acuerdo con experiencias vividas en nuestra mente por medio de nuestra percepción, se viven de tal manera que construimos mundos respecto a una realidad alterna.

Ahí es donde podemos llegar a evaluarlo, para obtener convicción. El mito se debe socializar para que pueda llegar a ser potencialmente el desencadenante imaginario que desarrolle ideas o conceptos en las primeras etapas de un proyecto.

En todo proceso de proyectación, la concepción de las ideas se da así desde un adentro donde participa la mente, el cerebro, el pensamiento, creando imágenes que manifestamos por medio de símbolos, esquemas, diagramas o dibujos.

El mito es un proceso de descubrimiento donde participa de forma principal la sociedad en aras de mejorar su estatus de vida, parte fundamental de hacer ciudad. Podemos decir que las características principales para la construcción de los mitos están dadas por medio de los *anhelos*, *creencias* y *convicciones*, siendo las categorías principales en este modelo.

Figura 1

Esquema donde se desarrolla la construcción de los mitos basados en los conceptos fenomenológicos, estructuralistas y simbolistas, traducidos en anhelos, creencias y convicciones*

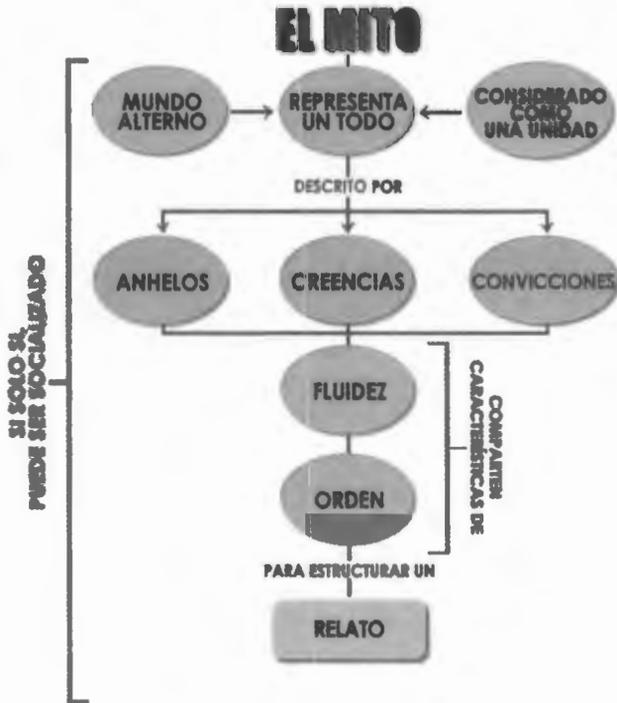


* Ésta y las siguientes figuras fueron elaboradas por el autor. Tomadas del libro *Arte, mito e imagen*.

Definiendo los conceptos del esquema anterior, se desglosan los siguientes diagramas:

Figura 2

Esquema desarrollando cada uno de los conceptos que constituyen a los mitos, los anhelos, relacionándolos en lo proyectual



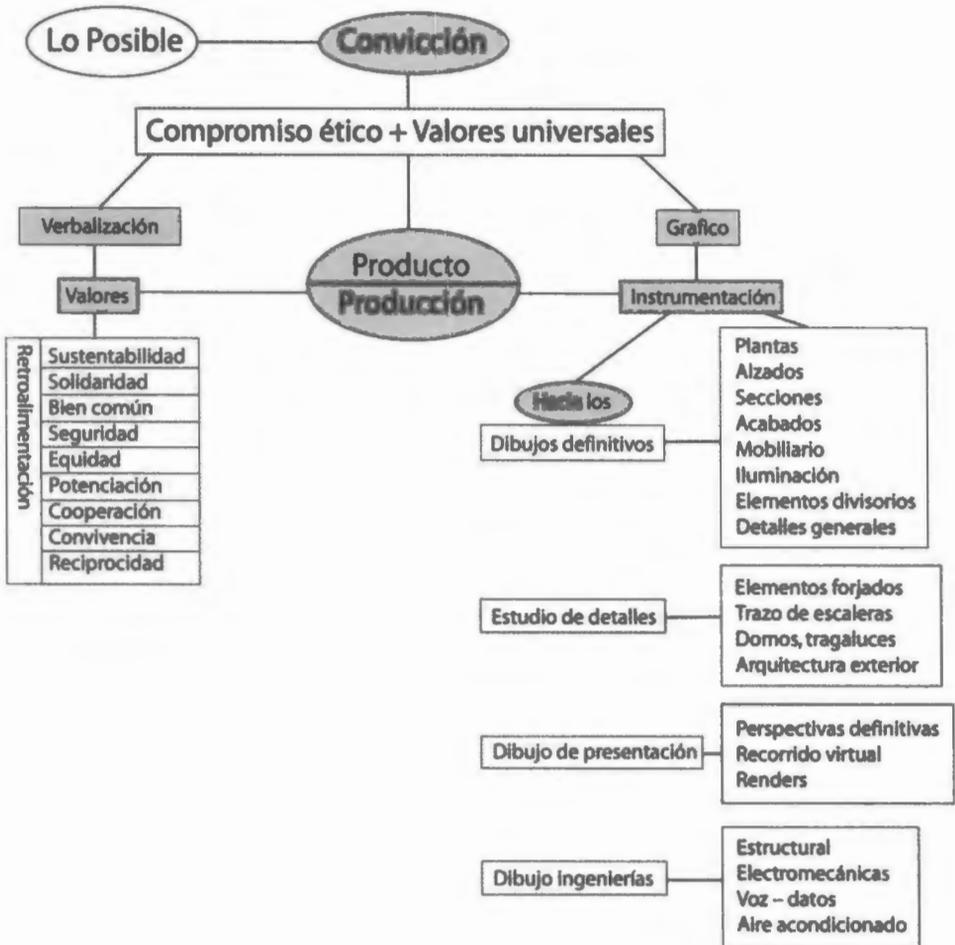
Los anhelos: manifestados por las fantasías, los sueños y los deseos, son manifestaciones verbales o gráficas orientadas a escenarios deseados en términos vivenciales; se mueven en el mundo de la ideas. Lo que quiero.

Figura 3
Esquema desarrollando cada uno de los conceptos que constituyen a los mitos, las creencias, relacionándolos en lo proyectual



Figura 4

Esquema desarrollando cada uno de los conceptos que constituyen a los mitos, las convicciones, relacionándolos en lo proyectual



Las creencias: son las razones justificadas, tener algo por verosímil o probable; se desarrollan modelos lógicos de la realidad por medio de la contrastación y la experimentación; abren el camino al conocimiento y a la información. Lo que conozco.

Las convicciones: son el compromiso ético apoyado de valores universales, guiado por el raciocinio, el convencimiento, probar algo de manera que no se pueda negar, es la instrumentación hacia lo definitivo. Lo posible.

Figura 5

Esquema donde se definen los conceptos de la construcción del mito y los elementos que lo componen de manera general



Los conceptos básicos mencionados (anhelos, creencias y convicciones) son las categorías resultado de esta indagación basadas en las definiciones de cada una de las corrientes teórico-filosóficas que se estudiaron, además de otros conceptos considerados valores, de acuerdo con su corriente filosófica que define en forma particular al mito; se trata de señalarlas en un cuadro para contrastarlas con las diferentes posturas (figura 5); la propuesta de esta investigación es integrarlas para poder definir la construcción de los mitos con una visión equilibrada, y con ello identificar qué posibilidades existen al desarrollar un proyecto que tenga a la vez validez de mito proyectual.

En el desarrollo de las etapas de un proyecto visto de forma mítica y tomando en cuenta que debe ser socializable, es imprescindible comunicarlo; el dibujo toma importancia ya que nos permite esa comunicación; en las fases del proceso los indicadores son el croquis y/o el boceto.

A lo largo de la historia la visión ha tenido un profundo impacto en el pensamiento; ya en el caso del hombre de las cavernas los dibujos eran una forma de “congelar” ideas y acontecimientos exteriores a él y de crear una historia. El hombre logró separar el aquí y el ahora de lo que podía ser imaginado, el futuro.

A través de las imágenes se volvieron inmediatos y reales el mundo del espíritu al mundo ideal de la mitología y las utopías predominantes. Los ideales de toda una cultura podían contenerse en una imagen; lo inexpresable podía compartirse con otros. Esta expresión visual del pensamiento ha sido comunitaria desde los tiempos primitivos, una vez que un concepto se convirtió en imagen.

Por lo tanto, el dibujo fue el medio para comprender y comunicar su entorno; así pudo desarrollar sus ideas fantásticas, culminando con la construcción de los mitos; hoy en día siempre estará presente la visión del arquitecto, ya que él interpreta los modos de vivir para desarrollar un proyecto, además de influenciar el desarrollo cultural.

El proyecto arquitectónico es el planteamiento de diversas preguntas encaminadas a la solución espacial para poderlo materializar en una obra. Las etapas proyectuales se conforman básicamente en tres bloques: de *concepto* o la idea, *desarrollo de la idea*, diseño, *materialización de la idea*, la construcción del objeto (Yáñez, 1997: 48).

Prácticamente estas etapas determinan la obra arquitectónica, que aplicándolo al mito, encontraríamos los momentos en el cual actuaría, tomando en cuenta que el mito no tiene etapas sino que se da en una

continua fluidez; estas etapas coinciden con las tres acepciones para la construcción del mismo.

Para encontrar esa relación entre etapas míticas y el proyecto, el medio que los relaciona es la comunicación, y la máxima herramienta de comunicación en el proyecto es el dibujo.

Mediante la acción y el discurso los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo, humano; es decir proyectamos nuestro sentir, nos proyectamos a nosotros mismos.

Conclusiones

En resumen, el mito nos permite construir mundos alternos a nuestra realidad, mundos que representan una totalidad, siendo una unidad indivisa; en él vivimos y experimentamos, al momento que conocemos lo que planteamos.

Los mitos están constituidos por:

- *Los anhelos*, deseos, sueños encaminados a escenarios ideales. Que en términos proyectuales es la primera etapa del proyectar. Consiste en el desarrollo de las ideas y conceptos, donde interviene el desarrollo de imágenes dadas por la vivencia y la experiencia, expresados por medios gráficos, escritos, e incluso orales. Es un mundo de idealidad y fantasía.
- *Las creencias* son razones justificadas que desarrollan modelos lógicos a través de la contrastación, permitiendo la generación del conocimiento e información. Dentro de la acción del hacer en el proyectar provocamos y encontramos; vamos experimentando, razonando y, contrastando por medio de estas acciones, entendemos. Es el mundo del conocimiento.
- *Las convicciones* están apoyadas por valores universales guiados por el raciocinio, siendo el conocimiento el que permite el esclarecimiento y operatividad que desemboca en la implementación de la acción. El proyecto se sistematiza y es necesaria su instrumentación.

Estas acepciones permiten estructurar el desarrollo de relatos de manera fluida, entendida como la continuidad en un conjunto de interpretaciones e imágenes sucesivas, que establece un orden de acuerdo con una visión social, cultural y/o tradicional en los términos ya mencionados,

visión que para su valoración como mito debe ser comunicada, y que en términos proyectuales los manifestamos por medio de imágenes o dibujos, y que al socializarlo posteriormente, ya entendido, sea aprendido por la misma sociedad en términos de reconocimiento e identificación, como un reflejo de lo que son en el presente y proyectados hacia un futuro.

Referencias bibliográficas

- Cassirer, Ernst. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas III. Fenomenología del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García García, Jorge Agustín. (2010). *Arte, mito e imagen*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Góngora, Mario. (1982). *Problemas fundamentales del hombre, el espacio en las ciencias. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Jung, Carl Gustav. (1963). *Símbolos de transformación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Levi-Strauss, Claude. (1987). *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Seguí de la Riva, Javier. (2003). *Dibujar, proyectar II. Escritos para una introducción al proyecto arquitectónico*. Madrid: Cuadernos del Instituto Juan de Herrera.
- Yáñez, Enrique. (1997). *Arquitectura, teoría y contexto*. México: Limusa.

6

El nacimiento del pensamiento de la Ilustración en el siglo XVIII en la Nueva España

Adriana Ruiz Razura¹

La Ilustración

La Ilustración fue el movimiento más representativo del siglo XVIII, el cual incidió de manera decisiva en las formas sociales de la convivencia humana. La burguesía asumió como propio este nuevo pensamiento logrando sustanciosas reformas: racionalización administrativa, reformas en la educación —desplazando a la tradicional escolástica—, configuración de las leyes en cuerpos legales sistemáticos, liberación de la propiedad agraria, auge de la industria y la reforma fiscal (Segovia, 1991: 11). Testigo de ello es Emmanuel Kant (1724-1804), quien define el espíritu ilustrado de la siguiente manera:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la ayuda del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela del otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirse de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración (Kant, citado por Segovia, 1991: 11).

1. Profesora investigadora del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, UdeG. Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Zacatecas. Coordinadora de la maestría en Gestión y Desarrollo Cultural, UdeG.

En España, dice José Segovia, este movimiento más que revolucionario fue reformista; ya que al constatar la minoría ilustrada la decadencia del país, se deciden a salir a estudiar al extranjero, rompiendo con esto el aislamiento ordenado por Felipe II en 1559. De igual manera se contrataron extranjeros que enseñaron y trabajaron en España; se disminuyó el rigor en la censura de libros e ideas por parte de la Inquisición, se crearon instituciones culturales y benéficas al margen de la universidad, como las Reales Sociedades Económicas de Amigos que fueron, quizás, las instituciones que más lucharon por el proyecto ilustrado en torno a la educación popular, la economía y el progreso de la agricultura (ibídem, p. 17). En el caso de la Nueva España, se especula sobre si hubo en realidad un movimiento de Ilustración, como si Hispanoamérica no tuviera historia y por ende no hubiera participado en el cambio de mentalidad que se da con las ideas de Las Luces; esto nos remite a las palabras de Octavio Paz: “México nace con el Estado azteca,² el cual pierde su independencia en el siglo XVI y la recobra en 1821” (Paz, 1996: 98-101). Todavía enfatiza: la Nueva España es una sociedad satélite en la que apenas si algo sucede; no creó un arte, un pensamiento, un mito o formas de vida originales” (ibídem, p. 113). Esta opinión parece muy radical, ya que si bien existió una dominación española durante la época colonial, sin embargo y a pesar de ella se fue poco a poco gestando un cambio en la sociedad criolla, mestiza y aun en la indígena (en parte con el contacto de los jesuitas), tanto en la mentalidad como en la concepción del ser humano con la llegada del pensamiento ilustrado europeo. Algunos estudiosos del tema señalan el fenómeno en México como una “Ilustración a la católica”; así lo considera, por ejemplo, la doctora Mariana Terán³ y así lo clarifica Charles E. Ronan hablando respecto a la figura de Clavijero dentro de este contexto:

2. “Los aztecas son los últimos en establecerse en el Valle de México. El previo trabajo de erosión de sus predecesores y el desgaste de los resortes íntimos de las viejas culturas locales, hizo que acometieran la empresa extraordinaria de fundar lo que Arnold Toybee llama un imperio universal, erigido sobre los restos de las antiguas sociedades [...] En efecto, las culturas madres se habían extinguido hace varios siglos. Sus sucesores habían combinado y recreado toda aquella variedad de expresiones locales. Esta tarea de síntesis había culminado en la erección de un modelo [...] De todos modos, y más allá de la originalidad de cada cultura, es evidente que todas ellas, decadentes o debilitadas, estaban a punto de ser absorbidas por el Imperio Azteca, heredero de las civilizaciones de la Meseta” (Paz, 1996: 98-101).
3. Conferencia dictada por la doctora Mariana Terán Fuentes durante las sesiones del Doctorado en Humanidades y Artes, en septiembre del 2006, en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Clavijero y sus contemporáneos [...] intentaron resolver el problema y es mérito suyo el mostrar que no necesariamente hay conflictos entre el cristianismo y la nueva ciencia (y su metodología), ni entre la ciencia y el aristotelismo (aunque hayan tenido una idea imperfecta de éste). Para ellos, Dios es la fuente de toda verdad que, en consecuencia, mantiene la armonía en todos los campos del saber e imposibilita la contradicción. Estos hombres representaban en el Nuevo Mundo lo que puede correctamente llamarse Ilustración cristiana, que se había ya desarrollado en España (ejemplificada por Feijoo) y en otros países católicos de Europa. Siguiendo las huellas de sus homólogos europeos, claramente percibieron el valor intrínseco del nuevo saber y se dieron cuenta de que la prosperidad futura de la Iglesia (y de la Compañía de Jesús, en este caso de los jesuitas) podía llegar a armonizar el pensamiento moderno de modo que no entrara en conflicto con las enseñanzas y las tradiciones católicas” (Ronan, 1993: 47 y 48).

Si bien podemos decir que la aristocracia novohispana y la élite religiosa fueron el germen para el establecimiento de la Ilustración —por su acceso a bibliotecas y libros—, las Luces aparentemente permanecieron alejadas del pueblo. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo educativo impartido por los jesuitas, y de forma posterior por los pensadores ilustrados como Antonio Alzate, Ignacio Bartolache y Miguel Hidalgo, pareciera que no fue suficiente: la estructura social y política de aquella época no sufrió una transformación radical; sin embargo, estas nuevas ideas —insistimos— casi de manera imperceptible fueron adentrándose en el pensamiento y comportamiento de la sociedad americana.

Así pues, y a pesar de estas condicionantes, las ideas iluministas lograron su ingreso en la Nueva España, donde consideramos antecesores de este pensamiento a Sor Juana Inés de la Cruz y a Carlos de Sigüenza y Góngora, quienes reconocieron la importancia del método y opinaron que la experiencia y la razón eran los caminos seguros para el saber (Moreno, 2000: 41). Por ejemplo, en *Primero sueño*, silva de 975 versos, la poeta mexicana habla en forma sutil de la búsqueda del conocimiento: “[...] quedando a la luz mas cierta / el Mundo Iluminado, y yo despierta)” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2002: 201). Octavio Paz dice al respecto: “[...] no es el poema del conocimiento como un vano sueño sino el poema del acto de conocer [...] el poema es también la confesión de las dudas y las luchas del entendimiento. Es una confesión que termina en un acto de fe: no en el saber sino en el afán de saber” (Paz, 1982: 499).

A la postre se sintió la presencia de algunos peninsulares radicados en tierras americanas, como Francisco Antonio de Lorenzana y Butrón, José Celestino Mutis, Antonio de Ulloa y Fausto de Elhuyar. Y por supuesto también tenemos el pensamiento de los jesuitas ilustrados Agus-

tín Castro, Manuel Fabri, Francisco Javier Alegre, Diego Abad, Francisco Javier Clavijero y José Rafael Campoy Gastélum.

De igual manera, no habrían de faltar las publicaciones masivas como: *Gaceta de Méjico* [sic], *El Mercurio Volante con noticias sobre varios asuntos de Física y Química*, el *Diario Literario de México*, *Gaceta de Literatura de México*, así como libros y textos. Un ejemplo del interés hacia las tendencias iluministas lo encontramos publicado en *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*, escrito por el barón Alejandro de Humboldt en 1811. En él describió de manera razonada e imparcial la situación social, política, cultural y económica imperante, con sus profundas desigualdades administrativas y gubernamentales. También hizo hincapié en el desarrollo cultural y el pensamiento en el habitante americano con la creación en México de la Escuela de Minería, el Jardín Botánico y la Real Academia de las Nobles Artes.

Los textos y manuscritos legados de esas épocas son una muestra clara de la existencia de un movimiento real de Ilustración en la Nueva España, si bien no con la trascendencia que se vio en las sociedades europeas, sí se manifestó en el pensamiento del aristócrata, del intelectual y en religiosos encumbrados. Con base en los argumentos anteriores, se analizarán en seguida los antecedentes del pensamiento ilustrado del hombre novohispano, con el objeto de demostrar cuáles personajes participaron de manera activa en el iluminismo y cómo éstos influyeron en el cambio de mentalidad que dio como resultado el movimiento independentista respecto de España. Dentro de esos cambios que se generan en la sociedad novohispana, vendrá como consecuencia la imposición de nuevas tendencias arquitectónicas con una visión racional, que se alejan de los cánones impuestos durante el periodo colonial, en la utilización del barroco en todas las construcciones realizadas, y se adopta un nuevo estilo arquitectónico: el Neoclásico.

El pensamiento racional

El siglo XVIII se caracterizó por el surgimiento de la razón instrumental, por lo que como consecuencia se experimentó un alejamiento de la escolástica tradicional y se comenzó a utilizar como vehículo de expresión a

las lenguas vernáculas o lenguas nacionales (Moreno, 2000: 11).⁴ El uso de éstas provocaron una expansión del saber con escasos límites; el conocimiento llegó a un número mayor de personas de diferentes estratos sociales y económicos. Aquí retomo lo que mencionaba en líneas anteriores, en cuanto a que no sólo la sociedad aristocrática y la religiosa tuvieron acceso a esta nueva información.

A este siglo también se le definió como el siglo del método moderno. En él se encontraron inmersas las teorías del francés René Descartes, con su *Discurso del método*; las del filósofo holandés Baruch de Spinoza con su *Tratado sobre las reformas del entendimiento*; las del filósofo y teólogo francés Nicolás Malebranche, con *Investigación de la verdad*; y varios pensadores de esa época como John Locke, David Hume y Gottfried Wilhelm von Leibniz, quienes propusieron una nueva corriente filosófica que dependió más de la realidad del acto mental y de la experiencia empírica, que de las convenciones.

Al hablar del siglo XVIII debemos referirnos al pensamiento del hombre moderno, al estudio de sí mismo y de la naturaleza, vía racional y científicamente alejado ya de las influencias teológicas aceptadas con anterioridad, para desembocar en la Ilustración vista como un conjunto de ideas, de prácticas y de tendencias. Descartes impuso el modelo matemático en la lógica y la filosofía; posteriormente Leibniz extiende a las ciencias la necesidad del discurso matemático, y Spinoza publicó su *Ética geométrica demostrada* (ibídem, p. 13). A partir de esta nueva corriente filosófica se fincaron las bases de una nueva historia de las mentalidades. En el siglo XVIII la filosofía es más razón que reflexión: “El hombre de ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal suerte el *en-sí* de éstas se convierte en *para-el*. En la transformación de la esencia de las cosas se revela cada vez como fundamento de dominio. Esta identidad funda y constituye la unidad de la naturaleza” (ibídem, p. 18).

En el caso de la Nueva España este cambio en el pensamiento racional del ser humano dieciocheno debemos analizarlo tomando como pauta la carrera expansionista de las potencias europeas y por ende de la española iniciada desde el siglo XVI. Las colonias españolas debían ser fuente de materia prima y el monopolio en el mercado reservado únicamente para sus productos industriales. El imperio español en el siglo XVII tenía una extensión de ocho millones de kilómetros cuadrados; sin

4. Mario Magallón Anaya, en Moreno, Rafael, *La filosofía de la Ilustración y otros escritos...*, op. cit., p. 11.

embargo, una gran parte de esta tierra se hallaba completamente desierta de asentamientos humanos. Durante el reinado de Carlos III la Nueva España llegó a tener una población de 5'837,100 habitantes, siendo la más poblada de las colonias españolas de América. El aumento en la población que se registró a partir de finales de 1700 se debe en mucho al control de las epidemias que habían diezmando a la población indígena, así como al mestizaje y a la importación de la trata negra, ya que la inmigración de peninsulares era de escaso volumen (Domínguez, 1989: 207).

Esta conjunción racial produjo una intrincada red de castas donde se relacionaba el nivel social con la pureza de sangre, entendiéndose a ésta como la proporción de sangre europea dentro del árbol genealógico del personaje. Estas castas permearon todos los niveles sociales, religiosos y militares de la sociedad novohispana. Sin embargo, eran los peninsulares quienes ocupaban los altos cargos, lo que a la larga provoca una animadversión triunfante de los criollos y mestizos hacia esta minoría privilegiada.

Los grandes hacendados no sólo controlaban las tierras sino las vidas por generaciones de sus trabajadores. La Iglesia era a su vez dueña de una gran parte de las tierras. Las fincas de la Compañía de Jesús destacaban por su gran tamaño abarcando todos los ramos de la producción y comercialización de los productos que generaban. Esta prosperidad económica —aunada al hecho de ser quienes manejaban la educación—, les confería una importancia capital en las determinaciones gubernamentales dentro de la sociedad novohispana; motivos que a la larga provocaría su expulsión.

Las determinaciones políticas llegaban de España por medio del Consejo de Indias, posteriormente éste fue sustituido por la Secretaría de Indias; los pensadores gubernamentales españoles intuían que el peligro no sería a la larga externo sino interno: así lo mencionó el ministro de Hacienda Pedro Rodríguez de Campomanes en la sesión del Consejo Extraordinario de 5 de marzo de 1768:

Las Indias no pueden mirarse ya como pura colonia, sino como unas provincias considerables del Imperio español [...] el espíritu de independencia que podría surgir de sus habitantes, para prevenir, era urgente atraer americanos a cursar estudios en España, atribuirles un número de plazas en el ejército o intercambiar cargos, colocando a criollos en determinados puestos en España. Esto es lo que estrecharía la amistad y unión (ibidem, p. 212).

Cabe mencionar que la política progresista que se registró con las reformas y orientaciones liberales de Carlos III, permitió que el pensamiento

europeo llegara y trascendiera en las colonias. El Estado se convirtió en protector de las artes y las ciencias, con la creación tanto de Institutos como de Academias en beneficio de proyectos científicos, botánicos, expediciones científicas, etcétera.

En 1776, con la independencia de Estados Unidos, se modificó el panorama americano. Su ejemplo sirvió de estímulo para que el sentimiento de independencia anidado entre los criollos creciera y se desarrollara. Francisco Javier Clavijero, Francisco Javier Alegre, Diego José Abad y Agustín Castro asumieron las nuevas posturas filosóficas imperantes en Europa. Clavijero (1731-1787) desde su época de estudiante, en el ultra-conservador Colegio de San Ildefonso en Puebla, empezó a leer filosofía moderna bajo la guía de fray Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro, familiarizándose con los trabajos de Descartes, Isaac Newton, Leibniz. Charles E. Ronan menciona al respecto:

Clavijero recibió su educación en un medio dominado por el temor de que, a través de las nuevas ideas, se pudieran infiltrar errores contrarios a la fe, destruyendo así las creencias cristianas de los estudiantes [...] como cuando los padres capitolinos, de inclinación religiosa, temían que la cultura griega corrompiera la moral de la juventud romana (Ronan, 1993: 44 y 45).

En su *Libra astronómica en la América hispana* este jesuita se refirió a Nicolás Copérnico, Johannes Kepler y René Descartes al hacer alusión al hecho de que “sólo el rigor y la evidencia pueden adjudicarse el título de juez último para determinar la verdad o falsedad del conocimiento” (Moreno, 2000: 25).

De la misma manera, las Congregaciones Generales de la Compañía de Jesús en el siglo XVIII —comenta Ronan— urgieron con insistencia la incorporación a la enseñanza de las nuevas ciencias contemporáneas, sustituyendo el esquema aristotélico (Ronan, 1993: 53). La filosofía se dividió en ciencias particulares y se produjo el surgimiento de la razón instrumental. Se abandonó el uso del latín y se institucionalizaron —por decreto— las lenguas vernáculas o nacionales. Se desarrolló la fe en la razón, “siempre y cuando ésta renuncie a la metafísica y sólo se limite a la experiencia demostrable y verificable” (ibídem, p. 12). Clavijero es enviado a Guadalajara en 1766, nombrándosele provincial del Colegio de Santo Tomás (designación que acepta muy a disgusto). Escribe en esa ciudad la *Storia Della California*, donde nos ilustra de su pensar moderno al decir:

Los cometas no son meteoros de fuego encendido en la parte más alta de la atmósfera, como opinaron los peripatéticos que seguían a Aristóteles, ni son signos ominosos de los cielos que presagian la muerte de reyes o la destrucción de los pueblos, como piensa el vulgo demasiado supersticioso; sino que son verdaderos planetas que junto con los demás astros fueron creados al principio del Mundo, como afirman los filósofos modernos siguiendo a Séneca (Ronan, 1993: 6).⁵

Vale la pena detenerse en este momento para puntualizar la importancia de dicho colegio en la provincia de la Nueva Galicia. Gregorio XV, en 1621, y por petición de los jesuitas, concedió por 10 años a los obispos de los reinos españoles ultramarinos el derecho de otorgar los grados universitarios de bachiller, licenciado, maestro y doctor a los estudiantes, con un mínimo de cinco años de antigüedad en los colegios jesuitas de su jurisdicción que distaran 70 leguas de la Universidad (Ronan, 1993: 90-92). En el rectorado del padre Ramales (1696-1698) se otorgaron por única ocasión títulos en Guadalajara en presencia de la Audiencia (ibídem, pp. 144 y 145).⁶ Este antiguo Colegio Jesuita de Guadalajara fue convertido, después de la expulsión de los jesuitas en 1767, en la Real y Literaria Universidad de Guadalajara por decreto de Carlos IV en noviembre de 1791 (Iguñiz, 1950: 13),⁷ funcionando de esa manera por varias décadas. Posteriormente, el 16 de enero de 1826 el gobernador Prisciliano Sánchez cerró la Universidad, “porque con ella desaparecía lo inútil e ineficaz, para sustituirlo ventajosamente con una ciencia más pura y abundante” (Pérez Verdía, 1969: 15-18), fundando en su lugar el Instituto de Ciencias del Estado de Jalisco (1827).

Regresando a la premisa mencionada acerca de la influencia de la Ilustración en la Nueva España, podemos mencionar que las clases ilustradas abogaban por la terminación de la expresión ultra barroca propugnando por un ambiente de renovación cultural —iniciado por los jesuitas— que se vio duramente afectado con la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767 (según decreto de Carlos III dictado el 27 de febrero). A pesar de esto los jesuitas fueron los iniciadores de este movimiento, que luego retomaron los intelectuales de la época. Ejemplo de este pensamiento lo encontramos en la obra del jesuita e historiador novohispano Andrés Cavo y del también jesuita Pedro José Márquez; posteriormente

5. Francisco Javier Clavijero, *Storia Della California*, III, en Ronan, 1993: 6.

6. Decorme, *Jesuitas mexicanos*, citado en Ronan, 1993: 144 y 145.

7. También en Franco, José Cornejo (1942). *Documentos referentes a la fundación, extinción y restablecimiento de la Universidad de Guadalajara*.

con Miguel Hidalgo y Costilla en su *Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica*, cuya aparición en 1784, lo sitúa en la línea del movimiento intelectual iniciado por los jesuitas del siglo XVIII (Fernández, 2001: 9). Las ideas de Locke, como lo menciona Antonio Domínguez Ortiz, circularon en los dominios españoles en 1723, Descartes en 1743, Leibniz en 1760, Newton en 1783. La obra de Jean-Jacques Rousseau fue conocida inmediatamente en América, ya que *El contrato social* era ya muy leído hacia 1780 (Domínguez, 1989: 220).

La coincidencia que se dio en los pensadores, cristalizó en su interés primordial por modificar la enseñanza en la Nueva España. Tanto Benito Díaz de Gamarra, como José Antonio Alzate y Ramírez, José Ignacio Bartolache y Miguel Hidalgo y Costilla propugnaron por un cambio fundamental en la escolástica para que ésta llegara a las clases más bajas de la sociedad. Todos ellos establecieron los derechos de la razón y de libertad de pensamiento para poder reeducar en la cultura de las luces. Declararon su postura en torno al triunfo de las luces como provocador de la salvación de la historia novohispana, de la cultura moderna y del nacimiento del sentimiento nacionalista.

El antes mencionado Benito Díaz de Gamarra, eminente filósofo y científico mexicano, fue el iniciador de los estudios enciclopédicos de la ciencia en la Nueva España. Publicó en 1774 su *Elementa recentioris philosophiae*, donde realizó una separación entre filosofía y ciencia. La primera parte es una crítica a la filosofía escolástica y la segunda la dedicó a las ciencias modernas, como las matemáticas, física, química, biología, zoología, geografía y astronomía.

De igual modo, José Antonio Alzáte y Ramírez, mediante la publicación de su *Diario literario de México* (1768) y posteriormente con su último periódico *Gaceta de Literatura de México* (1790) buscó despertar las conciencias aletargadas por la dominación española basada en el rigorismo de la escolástica aristotélica y puntualizó la necesidad de luchar en contra de la tradición, las tinieblas, la ignorancia a favor de la utilidad que vuelve seguros y verdaderos los conocimientos de la ciencia. Alzate predicó la independencia ideológica de un pasado de ignorancias, preguntándose:

¿Es posible que en un reino tan abundante en sabios, en un país en que la naturaleza se ha mostrado tan pródiga en sus producciones, se carezca de escritos periódicos cuando son tan abundantes en la culta Europa? [...] los habitantes de la Nueva España, en contraste con la riqueza de la nación y el ingenio natural de sus raros talentos, sufren pobreza en el conocimiento de las matemáticas, de la química, de la

anatomía, de la medicina, de la botánica, de la geología, de la teología, de los cánones, de la filosofía, y están por esto privados de los descubrimientos útiles que van haciendo más feliz, más cómoda, la vida terrenal (Moreno, 2000: 60).⁸

Por su parte, José Ignacio Bartolache escribió en 1769 el primer texto con claras tendencias iluministas, publicado en la Nueva España: *Lecciones matemáticas*. En éste abordó las generalidades sobre el método científico. Simultáneamente publicó un periódico, *El Mercurio Volante. Con noticias importantes y curiosas sobre física y medicina* (1768-1798), donde realizó una crítica a los sistemas de enseñanza en la Nueva España. Insistió en el método verdadero para pensar la ciencia y la filosofía, aunque nunca señaló cuál era la verdadera ciencia o la verdadera filosofía; consideraba que pensando rectamente el resultado tendría que ser verdadero.

Finalmente, Miguel Hidalgo y Costilla, a quien se le llegó a llamar el teólogo más destacado de la Nueva España, vertió su pensamiento en su *Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica* (1784), donde puntualizó la aplicación de la conciencia histórica a la teología y rechazó el pensamiento aristotélico y la teología de la tradición. Estableció por primera vez en México una nueva manera de filosofar acerca de las cosas divinas, señalando que sólo ante el análisis del hombre frente a su pasado le permite conquistar su historia. “La historia sin la cronología y la geografía quedaría enteramente ciega [...] no ha habido edad en que pudieran subir los hombres al templo de la sabiduría con tanta facilidad como la nuestra” (Moreno, 2000: 35).⁹

Conclusión

A manera de conclusión quisiéramos destacar la siguiente reflexión: la historia de las ideas es un proceso que va inmerso dentro del desarrollo del hombre; lo que inició como una idea fue tomando fuerza y terminó modificando una sociedad entera. La Ilustración fue un movimiento intelectual que inició en Europa y llegó a las colonias americanas por la vía de las rutas marítimas.

8. José Antonio Alzate y Ramírez, Asuntos varios... en *Gaceta de literatura de México*, t. IV, prólogo en Moreno, 2000: 60.

9. Miguel Hidalgo y Costilla, *Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica*, en Carmen Rovira (Comp.) (1998), *Pensamiento filosófico mexicano. Del siglo XIX y primeros años del XX*. México: UNAM, pp. 165-168, citado por Moreno, 2000: 35.

En el caso de la Nueva España, algunos intelectuales contemporáneos como Octavio Paz niegan la existencia de este periodo ilustrado; otros como Edmundo O'Gorman delimitan tres entidades históricas: el Imperio mexicana, el virreinato de la Nueva España, y la nación mexicana; separando una de la otra por una negación. La Nueva España niega el mundo indígena y la nación mexicana niega a la Nueva España. Al respecto consideramos que al hacer una división cronológica del desarrollo de México debemos ver a estas tres sociedades con su fisonomía propia, con un sistema económico, social, político, religioso y artístico definido y auténtico en cada una de ellas. De igual manera debemos aceptar los productos y consecuencias que derivan de cada una; ya que en la negación de nuestro pasado histórico perdemos el sentido de pertenencia a una sociedad.

Los intelectuales hispanoamericanos hicieron suyas las ideas de la Ilustración, de la Revolución francesa y de la Independencia de Estados Unidos, debido a que no existía un pensamiento político que pudiese constituir la justificación intelectual y moral de su rebelión (Paz, 1982: 29). Sin embargo, el sentimiento de liberación ya tenía tiempo anidado en el pensamiento del hombre novohispano, notándose en la profunda escisión entre criollos y españoles; donde el criollo no tenía acceso a los puestos de poder, y la Nueva España seguía dominada por una minoría peninsular. Este resentimiento aliado con el de los indígenas sin tierra y esclavos de la misma, el monopolio del comercio donde España sangraba de sus colonias casi la totalidad de su riqueza, son la justificación necesaria para el movimiento armado. Esto, aunado a la llegada de las nuevas ideas de libertad y el ejemplo de los vecinos del norte, alentaron a la sociedad novohispana a reclamar su hegemonía e independencia —a la larga— de la Corona española.

Por último debemos destacar que las órdenes religiosas y el clero secular tuvieron destacada importancia en este Siglo de las Luces. El conjunto de posesiones que pertenecían a estas sociedades religiosas era inmenso; más de la mitad del territorio americano perteneciente a la Corona española a finales del siglo XVII estaba en manos de la Iglesia. Estas sociedades religiosas controlaban no sólo la tierra y los productos que de ella emanaban, sino lo más importante: el desarrollo intelectual y social de sus habitantes, al ser los depositarios de la educación impartida en la Nueva España. A pesar de ello, algunos religiosos protestaron en contra de este dominio y difundieron el nuevo pensamiento con el afán de mejorar las condiciones de vida de las clases más desprotegidas. Esto

es, a grandes rasgos, cómo se registró el desarrollo del pensamiento en la Nueva España en el siglo XVIII.

Referencias bibliográficas

- De la Cruz, Sor Juana Inés. (2002). *Obras completas*. México: Porrúa.
- Domínguez Ortiz, Antonio. (1989). *Carlos III y la España de la Ilustración*. (3ª reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, Justino. (2001). *Arte moderno y contemporáneo de México*, tomo I. México: UNAM.
- Iguíñiz, Juan B. (1950). *Guadalajara a través de los tiempos. Relatos y Descripciones de viajeros y escritores desde el siglo XVI hasta nuestros días*. Guadalajara: Banco Refaccionario de Jalisco.
- Kant, Emmanuel. (1989). Qué es la Ilustración. *Filosofía de la historia*. (Prólogo de Eugenio Imaz). Madrid: FCE. (Citado por José Segovia, p. 11).
- Moreno, Rafael. (2000). *La filosofía de la Ilustración y otros escritos*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Paz, Octavio. (1982). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la Fe*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1996). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Verdía, Luis. (1969). *Prisciliano Sánchez*. Col. Temas Jaliscienses, núm. 1. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Ronan, Charles E. (1993). *Francisco Javier Clavijero (1731-1787). Figura de la Ilustración mexicana; su vida y su obra*. Guadalajara: ITESO/UdG.
- Segovia, José. (1991). *España en el pensamiento ilustrado*. Barcelona: Bruno.

Arquitectura conventual femenina en la Guadalajara novohispana

Gloria Aslida Thomas Gutiérrez¹

Durante los tres siglos de la colonia española en México, el resto del mundo occidental, sobre todo los países protestantes, iban entrando poco a poco en una ordenada vida económica, política, social y espiritual que los fue llevando a la modernidad y al progreso gracias al comercio y el pensamiento económico. Mientras tanto, la Nueva España y las demás colonias españolas de América vivieron envueltas en un profundo catolicismo que los cerró al resto del mundo; su sistema económico y social ofreció las condiciones necesarias para la implantación y el desarrollo de la religión católica de una manera que hoy tal vez nos parezca exagerada; se motivó y se logró que la población, profundamente convencida de sus creencias, donaran fuertes sumas de dinero para la fundación y ornamentación de sus edificios religiosos.

Los conventos de monjas novohispanos son tal vez los mejores ejemplos de estas actitudes, ya que fue por estas monjas que el catolicismo se arraigó tan profundamente en nuestra sociedad; ellas se encargaron de la educación de las niñas y jóvenes doncellas, quienes a su vez se casarían y formarían familias cristianas. Las mujeres casadas creaban familias católicas, y las mujeres solteras se iban de monjas y preparaban niñas para que formaran familias católicas; la población mantenía y conservaba estas instituciones, cuidándolas y casi venerándolas pues constituía un presti-

1. Profesora investigadora del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la UdeG. Maestra en Investigación Arquitectónica.

gio tener conventos de monjas en las ciudades e hijas virtuosas dentro de ellos. Además, los conventos femeninos tenían bastante influencia en la economía de cada ciudad, pues las dotes se invertían y administraban en comercios de la misma. Pero lo importante de la educación femenina de estos conventos fue la sencillez y el humanismo que se impartía en ellos; se buscaba formar en las niñas principalmente una idea de la persona humana, y después de las ciencias y técnicas para llevar a cabo la vida que como mujeres se exigía en esos tiempos. Esto fue primordial para la sociedad de la Colonia, pues los conceptos cristianos de la dignidad humana cambiaban para la población novohispana toda la visión de la vida.

Después de la creación de las órdenes monásticas femeninas en Europa, éstas llegaron a América, propiciando una situación social de la mujer muy especial en la Colonia, dando lugar a la implantación de ciertas instituciones para mantenerlas recluidas; estos establecimientos fueron de gran importancia para la evangelización en el primer siglo de dominación española y para la educación en general en los siglos posteriores; formándose los primeros conventos femeninos novohispanos con gran influencia en la sociedad de la Nueva España, influencia que todavía se puede percibir en la actualidad.

Los conventos de monjas fueron instituciones sumamente importantes de la sociedad novohispana; sus fundadores fueron religiosos y laicos que invertían en ellos grandes cantidades de dinero para construirlos, para que en ellos vivieran las hijas y hasta las viudas de las familias novohispanas, y estas monjas a su vez rezaban por sus patronos y sus familias y con sus penitencias pedían perdón por los pecados del mundo.

Las diferentes órdenes religiosas que llegaron a la Nueva España se rigieron por diversas reglas que practicaban dos tipos de vida conventual: la de religiosas calzadas y la de descalzas; ambas profesaban la pobreza, obediencia, castidad y clausura, pero las primeras podían mandar construir, comprar o heredar celdas particulares que contaban con dormitorios, sala y cocina, se dedicaban a la educación de niñas, tenían sirvientas y esclavos, pues consideraban que estas personas ajenas al convento no violaban la clausura, eran de gran ayuda y no entorpecían las actividades de las religiosas; en cambio la vida de las descalzas era muy diferente, pues su regla era tan estricta que exigía la vida común, es decir, las celdas, refectorio y cocina eran de uso común; no se dedicaban a la enseñanza, sólo a la oración, por lo cual no había niñas y no podían tener sirvientas, solamente admitían a las novicias y mozas que servían a la comunidad.

Los conventos femeninos tuvieron algunas diferencias respecto a los masculinos: siempre se ubicaron en las ciudades y se caracterizaron por un enclaustramiento total que se reflejó en su arquitectura; desarrollaron una tipología común en el territorio de la Nueva España, ya que las necesidades espaciales de las diferentes órdenes eran muy similares; así, podemos encontrar las siguientes características generales:

El Concilio de Trento ordenó en 1563 que los monasterios de mujeres se ubicaran dentro de las zonas urbanas, no fuera de ellas, no en el campo, para no exponerlos a robos y asaltos y poder así defenderlos y cuidarlos más fácilmente; para entonces sólo se había construido el de la Concepción en la ciudad de México, pero los siguientes fueron construidos en ciudades o poblados habitados por un buen número de gente.

A mayor importancia de una ciudad, mayor número de conventos femeninos; entre más cantidad de ellos tuviera un poblado, más orgullosos se sentían sus habitantes, pues eso demostraba su importancia, su alcurnia y su poder económico para sostenerlos, así como el hecho de tener un gran número de hijas virtuosas que constituían la honra de la ciudad. La sociedad urbana mantenía sus conventos porque de ellos se ennoblecía y engalanaba la ciudad.² Generalmente estos conventos se ubicaban en las zonas céntricas de las ciudades que ya estaban construidas, por eso la mayoría de las veces ocupaban casas cedidas y se adaptaban a las nuevas necesidades conventuales; en algunos casos fueron los antiguos colegios, beaterios o recogimientos los que fueron adaptados para tal fin. Pronto fueron adquiriendo casas y predios vecinos para ampliarlos, llegando a formar pequeños poblados dentro de la ciudad, pues llegaron a ocupar varias manzanas, unidas entre sí, bardeados, con todos los servicios dentro de ellos. Las calles de la ciudad que topaban con estas construcciones se cerraban al llegar a sus muros, interrumpiendo así la traza reticular y continua de cada ciudad. Por lo general las ventanas sólo se construían hacia el interior de los conventos, hacia los patios, para conservar la clausura, por lo que no participaban con la ciudad, exceptuando sus templos, a los que sí podía entrar la gente de la población y formar parte de las procesiones que en ellos se realizaban; para ello, el templo, que era de una nave, se colocaba paralelamente a la calle, separado de ésta a través de un atrio longitudinal; de esta manera se ocupaba menor espacio en

2. Salvat. (s/f). *Enciclopedia del arte mexicano*. (Tomo 6, p. 789). México: SEP/Salvat.

el terreno y la gente del pueblo podía entrar a la iglesia sin perturbar la clausura de las monjas.

Las construcciones conventuales se dividían en dos grandes edificios: el convento y el templo; para entender mejor su constitución, vamos a dividirlos en partes y a describir cada una de ellas.

Del convento

El torno. Era una pequeña ventana giratoria de madera ubicada en la portería del convento por donde ingresaban los productos del exterior del convento; estaba a cargo de la monja tornera, quien sin ser vista realizaba los tratos con la gente de afuera.

Portería. Era el ingreso al convento donde se encontraba el torno, que era una pequeña ventana giratoria de madera por donde ingresaban los productos del exterior del convento; estaba a cargo de la monja tornera, quien sin ser vista realizaba los tratos con la gente de afuera.

Los locutorios. El trato que tenían las monjas con sus parientes o amigos se hacía a través de otras rejas, las de los locutorios, habitaciones que estaban junto a la portería. Estas rejas también estaban cubiertas en su interior por cortinas oscuras para que las monjas no fueran vistas ni por sus familiares, sólo podían escucharlas de vez en cuando y la conversación era oída por la “monja escucha” para vigilarlas.³

Cocina, refectorio y servicios. En los primeros conventos de vida particular cada celda tenía su propia cocina, donde la criada preparaba la comida para la monja, ahí mismo comía; en los de vida común existía una cocina y un refectorio común de grandes dimensiones donde se preparaba la comida para todas y en comunidad se reunían a comer. Durante el IV Concilio Mexicano y por Real Cédula, el 22 de mayo de 1774 se ordenó que todos los conventos femeninos observaran la vida común para cumplir de mejor manera los votos de pobreza; se prohibieron las celdas particulares y todos los espacios deberían ser comunes; aunque las monjas calzadas opusieron resistencia a dicha mandato, tuvieron

3. Piña Dreinhofer, Agustín. (1991). *Arquitectura barroca*. México: UNAM, p. 13.

que aceptar y empezaron a comer en el refectorio común. También se ordenó la salida de criadas, permitiendo sólo las indispensables para la limpieza y las que estaban muy enfermas o viejas. En cuanto a las niñas educandas o recogidas, se consideró que relajaban la clausura, por lo que se les obligó a salir del convento; las niñas que tenían familia regresaron a sus casas; las que no, ingresaron a otro tipo de instituciones.⁴ Para estos cambios se tuvieron que remodelar los conventos de calzadas, se destruyeron celdas y se construyeron grandes claustros con dormitorios, cocinas y refectorios comunes; sólo en algunos conventos de la ciudad de México se conservaron las celdas.

En estos grandes conjuntos conventuales se formaron pequeños callejones entre las celdas y los espacios comunes que desembocaban en los patios y sus fuentes, que a su vez servían como lugar de reunión. Las huertas servían para cultivar parte de sus alimentos, además de que entre sus jardines se podía pasear con el sonido de las fuentes, pilas, estanques y canales de riego, sirviendo también como lugar de esparcimiento; las novicias cultivaban flores y las cuidaban para el altar. También fueron utilizados estos jardines como cementerios para las niñas recogidas, esclavas y sirvientas; a partir de 1836, en el convento de La Concepción de la ciudad de México se empezó a enterrar también a las monjas en el cementerio del convento, pues se prohibió que se siguieran enterrando en el coro bajo. Criaban las religiosas animales domésticos como gallinas y pollos, que servían para su alimentación; podían tener corrales o andaban sueltos en los patios y hortalizas.

Las celdas. En las celdas de monjas calzadas se reflejaba la posición económica de cada una de ellas; las de buena posición mandaban construir grandes celdas formadas por varias habitaciones, su propia cocina, en algunos casos con cuarto de baño y con sirvienta particular para atenderla. Las celdas podían ser heredadas a otras religiosas o vendidas, o podrían ser devueltas las propiedades al convento.

En los conventos de vida común las celdas eran para la comunidad; también lo fueron para las calzadas después del IV Concilio; se destruyeron las celdas privadas y con ellas los callejones que con ellas se formaban dentro del convento; se construyeron grandes espacios comunes formándose grandes claustros. En los conventos de vida particular había

4. *Enciclopedia del arte mexicano*, op. cit., p. 805.

también dormitorios comunes para las religiosas que, por el monto de su dote, no tenían derecho a más.

Así, podemos ver que también con las monjas existieron clases sociales, que se abolieron cuando todas tuvieron que hacer vida común.

Del templo

El atrio. Entre la calle y el templo había un angosto atrio, con la misma longitud de la nave, se cerraba hacia el arroyo con rejas o bardas y funcionaba como un vestíbulo abierto para la iglesia. Era el espacio de transición entre lo mundano y lo sagrado. El atrio presupone un primer acercamiento al recinto religioso, se edifica modesto y sobrio; en digna lección de la vida interior, que recrea lo vital de vida en comunidad.

La nave. La iglesia debía funcionar tanto para las monjas como para el público, pero sin perturbar su clausura; la solución fue perfecta; el templo, que por lo general era de una sola nave, se ubica paralelamente a la calle, separada de ésta por el atrio e ingresando por medio de dos puertas gemelas localizadas a media fachada; así, los fieles ingresaban por un costado de la iglesia, y por el otro costado que daba al convento, entraban las monjas directamente al coro sin mezclarse ni ser vistas por la gente.⁵

A menudo el templo se colocaba en esquina, quedando el ábside plano hacia la otra calle, y los coros quedaban hacia la mitad de la calle longitudinal. La iluminación natural de la nave se introducía por las ventanas ubicadas en el muro lateral que daba hacia la calle, una en cada tramo; además, en el tramo anterior al ábside, que podía tener un cruce-ro muy pequeño, o no tenerlo, se levantaba la cúpula.

La nave se dividía en varios tramos separados por contrafuertes que se manifestaban en la fachada; donde terminaba la nave se localizaba en el atrio una torre-campanario única que le daba volumetría al alzado; en algunos casos llegaron a existir espadañas sencillas.

La fachada y sus portadas. En la fachada longitudinal del templo se manifestaban los tramos en los que estaba dividida la nave por medio

5. Toussaint, Manuel. (1948). *Arte colonial en México*. Imprenta Universitaria, p. 99.

de contrafuertes; se ingresaba a él a través de una puertas gemelas, una en cada tramo, generalmente decoradas, ya que estos templos se desarrollaron principalmente en los siglos XVII y XVIII, van a presentar en su mayoría una ornamentación barroca. En la parte superior se ubicaban las ventanas que iluminaban la nave; a un extremo de ésta se localizaba la torre y en el extremo opuesto, en el tramo anterior al ábside, la cúpula y en algunos casos el crucero.

Hubo también algunos ejemplos de templos con una puerta frontal y otra lateral, como excepción a la tipología común de estas construcciones.

Los coros. Para no ser vistas por la gente, las religiosas participaban de la ceremonia religiosa en los coros, ya que las monjas, a diferencia de los monjes, no podían salir ni a la calle, ni al templo, sus actividades se desarrollaban dentro de la clausura; ni vivas ni muertas podían salir del convento, ya que eran enterradas ahí mismo. Así, oían misa en los coros que se ubicaban por lo general en el lado opuesto al altar; en el caso de las capuchinas, los coros se localizaban a un costado del presbiterio.

Estos coros se separaban del resto de la nave a través de dobles rejas, una hacia el coro y otra hacia la nave, separadas una de otra por el ancho del muro; detrás de ellas, hacia los coros, había unas cortinas oscuras para que las monjas no fueran vistas a través de las rejas; estos paños sólo se corrían cuando se alzaba la hostia en la misa o para escuchar algún sermón solemne en casos especiales, como las misas de las madres difuntas. (En el caso de las capuchinas y de las carmelitas, las rejas del coro bajo que daban a la nave tenían picos hacia fuera, por disposición de sus respectivas reglas.) Había un coro en la parte baja, al mismo nivel de la nave, y otro sobre él, a media altura de la nave, que era el coro alto; podían abarcar varios tramos de la nave, llegando en algunos casos a ser bastantes largos.

En el coro bajo recibían el hábito de novicias; después ahí profesaban y hacían los votos solemnes y perpetuos despidiéndose del mundo para siempre. El coro bajo era también el sepulcro de todas las monjas, así que sus oraciones se elevaban siempre sobre los cadáveres de sus predecesoras.⁶

--

6. De la Maza, Francisco. (1973). *Arquitectura de los coros de monjas en México*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas, p. 15.

A través del coro bajo ingresaban las novicias que se despedían del mundo, por medio de una pequeña puerta que lo vinculaba con la nave; también, en el coro bajo recibían las monjas la comunión a través de un hueco colocado a un lado de la reja haciendo simetría con la puerta de ingreso de las novicias; este hueco se llamaba craticula, que quiere decir reja pequeña, estaba a la altura del pecho y se achicaba conforme se acercaba al coro, de manera que al final sólo cabía la mitad de un rostro; de este modo, el sacerdote que estaba en la nave, en un extremo del hueco, daba la comunión a la monja que estaba en el coro bajo, en el otro extremo del hueco, sin perturbar su encierro; este vano se forraba con terciopelo y la puerta era de madera pintada o tallada.

A media altura de la nave se encuentra el coro alto, con una gran reja inscrita en un hueco rectangular o en algunos casos abarca también el arco toral formando un gran abanico de rejas; en él las monjas entonaban sus cánticos.

En los cementerios de los coros bajos se enterraban a las monjas en el piso, con losas sepulcrales para las fundadoras en los conventos pobres, pero en la mayoría de los conventos hay criptas debajo del coro, con una o dos bóvedas subterráneas a las que se bajaba por una escalera; las monjas se enterraban tanto en el piso como en los muros. En ambos casos, cuando estaba lleno, se desenterraban las monjas más antiguas y sus huesos se echaban al osario común, que estaba en el mismo coro, en un rincón formado por un agujero. Las criadas y las niñas que vivían en el convento se enterraban en la huerta o en las capillas interiores del mismo. En el templo se reservaba la costumbre de enterrar a los patronos y sus familiares según el convenio al que habían llegado con las monjas.

La sacristía. Se ubicaba junto al presbiterio, debajo de la tribuna, podía haber alrededor de ella otras habitaciones para guardar cosas referentes al culto; uno de estos recintos se denominaba “chocolatero, destinado para que el sacerdote tomara el chocolate después de la misa que las monjas preparaban y se lo servían a través de un pequeño torno. Algunas de estas sacristías estuvieron sumamente adornadas.

La tribuna. Las tribunas o balcones daban al altar mayor, se ubicaban sobre la sacristía; a veces ocupaban el segundo cuerpo de un retablo; se separaban de la nave con celosías o en algunos casos con rejas muy elaboradas; ahí las monjas enfermas, las niñas recogidas y las educandas

escuchaban la misa, mientras que las demás religiosas lo hacían en los coros.

Los retablos. Los retablos de una misma iglesia no son siempre de la misma época, ya que se hacía el central por un maestro y los laterales se hacían posteriormente, cuando se reunía el suficiente dinero para terminarlos. La mayoría de los retablos fueron construidos en los siglos XVII y XVIII, por lo que fueron de estilo barroco, con toda la riqueza de ornamentación que ello implicaba; pero desgraciadamente poco queda de ello, pues con la moda del neoclásico del siglo XIX se destruyeron estas maravillas; las monjas fueron convencidas de que sus retablos se verían más bellos y limpios con más luz, al pintar los altares de madera de blanco que los viejos altares dorados. Por lo tanto, la mayoría de los retablos que vemos ahora no son los originales; casi todos fueron destruidos para sustituirlos por modernos diseños que muchas veces fueron obras de artistas mediocres; las portadas corrieron con más suerte y todavía podemos encontrar algunas donde se respetó el estilo original.

Los confesionarios. Se colocaban en el muro lateral interior de la iglesia que daba al convento, de manera que al confesarse no se rompiera la clausura de las monjas; el sacerdote entraba al confesionario desde el templo y escuchaba a las religiosas a través del hueco en el muro; se decoraban con pinturas murales o azulejos en caso de existir humedad.⁷

Los conventos de monjas en Guadalajara

En la Nueva Galicia se fundaron siete conventos femeninos, de los cuales cinco estuvieron en Guadalajara, uno en Aguascalientes de la Compañía de María, denominado “Nuestra Señora de Guadalupe”, y otro en la ciudad de Lagos de la Orden de Capuchinas llamado “Señor San José”. Los de Guadalajara fueron: Santa María de Gracia, Santa Teresa de Jesús, Jesús María, Santa Mónica y Capuchinas; la historia de cada uno de ellos es la siguiente:

7. *Enciclopedia del Arte Mexicano, op. cit., p. 802.*

Cuadro 1

<i>Convento</i>	<i>Orden</i>	<i>Fundación</i>
Santa María de Gracia	Dominicas	1588
Santa Teresa de Jesús	Carmelitas Descalzas	1690
Santa Mónica	Agustinas	1720
Jesús María	Dominicas	1722
Capuchinas	Capuchinas	1761*

Fuente: Del R. de Palacio, fray Luis. (1942). *Recopilación de noticias que se relacionan con Nuestra Señora de Zapopan*. (Tomo I). Guadalajara, p. 15.

Convento de Santa María de Gracia

Ya definitivamente fundada, la ciudad de Guadalajara se desarrollaba prósperamente; sus habitantes vieron la necesidad de un convento femenino para que las jóvenes que lo desearan ingresaran a la vida monástica, pues a falta de éste, tenían que ir a Puebla o a México para profesar.

Así se decidió fundar el primer convento de monjas de Guadalajara en el beaterio o colegio de niñas pobres fundado anteriormente, llamado Santa Catalina de Siena y ubicado en donde hoy se encuentra el Mercado Corona. El 13 de noviembre de 1590, debido a la estrechez de las habitaciones, se decidió trasladar el convento al frente de la Plaza de San Agustín, donde se encontraba el Hospital Real de San Miguel y su iglesia; a su vez, el hospital se pasó al edificio que ocupaba anteriormente el beaterio. El nuevo edificio estaba construido pobremente, era de adobe y muy humilde, además de que los espacios no eran apropiados para monasterio. Por esta razón las monjas solicitaron la construcción de una nueva iglesia, más amplia y mejor construida, así como dos casas para los padres capellanes.

Así se empezó a construir un gran convento que

Colindaba al sur con la calle de Hidalgo, desde el Teatro Degollado hasta la Calzada Independencia, al poniente con la calle de Belén, al norte con Juan Manuel y parte del actual Parque Morelos, al oriente con el río San Juan de Dios, hoy entubado y con el nombre de Calzada Independencia Norte. Contaba con huerta, ojo de agua, alberca, patios, viviendas individuales para las monjas, cada una con su propia cocina, jardines y corrales. También había casas para los capellanes y el colegio de niñas que había cambiado su nombre a San Juan de la Penitencia. La iglesia fue construida posteriormente; el 7 de abril de 1661 se puso la primera piedra con asistencia de casi toda la población. Debajo de las piedras se puso un doblón de cuatro escudos

de oro, otros dos escudos con las armas de Portugal, un real y un escudo segoviano, otro de dos, otro sencillo y un medio real [...] Al finalizar el siglo, tenía el convento noventa religiosas dentro de sus muros [...] En 1736 se mejoró la fábrica de la iglesia, al aumentar sus capitales y rentas, se agrandó la construida en 1661, con cinco bóvedas y las del coro. Se hicieron el altar mayor y ocho colaterales, todos dorados, con santos de talla.⁸

Gracias a las dotes que se invertían y a las donaciones, el convento llegó a ser el más grande y rico de Nueva Galicia. Además, poseía bienes y fincas urbanas, “Eran suyos los portales de la plaza que miraban al oriente. En las seis manzanas que llegó a ocupar hubo, además del colegio, un amplio convento, con noviciado y varios claustros. Su huerta llegaba hasta un ramal del río San Juan de Dios”.⁹

El templo tenía sólo dos puertas laterales, la tercera fue añadida por el arquitecto Ignacio Díaz Morales cuando se abrió la calle Venustiano Carranza a mediados del siglo XX. Estos ingresos son de orden dórico, rematan sus muros en una balaustrada con esculturas ya muy deterioradas de santos dominicos. Los muros exteriores tienen recubrimiento, con los ingresos enmarcados en cantera.

Existe un marco de ventana que posiblemente perteneció a la primitiva iglesia. En lo alto del muro de la sacristía se halla la siguiente leyenda: AVE MARIA GRATIA PLENA DNS. TECVUM. AO 1752. Esta inscripción tal vez corresponda a la terminación de las obras de reforma y edificación de la sacristía.¹⁰

La nave está dividida en seis tramos, bóvedas con nervaduras, balaustrada alrededor, cantera aparente en su interior con molduras doradas. La cúpula está en el tramo del presbiterio, tiene dos diámetros por ser oval, con un tambor octogonal con ocho ventanas y frontis circular cada una de ellas.

El interior es de orden jónico, los capiteles tienen un festón colgante. Los altares laterales iniciales fueron barrocos pero actualmente son neoclásicos de orden corintio, situados dentro de unos arcos empotrados

-
8. Reynoso Reynoso, Salvador. (1979). *Convento de Santa María de Gracia*. Iglesias y Edificios Antiguos de Guadalajara. (Compilación de Ramón Mata Torres). Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara/Cámara de Comercio de Guadalajara, p. 113.
 9. Amerlinck de Corsi, María Concepción. (1995) *Conventos de monjas, fundaciones en el México virreinal*. México: Grupo Condumex, p. 113.
 10. Franco Fernández, Roberto. (1971) *Monumentos históricos y artísticos de Jalisco*. Guadalajara: Casa de la Cultura Jalisciense, p. 85.

en el muro con entablamento y frontón circular. El altar mayor es actualmente neoclásico con cuatro columnas lisas compuestas, entablamento quebrado y dos frontones circulares. Había coro bajo y alto abarcando dos bóvedas, con sus respectivas rejas, craticula y la puerta de ingreso de las jóvenes que recién ingresaban. Estos coros fueron destruidos con la apertura de la calle Venustiano Carranza.

El actual Palacio de Justicia corresponde a lo que fue el claustro principal; la fachada ya está transformada pero el patio es similar a como estaba antes. La escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Guadalajara (hoy Departamento de Artes Visuales) y las Oficinas de Correos corresponden a un claustro secundario donde se alojaban los servicios, la fachada está totalmente cambiada, el patio es similar al inicial. A este convento solo podían ingresar las hijas de españoles, con pureza de raza y de buena posición económica para poder pagar la dote que ascendía a tres mil pesos; con el paso de los años se permitió entrar a mestizas.

Convento de Santa Teresa de Jesús

La primera fundación de frailes carmelitas en América fue en Perú por un hermano de Santa Teresa. A México llegaron en 1585. Había dos mujeres españolas en Santo Domingo, doña Catalina Rendón y doña Marta de Linares, que deseaban fundar un convento femenino carmelita dedicado a Santa Teresa de Jesús. Se decidió el lugar en Guadalajara en un solar que fue donado por el capitular de la catedral, licenciado Francisco Martínez Tinoco.

El 4 de mayo de 1690, después de conseguir los permisos y el dinero, se colocó la primera piedra en una ceremonia presidida por el obispo Garabito. Cinco años después ya estaba terminado y pasan las monjas fundadoras que estaban viviendo mientras en Santa María de Gracia, más otras nuevas de Puebla, sumando en total 21 mujeres de clase económica alta. Creció tanto en población que hubo la necesidad de solicitar la construcción de otro convento femenino para la ciudad, que sería el tercero y fue el de Jesús María, situado muy cerca del de Santa Teresa. Las religiosas guardaban la regla con gran austeridad e imperaba el espíritu

carmelitano, se dedicaban a la vida contemplativa, de oración intensa por el mundo exterior.¹¹

La construcción se ubica en la manzana formada por las calles Morelos al norte, Pedro Moreno al sur, Donato Guerra al poniente, y Ocampo al oriente; originalmente llegaba hasta la calle Galeana. El templo es de una nave, orientada de oriente a poniente, dos portadas idénticas al norte. La fachada de la iglesia esta remetida formando un angosto atrio con rejas coronadas con escudos de la orden, sostenidas por pilares de cantera. Las portadas están formadas por arcos de medio punto con claves labradas, y arriba de ellas los emblemas carmelitas entrelazados. En la parte superior los ventanales rectangulares. La torre sobresale de la fachada, formada de tres cuerpos de sección cuadrangular. El segundo y tercer cuerpo con aberturas con arcos de medio punto en sus cuatro lados, separados los cuerpos con cornisas y rematada la torre con cúpula de sección cuadrada con forma de campana. En las impostas del segundo cuerpo están las vigas que sostienen las campanas, el tercero carece de ellas.

La fachada es lisa, con tres contrafuertes y cinco tramos, entre ellos están los ingresos y las ventanas rectangulares. Las portadas son sencillas y las puertas en madera moldurada con una serie de chapetones en bronce y dos llamadores en forma de mascarones de cuyas bocas salen unas serpientes.

Todo el muro está rematado en su parte superior por una cornisa, en donde sobresale coincidiendo con los contrafuertes las gárgolas en forma de cañón que desalojan el agua de la techumbre. Un poco más atrás, y sobre los contrafuertes se encuentran unos remates de forma piramidal.¹²

En la parte superior de la fachada se pueden ver dos pequeñas espadañas algo desintegradas al resto del edificio. La nave es de tipo basilical, dividida en cuatro tramos, uno menor que es el presbiterio, cubierta por bóvedas de pañuelo a las cuales se le adosaron unas nervaduras. La bóveda anterior al presbiterio tiene una linternilla que ilumina sólo esa parte, sin cúpula.

-
11. El recinto fue muy popular porque la Virgen de Zapopan, al llegar anualmente en peregrinación a la ciudad de Guadalajara, descansaba y se bañaba en la iglesia conventual de Santa Teresa, por lo que fue conocida como El Mesón.
 12. De la Torre y Rizo, Guillermo. (1979). *Los conventos femeninos. Iglesias y Edificios Antiguos de Guadalajara*. (Compilación de Ramón Mata Torres). Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara/Cámara de Comercio de Guadalajara, p. 217.

La decoración interior del altar mayor no es la original, se hizo a principios de este siglo en un estilo neogótico, ajeno al resto del edificio, al igual que las dos puertas al lado del presbiterio. La original del siglo XVII debió ser barroca. Hacia el lado sur está una capilla con planta cuadrada y cubierta por una semicúpula esférica decorada con casetones de estilo neoclásico que pertenecen a una decoración del siglo XX. Se consigue la unidad en la decoración interior con el dorado de las pilastras, del retablo mayor y de los retablos laterales, dorados hechos con yesería y oro de hoja.

El coro bajo era para las novicias, con su reja que lo separa de la nave, con su puerta para entrada de novicias y la puerta de la cráfcula. En la parte superior, el coro alto para profesas con sus rejas, no son las originales, pues eran más sencillas, de hierros cruzados y las del coro bajo con puntas hacia fuera; en el bajo se enterraban las monjas.¹³ El piso es de mezquite del siglo XIX, se hizo para proteger los pisos de cantera con enterramientos de personajes importantes de la ciudad. Entre los dos coros se ubican el órgano y un rosetón en yesería con el escudo de la orden de las carmelitas.

Tanto el convento como la iglesia fueron puestos bajo la advocación de Santa Teresa de Jesús. El templo se conserva en función, el convento fue dejado definitivamente por las monjas en 1976; fue restaurado para centro comercial y actualmente se conservan sus claustros rectangulares con sus columnas cuadradas, con capiteles dóricos y arcos de medio punto en ambos niveles, techos de terrado con vigas de madera y barandal de material, aunque uno de los claustros fue mutilado. La huerta fue expropiada y en medio de ella se abrió la calle Ocampo.

Convento de Jesús María

En 1687 el obispo Garabito visitó Compostela, donde encontró a un grupo de mujeres congregadas en una casa que observaban un reglamento; Garabito decidió llevarlas a Guadalajara para ayudarlas espiritualmente, además de que Compostela estaba cerca del mar y propensa a las invasiones, mientras que Guadalajara tenía la seguridad de una ciudad y había más sacerdotes para guiarlas.¹⁴ Llegaron a Guadalajara

13. En una pequeña capilla anexa a la nave se encuentra la cripta de la familia López Portillo, benefactora de este convento.

14. Amerlinck de Corsi. *Conventos de...*, p. 242.

doce de ellas junto con su imagen de la Virgen de Guadalupe, se quedaron en una casa cuyas ventanas fueron cerradas, así se enclaustraron pero tenían que salir a misa, lo cual las incomodaba.

Fray Felipe Galindo Chávez y Pineda se propuso ayudar al padre Pimentel y compró una amplia propiedad junto a la Ermita de San Sebastián y empezó a construir el beaterio-colegio, pensando que después podía convertirse en convento. En 1699 trasladó a las niñas, les dictó sus reglamentos y las vistió de hábito morado. Las beatas solicitaron a las autoridades que gestionaran el permiso para convertirse en monjas, pues era su deseo desde que estaban en Compostela, cuarenta años atrás.

El caso fue visto en el Consejo de Indias y Felipe V autorizó la fundación de un convento de religiosas Dominicas Recoletas con la advocación de Jesús María, mediante una real cédula emitida en San Esteban el 19 de junio de 1719 [...] En aquel momento sólo había dos conventos de monjas en Guadalajara, el de Santa Teresa de Jesús con una comunidad reducida, y el de Santa María de Gracia, con más de 90 profesas; estaba a punto de fundarse el de Santa Mónica, razón por la cual ya no se admitían más en él y las doncellas que deseaban profesar partían a Puebla o México, causando gran quebranto a sus padres. Cuando llegó a Guadalajara la licencia para fundar el convento, fue tal la alegría de la primera de las beatas que habían ingresado en Compostela (llamada María de Jesús), que murió de gusto.¹⁵

Al nacer este convento, la vida particular era sumamente criticada, por lo que se obligó a que las monjas llevaran vida común, es decir, dormitorio, refectorio y vida comunitaria en todos los aspectos. Se fundó con doce jóvenes más otras cuatro del convento de Santa María de Gracia, el 30 de mayo de 1722. Se permitió que la comunidad se limitara a 33 monjas de velo y voto.¹⁶

Convento de Santa Mónica

Este convento surgió en un beaterio de hermanas recoletas de San Agustín. Le fue regalado al padre jesuita Feliciano Pimentel, un solar, el cual utilizó para estas beatas; se localizaba en las orillas al noroeste de la ciudad, sin construcción alguna alrededor de él. El padre Pimentel deseaba que hubiera agustinas en Guadalajara, las había en Puebla y en

15. Ídem.

16. Obregón, Gonzalo. (1979). *Jesús María*. Iglesias y Edificios Antiguos de Guadalajara. (Compilación de Ramón Mata Torres). Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara/Cámara de Comercio de Guadalajara, p. 184.

México mas no en esta ciudad. Empezó a hacer las gestiones para la fundación del convento; en 1704 se hizo la primera solicitud, pero fue hasta el 25 de abril de 1718 que fue expedida la real cédula por el rey Felipe V, después de cuatro solicitudes y otras tantas negativas.

Se trajeron unas madres agustinas de Puebla para que fundaran el convento; llegaron el 19 de febrero de 1720 y con gran ceremonia fueron conducidas a su nueva clausura, que estuvo bajo la protección de Santa Mónica, madre de San Agustín; fueron recibidas en el monasterio por las colegialas que ya usaban el hábito y observaban la clausura.¹⁷ Al llegar las monjas fundadoras, el edificio del convento ya estaba construido; el padre Pimentel había recogido limosnas para su construcción algunos años atrás, mostrando una copia del convento de Santa Mónica de Puebla; abarcó dos manzanas y se fijó en 33 el número de monjas de esa comunidad.

La construcción del convento terminó un año antes de su fundación, siendo muy parecido al de Puebla; contaba con portería, locutorio, torno, patio de noviciado, lavaderos y tendedores, cocina y refectorio; el claustro tenía nueve arcos de oriente a poniente y siete arcos de norte a sur, de bajas proporciones; se le llamó "Patio de los Ángeles" porque los jóvenes que lo construyeron nunca regresaron por su paga; había además otras dependencias y oficinas. Todo esto estaba en planta baja. En la planta alta estaban las celdas. Los techos eran bajos con viguería de madera. El edificio se destruyó en 1891 y se construyó lo que hoy es la XV Zona Militar. Los arcos y columnas del claustro se ubicaron en Analco, en el edificio de El Colegio de Jalisco. En el lado poniente del edificio estaba la huerta, donde hoy se encuentra el jardín frente a la XV Zona Militar y a la Preparatoria de Jalisco.

Una vez fundado el convento, el padre Pimentel inició la construcción de la iglesia, terminándose después de su muerte en 1733. El templo tiene dos alzados, el principal en la calle Santa Mónica y el secundario por la calle Reforma. La fachada principal es longitudinal de sur a norte y presenta los característicos ingresos gemelos de los conventos femeninos: está delimitada al sur por la torre del campanario y al norte por una columna esquinera con la escultura de San Cristóbal.¹⁸

17. Dávila Garibi, José Ignacio. (1959). *Diligencias generalmente observadas en la Nueva Galicia para la fundación de conventos de monjas de vida contemplativa*. México: Cultura, p. 11.

18. El San Cristóbal de Santa Mónica tuvo en la vida de Guadalajara un oficio especial: ayudaba a quienes carecían de marido a obtenerlo y a quienes, teniéndolo, no lo soportaban, a pasarlo

La torre campanario está formada por la base y un cuerpo de cuadrangular con un vano pentagonal por cada lado, flanqueados por dos pares de pilastras y entablamientos y cornisas toscanas, cubierto con bóveda semiesférica. En su interior hay tres campanas muy antiguas y se sube a ella a través de una escalera helicoidal iluminada por pequeñas troneras en tres de los lados de la base.

El alzado longitudinal está formado por dos niveles y siete tramos separados por contrafuertes; el primer tramo del sur, tiene en el segundo nivel una ventana rectangular abocinada, enmarcada con decoración de formas vegetales y cabezas de monstruos de cuya boca salen lazos fitomorfos, la clave tiene forma de angelito, en el primer nivel se localiza una pequeña ventana horizontal. En el segundo tramo se encuentra una ventana muy similar a la anterior pero más remetida, por lo cual no cuenta con el marco inferior, en el primer nivel también se repite la pequeña ventana; las de arriba iluminan el coro alto y las de abajo las del coro bajo. En el tercer tramo se localiza uno de los ingresos, formado por dos cuerpos, el inferior flanqueado por columnas pareadas envueltas en guías de racimos de uvas, apoyadas en pedestales moldurados. El vano de la puerta tiene forma de arco de medio punto con arquivolta lisa, jambas y enjutas con ornamentación fitomorfa; arriba de la clave sobresale un elemento de formas vegetales. Entre las columnas la ornamentación es vegetal y en la parte superior se encuentran unas cabezas de ángeles. "El entablamento está conformado por un angosto arquitrabe y un friso con ornamentación de hojarasca, sobre éste una moldura denticulada y luego la cornisa con resaltos sobre las columnas."¹⁹

El segundo cuerpo se estructura con la misma composición que el de abajo. Se desplanta de un plinto angosto, le siguen unos pedestales que contienen figuras de cuerpo humano medio-lazo que le sirve de extremidades inferiores, sus caras las flanquean dos cabezas de monstruos que las lamen. En el centro, flanqueado por dos angelitos que de la cintura hacia abajo su cuerpo es un follaje, sostienen ondulantes lazos que le sirven de enmarque al corazón agustino atravesado por dos saetas y sobre este una mitra.

a una vida mejor; las tapatías le cantaban la siguiente letanía: "San Cristobalazo, patasas grandazas, manasas fierazas, ¿cuándo me casas?", y terminaba así: "San Cristobalito patitas chiquitas, manitas bonitas, ¿cuándo me lo quitas? (García Oropeza, Guillermo, 1981. *Guía informal de Guadalajara*. Guadalajara: Cosmos, p. 51).

19. Hufzar Zuno, Javier. (1990). El conjunto conventual de Santa Mónica de Guadalajara. Dimensiones, año 1, núm. 2. UdeG, p. 65.

Siguen las cuatro semicolumnas adosadas, dos a cada lado, flanqueando a una gran ventana rectangular, semicolumnas tritóstilas, En el centro de la ventana está un bello ángel, con las alas extendidas y también con roleos por abajo. La portada culmina con moldurado arquitrabe, friso con decoración vegetal y la cornisa con molduras ornadas con dentículos.²⁰

Esta portada es uno de los mejores ejemplos del barroco rico de la región occidente del país.

La planta es de una sola nave; los dos primeros tramos del sur pertenecen a los coros, el bajo cubierto con bóvedas de arista y el alto con dos bóvedas de nervaduras. Del tercero al séptimo tramo están cubiertos con bóvedas de estrellas. La bóveda del sexto tramo tiene en el centro un lucernario con cupulino. Los coros ya no tienen rejas, hoy sólo hay un barandal de herrería en el alto que le da aspecto de balcón; en el bajo hay una puerta de madera en el vano donde estaba la reja. Existe una tribuna alta al lado del altar. Los retablos barrocos ya no existen, fueron sustituidos en la época del neoclásico por el arquitecto Ramón Cuevas en ese nuevo estilo. Hay un altar del lado izquierdo dedicado al Sagrado Corazón, y otro del lado derecho dedicado a la Virgen del Carmen; las columnas son corintias. Hay dos confesionarios flanqueados por pilastras tableradas y un nicho con la escultura de la Crucifixión. Los muros interiores están recubiertos, el piso es de madera.

Convento de Capuchinas

En 1665 un grupo de monjas capuchinas salieron de España del monasterio de Toledo rumbo a México; al año siguiente se fundó en la ciudad de México el Convento de San Felipe, de religiosas capuchinas. En la Nueva Galicia se establecieron en el siglo XVIII en la población de Lagos de Moreno y después en Guadalajara.²¹

En Guadalajara, en 1759 una señora española, doña Ana María de Garcidías, viuda del coronel José Luis Jiménez, y dueña de las minas de Bolaños, por consejo del clérigo don Salvador Antonio Verdi, quien era su confesor y guía espiritual, dejó en su testamento parte de su for-

20. idem

21. Pbro. J. Jesús Jiménez. (1979). *Capuchinas*. Iglesias y Edificios Antiguos de Guadalajara. (Compilación de Ramón Mata Torres). Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara-Cámara de Comercio de Guadalajara, p. 113.

tuna para la fundación de un Convento de Capuchinas en esta ciudad, disponiendo que sería sólo para niñas pobres de Guadalajara o de este obispado. A la muerte de esta mujer el padre Verdi promovió la fundación y fue autorizada por Carlos III el 15 de marzo de 1761. Fue tanto el regocijo de la ciudad por esta autorización que repicaron todas las campanas de Guadalajara y se dispararon cohetes festejando el hecho.²² La construcción del convento y la iglesia se había iniciado desde 1759. Se trajeron para su fundación 12 religiosas del Convento de Lagos; llegaron a Guadalajara el 2 de diciembre de 1761 y con gran ceremonia se les condujo a su nueva morada. Ya enclaustradas, siguieron los festejos en la ciudad por cuatro días más con muy concurridos actos religiosos; este nuevo convento y su templo fueron dedicados y fundados bajo el título de la Purísima Concepción de María y del patriarca San Ignacio de Loyola.

Fue construido este convento en el cuartel quinto, en la manzana 27, comprendida entre las calles de Capuchinas, hoy Contreras Medellín al oriente, la de Independencia al sur, la cerrada de Jesús María, hoy Mariano Bárcena al poniente y la de Juan Manuel Caballero, hoy Juan Manuel al norte. Con el tiempo el edificio se fue agrandando; a finales del siglo XVIII fray Antonio Alcalde donó una fuerte cantidad para su terminación.

La arquitectura de estos templos monjiles tapatíos fue realmente modesta en su exterior, aunque algunos llegaron a tener proporciones monumentales, como el de Jesús María; otros fueron bastante humildes en cuanto a dimensiones, como el de Capuchinas, pero el estilo de ambos se muestra en un barroco muy sobrio y purista, el primero por la cantidad de molduras en sus portadas, el segundo por las proporciones de su altura; más bien llegan a representar la época de transición del neoclásico al barroco. Sus interiores, en cambio, sí llegaron a mostrar el barroco rico y exuberante de los siglos XVII y XVIII, con el que se manifestaba la riqueza de la sociedad colonial y la devoción a sus templos y su religión; desgraciadamente se han perdido estos retablos maravillosos; con la llegada del neoclásico las monjas fueron convencidas de cambiarlos a ese nuevo estilo para darles más orden, luminosidad y modernidad, además de que los cambios fueron hechos por personas que no conocían bien el tema, como es el caso del retablo de Santa Teresa de Jesús, que muestra un neogótico completamente desintegrado al resto del templo. Los sistemas

22. De Palacio, fray Luis, *op. cit.*, p. 390.

constructivos están de acuerdo a la época, aunque todos estos templos muestran nervaduras falsas en sus bóvedas, para parecerse a la catedral; la mayoría de ellos tiene la cantera aparente en su exterior pues entraron a la moda de mediados de este siglo en que los edificios del centro histórico de Guadalajara fueron “pelados” de sus aplanados para mostrar la cantera típica de esta región. Espacialmente estos templos funcionaron bastante bien, pues cumplieron el cometido de ser utilizados por la gente de la ciudad y por las monjas sin mezclarse, lo que sigue sucediendo en Jesús María y Capuchinas; los coros estuvieron perfectamente vinculados con la nave y con el convento y en los claustros se percibía la paz y la armonía que las monjas buscaban al ingresar a ellos. Fueron edificios muy bien resueltos de acuerdo con las necesidades de su época.

Por otra parte, la mujer, como depositaria y transmisora de costumbres y creencias y como base de una sociedad tradicionalista, constituyó la raíz de la estructura invisible de la época virreinal. La mujer no era dueña ni de su persona, siempre estuvo por debajo del hombre, pero la influencia de ésta en la sociedad fue superior tal vez que la masculina; crearon una sociedad profundamente religiosa, que aún podemos percibir a pesar de los cambios sociales por la globalización de los últimos años.

El trabajo de estas monjas fue definitivo para la conformación de nuestra cultura y forma de ser y de pensar; debido a esa labor de siglos, Guadalajara y Jalisco serían católicos de una manera que no lo fueron otros lugares de México. Los conventos femeninos fueron instituciones sumamente importantes para la sociedad tapatía, constituyeron puntos focales urbanísticos y sociales, fueron centros de reunión de la población, así como centros de educación, de moral y religión; de ahí salieron las mujeres que formaron nuestra sociedad tan conservadora.

8

El templo y convento de San Agustín en Guadalajara. Siglos XVI-XVIII

José Alfredo Alcántar Gutiérrez¹

La arquitectura es el testigo menos sobornable de la historia.

Octavio Paz

La consideración de la arquitectura como parte de la cultura lleva implícita su correspondencia, al considerarla como hecho productivo y estético.² El quehacer arquitectónico constituye, entonces, una obra cultural resultado de una actividad que se puede sintetizar en la labor proyectual sobre todo, pero también en la constructiva, siendo una respuesta social de un grupo moldeada por un sistema de concepciones que se manifiesta en una demanda.³ Consecuentemente, la investigación en esta disciplina no debe reducirse a la búsqueda del conocimiento exclusivo de los edificios como elementos aislados, estudiándolos como obras de arte o como parte de la creación individual de algún artista; antes bien, precisa y requiere una necesaria contextualización histórico-cultural, entendiendo a las obras como reflejo de la organización de la sociedad que las erigió.⁴

1. Profesor del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. Docente de la maestría en Gestión y Desarrollo Cultural y Ciencias de la Arquitectura.
2. Cárdenas, Eliana (1998). *Problemas de teoría de la arquitectura*, Universidad de Guanajuato, México, p. 129.
3. Ballina, J. (1998). *Análisis histórico de la arquitectura. Antiguo Egipto*, México, pp. 10-15.
4. Zambrano González, Ma. de los Ángeles (1999). *Capillas de visita agustinas en Michoacán. 1537-1770*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morevallado Editores, México, pp. 15-16

Un ejemplo de arquitectura religiosa como el recinto de San Agustín de Guadalajara adquiere, entonces, la connotación de documento histórico. Todo ello, claro está, si se parte del supuesto de que se trata de un objeto arquitectónico con una función determinada, y que cualquier posible enfoque en torno a él debe regirse conjugando las necesidades de ambas distinciones.⁵

La labor evangelizadora de las órdenes mendicantes en el Nuevo Mundo encontró sus antecedentes fundamentales en la necesidad y posibilidad de la España de la época para ajustar sus estructuras administrativas y eclesiásticas a las nuevas condiciones ambientales y sociales que planteaba el continente recién descubierto.

Durante el capítulo provincial de Castilla en 1531, y ante las favorables noticias sobre el éxito obtenido por franciscanos y dominicos, la comunidad de los agustinos en España decide favorecer la empresa que llevaría a la orden a formar parte importante en la evangelización de los nuevos territorios conquistados. Fructífero había sido el movimiento reformador de la congregación desde años anteriores, y fuerte su tradición medieval misionera; esto, unido a la imperiosa necesidad de capital humano para la labor evangelizadora, determinó la partida —el 3 de marzo de 1533— de los siete primeros frailes agustinos hacia la Nueva España, arribando a puerto en Veracruz dos meses después, el 22 de mayo de ese mismo año. Durante los años sucesivos, y hasta 1596, continuaría, aunque con intermitencias, el envío de religiosos de la orden desde la Península, ascendiendo su número a los doscientos individuos aproximadamente.⁶

El tardío arribo de los agustinos los obligó a principiar su labor misionera en la porción meridional del nuevo territorio conquistado, que comprendía el actual estado de Guerrero y la extensa región otomí del norte. Aunque existía una especie de acuerdo implícito entre las órdenes seculares y regulares de no interferir en el territorio asignado a cada una, éste se rompió conforme fueron llegando mayor número de misioneros, por lo que las autoridades gubernamentales tuvieron que intervenir para restaurar el orden y regir los asentamientos misionales. Aun así, los agus-

5. Antoni González expresa la dualidad contenida en edificios considerados como patrimonio cultural: como documento histórico y como objeto arquitectónico, en: González Moreno-Navarro, Antoni (1984), "Por una metodología de la intervención en el patrimonio arquitectónico, como documento y como objeto arquitectónico", en *Fragmentos*, Ministerio de Cultura, Madrid, p. 75.

6. Rubial, Antonio, *op. cit.*, pp. 11-12.

tinios lograron fundar su primer convento a tan sólo cuatro meses de su entrada en la capital del virreinato.⁷

Conformada la provincia del Santísimo Nombre de Jesús, como se denominó la congregación agustina en la Nueva España, su misión tomó tres direcciones: hacia el sur, en el extremo este de Guerrero; hacia el norte, en la región otomí rumbo a la Huasteca, y hacia el oeste, en Michoacán.⁸

El templo y convento de San Agustín en Guadalajara

El periodo comprendido entre los años de 1574 a 1602, se distinguió para los agustinos por el gran número de conventos construidos en villas de españoles;⁹ pueden contarse decenas de casas erigidas en los territorios de Zacatecas, Pátzcuaro, Oaxaca, Atlixco y la Ciudad de México, por mencionar algunas; todas ellas presentan rasgos comunes, que van desde el gran apoyo que tuvieron por parte de los lugareños y el reducido o a veces nulo número de indígenas que tenían bajo su égida, hasta la dura oposición del clero secular a su creación.

La complicación en el sistema de la organización monástica, el gran crecimiento de la orden con nuevos conventos y el aumento de las profesiones en los noviciados y de los estudiantes en la congregación, crearon una gran necesidad de allegarse medios económicos abundantes por medio de limosnas y propiedades. Era necesario, por tanto, fundar en las ricas villas de españoles y conseguir en ellas la solución a estos problemas monetarios. Por otro lado, en las ciudades de españoles se tenían más comodidades y se podía llevar con mayor espíritu la observancia de la regla, muy relajada, para algunos, en los pueblos de indios. Además, en estos centros vivían las autoridades de la Corona, las cuales contaban con benevolencia y ayuda muy a menudo. La fundación de Guadalajara, sede de la audiencia del territorio de la Nueva Galicia, respondió a este afán.¹⁰

El punto de partida de las gestiones de los agustinos para erigir casa en Guadalajara puede establecerse en 1565; sin embargo, algunas fuen-

7. Zambrano, Ma. de los Ángeles, *op. cit.*, pp. 37-38.

8. *Ibidem*, p.11.

9. Rubial propone una clasificación de los conventos agustinos con base en la relación comunidad-religiosa-sociedad, y define dos tipos básicos de conjuntos: los situados en pueblos de indios y los construidos en villas de españoles (Rubial, *op. cit.*, p. 136).

10. *Ibidem*.

tes remontan dichos acontecimientos a 1560, cuando los frailes, aún sin tener el permiso real, decidieron fundar convento en la ciudad en 1561 “para el bien de las almas y enseñamiento de los hijos de vecinos”,¹¹ pero la época no estaba para tales atrevimientos, pues el conflicto entre el obispado y los religiosos, que tenía precisamente ese tópico como una de sus causas, pasaba por una de sus etapas más candentes.¹²

El obispo franciscano de Guadalajara, fray Pedro de Ayala,¹³ contradujo la fundación agustina en 1562 apoyado por todo el episcopado y, aunque los frailes se negaron a obedecer, el pleito llegó hasta la Audiencia de Guadalajara donde se dio una ejecutoria que otorgaba la razón al obispo, la cual fue confirmada por la Audiencia de México en 5 de mayo de 1565, teniendo los agustinos que obedecer y dejar la capital tapatía. “La salida fue con muy gran sentimiento de los principales de la ciudad, porque tuvieron grande indignación del hecho y querían mucho a los religiosos”.¹⁴ Aun así, su temple estaba para resistir pruebas mayores y, en 1569, apoyados por una real cédula, vuelven a intentar establecerse en Guadalajara. Dicho intento fue nuevamente infructuoso: la oposición a la nueva casa no cesó y logró un auto de la Audiencia de México en que se volvía a ordenar la expulsión, a pesar de la oposición de los vecinos y de la misma Audiencia de Guadalajara.

A partir del nombramiento del licenciado Jerónimo Orozco como presidente de la Audiencia de Guadalajara en 1574, sucedió un cambio definitivo a las gestiones de los agustinos para erigir casa en la ciudad, pues gracias a su intervención se otorgó el permiso de fundación, al recibir la anuencia del nuevo obispo Mendiola. El provincial agustino, Fr. Juan Adriano, tenía contemplado enviar como prior a Fr. Pedro de Soria, pero se decidió finalmente por Fr. Antonio de Mendoza, cuya hermana, residente en la ciudad, ostentaba muy buena posición económica a causa de su nobleza, con lo cual se garantizaba el éxito de la empresa.¹⁵ Así, en

11. Fr. Diego Basalenque, *op. cit.*, p. 219.

12. Durante el periodo que va desde 1560 a 1572, la pugna con los obispos y la gran oposición de éstos a las fundaciones provocaron que los religiosos y el virrey fueran más cautelosos en hacerlas; de hecho, ello significó una sensible disminución en el número de casas creadas durante dicho lapso en toda la Nueva España. Véase: Rubial, Antonio, *op. cit.*, p. 119.

13. El obispo Ayala tomó posesión de su sede el 28 de noviembre de 1559, su gobierno se caracterizó por contratiempos con las autoridades y pleitos y discordias con los vecinos. Murió el 19 de septiembre de 1570. Véase: Chávez Hayhoe, Arturo (1960). *Guadalajara de antaño*. Banco Industrial de Jalisco, México, p. 1.

14. Fr. Diego Basalenque, *op. cit.*, p. 219.

15. *Ibidem*, p. 220.

mayo de 1574, Mendoza y cinco religiosos más arribaron a Guadalajara para fundar el convento y eligieron para su establecimiento el predio localizado en lo que actualmente es la calle Morelos, esquina suroriente del cruce con Degollado.

El arribo de los agustinos a la capital de la Nueva Galicia, que se tradujo en un marcado carácter económico social, en tanto fue trampolín para entrar a la rica zona minera del norte.¹⁶ Aún así, la composición del conjunto religioso resultante es también producto de factores ambientales y sociales característicos de Guadalajara, y sus distinciones tipológico-constructivas, amén de contar con rasgos comunes a otros modelos edilicios de su tipo, tuvieron que adaptarse a dichos elementos, generando de ese modo un edificio singular dentro del panorama arquitectónico de la región.

La iglesia de San Agustín tuvo el apoyo económico de doña Marina de Mendoza, hermana del prior designado, lo cual fue decisivo para llevar a feliz término el proyecto en 1577. El convento, por su parte, tenía para esta época capacidad para albergar a doce religiosos, aunque su aspecto era el de "una casa común y corriente".¹⁷ Su construcción definitiva, comenzó hasta la segunda mitad del siglo XVII, siendo prior Fr. Diego de Mendoza. El costo total del edificio se obtuvo con los ingresos recaudados por el monasterio, incluyendo la venta de cien vacas de una hacienda propiedad de los frailes, ubicada en Mascota.¹⁸

Las características de las construcciones agustinas resultan sumamente diversificadas y cualquier aproximación a ellas entraña el hecho de que representan la solución a las condiciones especiales que impuso la evangelización, así a como a los elementos particulares del sitio donde fueron erigidos.

El programa arquitectónico del siglo XVI, fue aplicado a las construcciones conventuales de las tres órdenes mendicantes que llegaron a la Nueva España, sin embargo hubo algunas variaciones motivadas por las especificidades del territorio. También entre las construcciones religiosas existen diferencias, considerándose normalmente a las franciscanas como humildes y a las agustinas como suntuosas. Sin embargo, y en relación a este último aspecto, varios estudios han procurado identificar elementos distintivos de las construcciones agustinas novohispanas que

16. *Ibidem*, p. 126.

17. Navarrete, Nicolás P., *op. cit.*, p. 190.

18. *Ibidem*.

no se limiten a señalar “lo suntuoso” como rasgo definitorio de tales diferencias.¹⁹

El templo

La decoración de la fachada principal del templo es muy sencilla, sobria de líneas y de equilibrada proporción; está orientada al norte y da a la calle Morelos. En su exterior cuenta con un espacioso atrio, cuyos bordes estuvieron perfilados por arcos unidos por un extremo al frente de la iglesia. La portada se estructura a partir de dos cuerpos: el primero, un pórtico que constituye el acceso principal, flanqueado por dos pares de columnas dóricas estriadas, sobre bases cúbicas altas; el segundo, muestra dos pilastras de fuste rectangular que custodian el marco de la ventana coral, el cual remata en un frontón quebrado. Es clara la unidad compositiva a partir del reiterado uso del primero de los órdenes clásicos: en la parte superior, el friso culmina con pequeñas pilastras adosadas retomando el ritmo del primer cuerpo; en su centro, con marcado simbolismo, aparece el escudo agustino.

La torre del campanario se alza en la esquina norponiente del conjunto edilicio. Sobre su base cúbica, dividida en dos partes por un fino cornisamento en cantera y con dos ventanas rectangulares dispuestas al norte y al sur de la zona más baja, respectivamente, se levantan el segundo y tercer cuerpo, ambos octogonales.²⁰ Cuatro balcones, cuyo cerramiento es en forma de hexágono, ofrecen singularidad al segundo cuerpo, en tanto alternan en el mismo número con las claraboyas circulares; los vanos para las campanas cierran en arcos, todos enmarcados por pilastras. El tercer cuerpo repite las claraboyas circulares al igual que la disposición de las mismas en su alternancia con los vanos, cuya forma ahora es rectangular. Esta parte funciona como tambor de cúpula, con ocho almenas correspondientes a las aristas. La silueta de terminación de la torre perfila una mitra.²¹

La fachada poniente del edificio enfrenta a la calle Degollado y se divide en cinco módulos perfilados por cuatro contrafuertes. Con este

19. *Ibidem*.

20. Marta Fernández estudia el uso de las formas octogonales en las construcciones de los siglos XVI y XVII en la Nueva España, como elemento simbólico derivado de la tradición cristiana. Véase: Fernández, Marta (2003). *La imagen del Templo de Jerusalén en la Nueva España*, UNAM, México, pp. 127-135.

21. Varios: *Catálogo del patrimonio cultural de Jalisco...* p. 177.

mismo número se inscriben ventanas en el espacio de dichos módulos, con vitrales alegóricos a pasajes de la vida de San Agustín. El atrio lateral está delimitado por una barda de cantera y exhibe un pórtico de vocación barroca con una bella escultura.

El templo es de una sola nave, de treinta y nueve metros de largo por doce metros de ancho, aproximadamente. Cuenta en su interior con seis bóvedas de arista divididas con lunetos en los que se disponen las ventanas. Las bóvedas están separadas por arcos muy elevados y abiertos, de medio punto, con claves salientes adornadas de relieves y colgantes dorados. El presbiterio de la iglesia de San Agustín, a diferencia del resto del edificio, está cubierto con una bóveda semiesférica con lunetos; el crucero ostenta una gran cúpula sobre pechinas, con tambor ortogonal y casquete semiesférico separado en paños.

Una gran cornisa de vocación dórica corre a todo lo largo de recinto, asentándose en pilastras de fuste circular y aristas vivas. Entre éstas se abren seis arcos en los tramos que preceden al presbiterio. Los altares laterales tienen cuatro pilastras y dos columnas acanaladas, cada uno con sus entablamentos y remates, en cantera. El edificio cuenta con dos accesos, uno, el principal, está orientado al norte; el otro, lateral, mira al poniente.

El templo de San Agustín en Guadalajara, en líneas generales, corresponde al modelo característico para el siglo XVI, esto es: planta de disposición de una sola nave con contrafuertes laterales dispuestos en forma rectangular, las ventanas colocadas en los muros laterales, de plantas más bien estrechas y cuyo efecto visual es el de una estructura militar.

El convento

Las construcciones novohispanas para la residencia de los frailes se encontraban siempre anexas al templo y se ejecutaban inicialmente a una escala mayor respecto a las necesidades reales de los mendicantes.²² La planta tenía como centro un patio de forma cuadrangular, en torno al cual se disponían, en dos niveles, las dependencias del convento en sus diversas clases.²³ Dichas dependencias eran antecedidas por pasillos

22. Kubler, George, *op. cit.*, p. 392.

23. Victoria, José Guadalupe, *op. cit.*, p. 20.

cubiertos que se desarrollaban alrededor del claustro central, los cuales se reservaban a la oración y meditación.²⁴

El edificio que albergaba originalmente al convento ocupó una superficie de cuatro mil metros cuadrados, aproximadamente.²⁵ El claustro constó en sus inicios con dos niveles y se desarrolla a partir de plantas rectangulares con pocos elementos propiamente barrocos en su decoración. El acceso principal, ubicado en la fachada norte, está antecedido por un pequeño jardín, mínima reminiscencia del amplio atrio que lo precedía en sus orígenes. Sobre dicha fachada se inscriben, en el segundo nivel, cinco ventanas rectangulares con marcos de cantera; el tercer nivel repite este esquema.

El claustro sigue en su esencia estos lineamientos tipológicos y, a semejanza de muchos de sus congéneres en la región y en el país, ha padecido grandes alteraciones en su estructura general, como ya se ha detallado en apartados anteriores. Ello obliga a fundamentar el análisis arquitectónico en la comparación de su imagen actual con aquella que proveen la bibliografía y la información gráfica disponible en relación a sus características en épocas precedentes. Aun así, es lícito afirmar que aunque su construcción fue concluida a mediados del siglo XVII, el convento en estudio guarda similitudes formales y espaciales con muchas de las construcciones agustinas de su clase erigidas durante la centuria anterior; si bien presenta también algunas diferencias que lo particularizan como obra edificada.

El ingreso a través de un arco de medio punto conduce al patio central, cuyo acceso está enmarcado por un arco similar, labrado en cantera con flores y una mitra. El claustro bajo se delimita a partir de una arcada soportada por quince columnas dóricas de fuste cilíndrico y liso, sobre bases medianas de forma octogonal. También existe una gruesa pilastra cuadrada a manera de contrafuerte en el lado poniente, intercalada con las restantes. El claustro alto, por su parte, muestra en el pasillo del lado oriente tres arcos de cantera, el del centro de mayores dimensiones, aunque todos son de medio punto. Sobre este segundo nivel se alza otro, construido posteriormente y por ende no perteneciente a la concepción original del edificio; aquí se han agregado espacios relativos al uso actual del inmueble como Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara.

24. Kubler, George, *op. cit.*, p. 393.

25. Navarrete, Nicolás P., *op. cit.*, p. 190.

El programa de dependencias en planta baja, inicialmente, consistía en la celda rectoral con dos piezas y un corredor, una sala de recepción, la portería y un aula con cupo para cien niños, además de tres dormitorios para alumnos internados; hacia el lado oriente, estaba el refectorio, el antecomedor, la cocina y un corredor que comunicaba con los patios, las caballerizas, la cochera y el huerto; por el extremo poniente, se construyeron las habitaciones generales, cuyo corredor de liga estaba asentado en un muro adosado a la iglesia; finalmente, hacia el lado sur se encontraba la sacristía, más tres celdas unidas a una escalera abovedada que comunicaba con el convento, luego seguían la antesacristía, el recibidor y un corredor que brindaba acceso a la calle.²⁶

La planta alta, en su ala norte, contaba con la biblioteca, la celda rectoral y cuatro celdas más para los religiosos, además de un pasillo interior que enlazaba con el lado oriente donde existían otras seis celdas y dos cátedras; al poniente, aparecía únicamente el corredor del claustro mientras que al sur se disponían dos grandes dormitorios con un amplio corredor de arcos exteriores, en forma de mirador.²⁷

Varios elementos pictóricos decoraban muchos de los espacios interiores del convento, lo cual revela el gusto de los agustinos por esta práctica; de hecho, algunas de estas obras aún se conservan, como lo es el caso del lienzo con la visión del Apocalipsis en la antigua sacristía.²⁸

Al igual que el templo a él anexo, el claustro presentaba algunas dependencias características a los edificios de su tipo; así, además de las ya mencionadas, podría señalarse también la presencia del llamado "claustro chico" o el huerto que, en el caso de estudio, fueron convertidas en casas seculares u otro tipo de establecimientos. No obstante, la presencia de pasillos delata, junto al gusto por lo decorativo, la específica intervención de los agustinos.

El emplazamiento de los conventos al norte o sur del templo, a diferencia de la orientación tradicional de las iglesias, parece no tener un significado específico en el México virreinal.²⁹ Sin embargo, cabe señalar que dada la ubicación original de la construcción en estudio, la localización del claustro al poniente del templo difiere sobremanera de la que muestran en sus respectivos conventos edificios como los de Actopan,

26. Navarrete, Nicolás P., *op. cit.*, p. 191.

27. *Ibidem.*

28. Vidaurre, Carmen V. y Nicolás Sergio Ramos, *op. cit.*, p. 70.

29. *Ídem.*, p. 396.

Ixmiquilpan o Atotonilco el Grande, donde éstos se disponían hacia el lado sur de la iglesia. Sólo en algunas zonas de Yucatán se encuentran conjuntos con claustros ubicados hacia el este.³⁰

La organización del programa de dependencias básicas era fundamentalmente el mismo para todas las órdenes,³¹ aunque podían agregarse otras debido al carácter del convento o bien en virtud de las necesidades específicas de cada congregación mendicante. Así, la planta baja albergaba la sala *De Profundis*, refectorio y cocina; en la planta alta se ubicaban las celdas y dormitorios mientras que en las alas sobresalientes del edificio estaban dispuestos los servicios (caballeriza, cochera) y las bodegas. En Guadalajara, además de estas dependencias aparecen algunas relativas a la condición de Vicariato que desde su fundación tuvo este recinto agustino;³² por ejemplo: un aula para gramáticos con cupo para cien niños en el claustro bajo, así como la biblioteca y el espacio destinado al noviciado en el claustro alto.³³

Dentro de las diferencias palpables que los agustinos muestran en sus construcciones conventuales con respecto al resto de las órdenes mendicantes, cabe mencionar la serie de espacios que se intercalaba entre las habitaciones del ala norte del claustro y el muro del templo, como en los casos de Actopan, Ixmiquilpan o Atotonilco el Grande los cuales prestaban servicios al templo más que al propio convento.³⁴

La ubicación de la escalera principal adosada al muro anexo al templo parece ser característica común a los conventos agustinos del siglo XVI, de esta cualidad son claros exponentes edificios como los de Actopan e Ixmiquilpan, si bien no se yuxtapone al muro de la iglesia, su localización es muy próxima al mismo. La escalera en el establecimiento de Guadalajara se localiza en el extremo sur-este del convento, contraviniendo así esta peculiaridad de las construcciones agustinas.

El modo en que se conforman las fachadas perimetrales al patio interior del conjunto en estudio sigue los lineamientos formales y estructurales que llevaron a cabo los agustinos a partir de la segunda mitad del siglo XVI. En efecto, después de 1550 estos frailes modificaron la configuración de este espacio antiguamente regulado a partir de contrafuertes, y

30. *Ibidem.*

31. *Ibidem.*

32. Nicolás P. Navarrete: *op. cit.*, p.190

33. *Ibidem.*

34. George Kubler: *op. cit.*, p. 400

la sustituyeron por otra que contemplaba la articulación de los vanos de las fachadas del patio con un creciente sistema, elaborado y de carácter clasista, de pilastras y molduras.³⁵ Esta nueva modalidad alcanzó al recinto tapatío a mediados del siglo XVII, época de su construcción definitiva.

La relación entre los tipos de arco y de moldura que exhiben las fachadas perimetrales de los claustros novohispanos del siglo XVI puede brindar datos sobre la cronología de su construcción. Así, el perfil de los arcos —segmentados, cuasirredondos y de medio punto— y sus molduras respectivas varió desde el tipo biselado, que correspondía a los conventos con contrafuertes, hasta las llamadas molduras cuadradas o “a rebajo”, que datan de finales de centuria.³⁶

El claustro destinado a la residencia de los frailes en el conjunto agustino en Guadalajara sigue en su esencia los lineamientos programáticos de las construcciones agustinas del siglo XVI: al centro, un patio de planta cuadrangular, alrededor del cual se disponían las diversas dependencias en dos niveles. Por otro lado, su austeridad compositiva coincide con las vertientes formales de la arquitectura novohispana durante los inicios del siglo XVI, cuyo clasicismo se flexibiliza a medida que avanza la centuria en una dirección ornamental.³⁷

Existen edificios patrimoniales que son referentes en la imagen de una ciudad, tal es el caso de San Agustín de Guadalajara, ubicado en corazón mismo del surgimiento de la capital de la Nueva Galicia del siglo XVI. Su presencia manifiesta el espíritu evangelizador de las primigenias órdenes religiosas durante el periodo de la conquista, cuya intención era hacerse presente a lo largo y ancho del territorio novohispano y en particular en las ciudades de mayor importancia.

Recorrer los espacios del exconvento agustino de Guadalajara, permite involucrarse con la mentalidad de los frailes misioneros del siglo XVI y su preocupación por hacer presente su espiritualidad en los contextos urbanos de predominancia criolla.

La formación de frailes y de los habitantes de la capital tapatía se mantuvo presente durante el periodo colonial, como lo demuestra la presencia de espacios destinados para esa función en el conjunto conventual.

Los sistemas constructivos, espacios, ornamentación e iconografía, conforman un conjunto armónico, cargado de mensajes dirigidos al es-

35. Kubler, George, *op. cit.*, p. 417.

36. *Ibidem*, p., 426.

37. Bérchez, Joaquín (1992). *Arquitectura mexicana de los siglos XVII y XVII*, Azabache, México, p. 17.

pectador, de manera tal que existe diálogo pleno entre los objetivos de la creación arquitectónica y el usuario o receptor.

Finalmente, podemos comentar que el edificio en cuestión es un documento histórico, resultado de criterios compositivos de varias épocas a las que corresponde su proceso de construcción e intervenciones; su conocimiento permitirá valorar la historia y su importancia contextual en los ámbitos urbanos y regionales.

9

Influencia del movimiento moderno en la forma urbana de Ciudad Obregón: el conjunto de vivienda obrera denominado Las Pichoneras y los almacenes generales de Depósito Yaqui, S.A. de C.V.

Verónica Livier Díaz Núñez¹
Reyna Guadalupe Verdugo Silva²

Algunos antecedentes del desarrollo del movimiento moderno

El movimiento moderno en la arquitectura y en el urbanismo surgió como una respuesta a la ciudad heredada de la Revolución Industrial; las propuestas modernas no surgen tanto de una ruptura con la ciudad tradicional, sino como una crítica a la ciudad heredada, la ciudad especulativa generada por el desarrollo industrial ochocentista, en la que muchos de los rasgos que definían a la ciudad tradicional habían ido desapareciendo (Martí, 2000: 14).

El principal desarrollo del nuevo movimiento tuvo lugar en la Escuela de la Bauhaus, vinculada posteriormente a las reuniones del Congreso

1. Investigadora de la Universidad de Guadalajara; docente de la Maestría en "Procesos gráficos para la proyectación arquitectónica urbana" y del Doctorado "Ciudad, territorio y sustentabilidad", posgrados PNP del Conacyt.
2. Arquitecta egresada del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme y de la maestría en "Procesos gráficos para la proyectación arquitectónica urbana" de la Universidad de Guadalajara.

Internacional de Arquitectura Moderna CIAM (1928-1959). Los principales personajes del movimiento fueron Walter Gropius, Mies Van der Rohe, Le Corbusier, entre otros.

La dinámica del movimiento moderno en la arquitectura fue la continua relación entre la búsqueda de nuevas soluciones y la puesta en práctica de las mismas, enriquecida por la nueva tecnología constructiva y el uso de los nuevos materiales. Sus aportaciones teóricas y prácticas se extendieron a varios países, entre ellos a México, en el que este conocimiento se tradujo en la búsqueda de una identidad de nación. Al mismo tiempo en el noroeste del país surgían nuevas ciudades de corte capitalista en las que se puede apreciar la influencia de los preceptos de la arquitectura moderna en su diseño, pero también la manera en la que la sociedad los interpretó y los adoptó.

El movimiento moderno en la arquitectura y el urbanismo surge con el objetivo principal de dar propuestas de solución a los problemas derivados de la sociedad industrial, siendo el principal el de la vivienda obrera, los cuales se aglutinaban en barrios obreros en condiciones deplorables para la vida humana. Al respecto tenemos la siguiente descripción del uso de los predios en este periodo:

En los diversos países tomaron formas y características diferentes, pero en todos tenían de común una fría y atroz regularidad y una gran densidad en cuanto al aprovechamiento del terreno. Con el criterio del más seco utilitarismo, se sacaba el mayor partido del suelo, prescindiendo de espacios libres y patios (Chueca Goitia, 1970: 171).

La dinámica del movimiento moderno en la arquitectura fue la continua relación entre la búsqueda de nuevas soluciones y la puesta en práctica de las mismas, enriquecida por las contribuciones de las vanguardias que actuaban antes del año 1914 (Benévolo, 1999: 527). En el campo de la arquitectura tuvo sus principales aportaciones en la Escuela de la Bauhaus y el denominado *movimiento moderno* vinculado al Congreso Internacional de Arquitectura Moderna CIAM (1928-1959).

Walter Gropius y Le Corbusier, como visionarios de este movimiento en dos momentos distintos, percibieron la necesidad de volver a los orígenes de la composición para poder dar solución al conflicto del déficit de vivienda obrera. Retomaron la casa como unidad primaria dentro de la ciudad, al descomponerla y abstraer sus componentes elementales, de tal manera que se crearon diferentes modelos, algunos de los cuales se llegaron a constituir como prototipos de la vivienda del movimiento moderno, con la seguridad de que todos contarán con lo considerado básico

en el diseño. Esta metodología de diseño se trasladó después al barrio, el cual se constituyó en una serie de elementos edificatorios: la calle, la casa, los edificios públicos, entre otros. Concibiendo a la ciudad como una agrupación de barrios, reunidos en un grupo o en grupos de grupos, según la jerarquía de las funciones urbanas.

Entre los aportes teóricos y prácticos más importantes dentro de la materia se encuentra el Barrio de Törten, en Dessau, realizado en 1926 por Gropius, ya que se convirtió en una especie de laboratorio para aplicar los conceptos teóricos de la Bauhaus. Otro caso paradigmático del movimiento, La Ville Radieuse de Le Corbusier, edificada en el año 1933, donde se observan claramente las propuestas de la nueva zonificación de la ciudad moderna, que contaba con un área de trabajo separada de la zona residencial, donde el punto de partida es la residencia, la cual determina el nuevo trazado de toda la ciudad.

A pesar de que el movimiento moderno en la arquitectura centró su trabajo teórico y práctico en la vivienda, también hubo una evolución notable en la forma de diseño y construcción de edificios fabriles, los cuales en ese momento eran edificios estrictamente funcionales y carentes de los requerimientos mínimos necesarios para el desarrollo del trabajo obrero, lugares densos y sórdidos afectados por el ruido, el polvo y la concentración de la población obrera. Las nuevas fábricas eran sinónimo del estatus de la nueva burguesía que surgía; los dueños de la industria también querían que su negocio reflejara la grandeza de la industria y de los nuevos tiempos.

Se construyen así, a partir de mediados del siglo XIX, edificios cada vez más imponentes, en los que la preocupación esencial por la funcionalidad del espacio va unida a una inquietud estética y retórica y en donde es posible crear nuevas tipologías constructivas, gracias a la utilización de nuevos materiales como el hierro, el cemento o el concreto, combinados frecuentemente con materiales tradicionales, esencialmente el ladrillo. La introducción de nuevos sistemas de iluminación como el gas y la electricidad había permitido ampliar la jornada laboral, pero no habían reducido las exigencias de una buena iluminación natural. La ampliación de las ventanas laterales, con el uso de amplias cristalerías y, sobre todo, la introducción de la iluminación cenital a través de los techos en forma de sierra, o sistema *shed*, suponen cambios importantes en una evolución que con la difusión de los motores eléctricos en la industria consolida las naves amplias de una planta, con posibilidades de extensión modular en superficie y fácil comunicación a nivel (Capel, 1996: 4).

Estos edificios fabriles fueron concebidos y construidos bajo los mismos parámetros de diseño moderno: fachadas lisas y de líneas claras, sin

ornamentos innecesarios y el empleo de los nuevos materiales, concreto, vidrio, acero. Siendo el arquitecto Walter Gropius uno de los arquitectos que realizó más proyectos de edificios fabriles, algunos de éstos en colaboración con el arquitecto Adolf Meyer. Entre los proyectos industriales más representativos se encuentran: la fábrica de hormas para zapatos Fagus (Fagus Werk) construida entre 1910 y 1913, y la fábrica experimental en la Werkbund de Colonia, de Gropius y Meyer en 1914; además de la fábrica de sombreros Steinberg, Herrmann & Company, edificada entre 1921 y 1923, de Erich Mendelsohn.

Si deseamos saber qué ocurría mientras tanto en México es necesario hacer referencia, por un lado, a las aportaciones del arquitecto José Villagrán García, quien fue reconocido como el maestro de la arquitectura moderna en México desde 1937. Que abogaba en gran medida por la sinceridad arquitectónica, obligaba a utilizar los materiales y procedimientos constructivos más propicios del lugar, para desde su punto de vista lograr crear una nueva arquitectura, la propia, la nacional, la moderna.

Mientras que en contraparte tenemos las aportaciones del ingeniero Alberto J. Pani, quien hizo ver la importancia de la salubridad y de la higiene respectiva en las casas habitación de las clases pobres, principalmente, sin dejar de señalar las consecuencias de dicha higiene en el programa general arquitectónico, así como en el criterio proyectual, en congruencia con los principios del movimiento moderno. Así como las ideas del arquitecto Jesús T. Acevedo, quien destacó el importante papel que los dos principales materiales de construcción, el acero y el concreto, iban a tener en el futuro de la arquitectura moderna, incomprensible sin ellos. Quienes consideraban que los arquitectos estaban desarmados para enfrentarse ante la demanda arquitectónica de las grandes masas y tenían en su haber una larga estadía en el eclecticismo estilístico. Pero, ¿cómo superar el eclecticismo arquitectónico y al mismo tiempo dotar a los arquitectos de las armas necesarias para dar solución a las nuevas exigencias? Esta compleja pregunta se resolverá a través del tiempo, con dos posturas teóricas principales, las que abogaban por una arquitectura “nacionalista”, “regionalista” y/o “neoindigenista”, y las que se enfocaban en incluir en sus propuestas los conceptos y sistemas edificatorios propios del movimiento moderno.

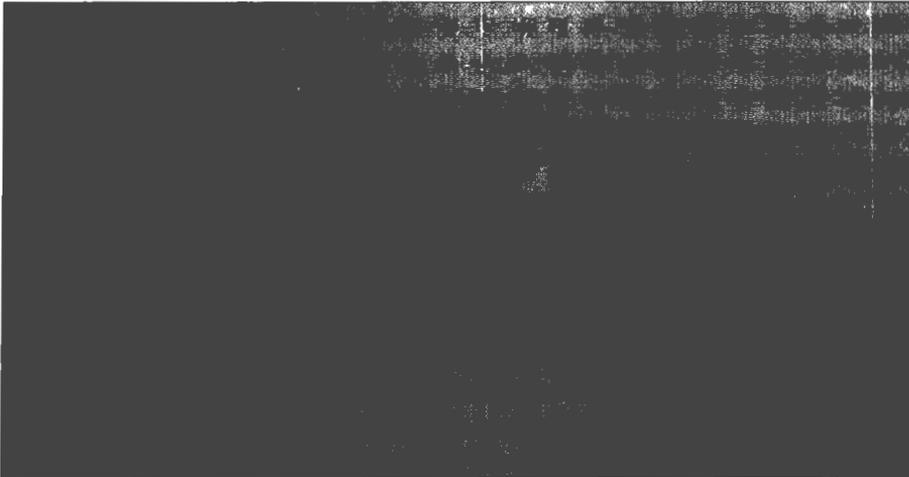
Desarrollo lineal y morfología urbana de Ciudad Obregón

La ciudad se conformó primero de manera lineal en paralelo con la vía del ferrocarril, dando origen a la primera calle de la congregación —calle Michoacán (ahora calle Sufragio Efectivo)—, donde se establecieron los primeros negocios que daban servicio a los pocos habitantes de Ciudad Obregón, antes llamada Cajeme, y a los viajeros del ferrocarril, y después de manera ortogonal a partir de manzanas donde se instalaron complejos comerciales e industriales. Con el crecimiento natural de la mancha urbana, la antigua zona industrial quedó muy próxima al centro de la ciudad y en la actualidad presenta un estado de deterioro ocasionado por el abandono de algunos edificios que están en desuso, por otros que cambiaron su función primaria y por la transformación funcional y del paisaje urbano de la zona en general.

La calle Michoacán, hoy Sufragio Efectivo, fue la calle más importante durante el nacimiento de Ciudad Obregón, porque en ella se estableció, en 1907, la estación de bandera, que después se convertiría en la estación del ferrocarril. Para 1923 se empieza a poblar desde la calle Allende hasta la Morelos (hoy No Reelección) (Mexía, 2004: 168).

Imagen 1

Panorámica calle Michoacán (Sufragio Efectivo), 1925



Fuente: Mexía, Alfonso. (2004). *Cajeme, regreso a la raíces*.

Imagen 2

Panorámica Fondo Legal de Cd. Obregón, Sonora.



Fuente: Archivo fotográfico. Instituto Municipal de Investigación y Planeación Urbana de Cajeme.

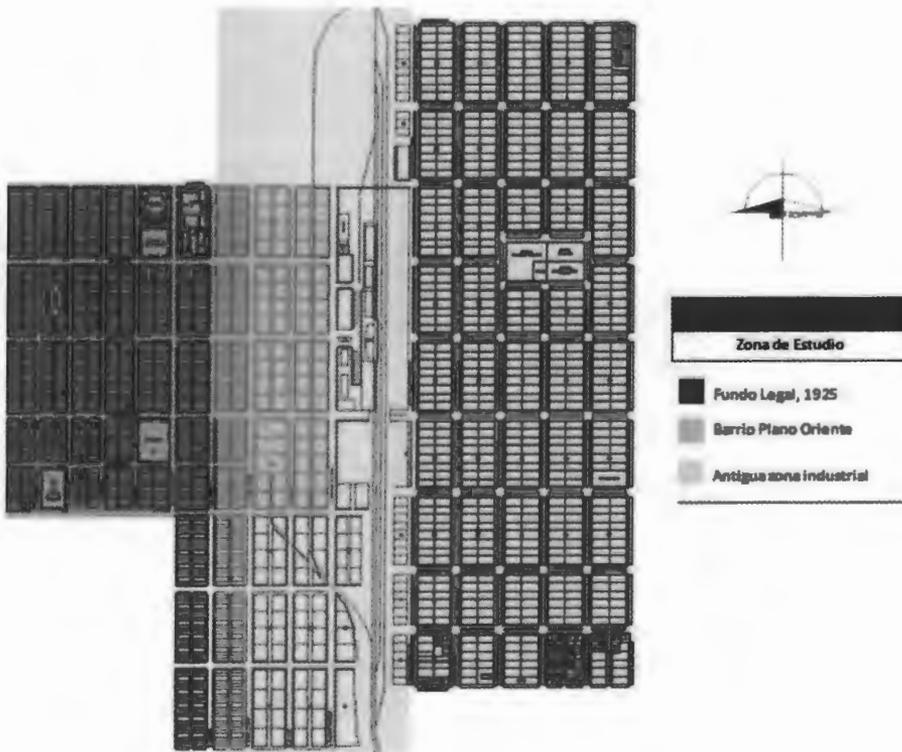
Mucho se ha dicho sobre la morfología urbana de Cd. Obregón: que si su traza es semejante a la de una ciudad inglesa o, que por el contrario, esto no es más que una falsa afirmación y que su diseño está basado en el reparto militar de las tierras del Valle del Yaqui. Es verdad que la ciudad nació en tiempos en que el país atravesaba un proceso de modernización tanto en el ámbito económico como en el ámbito social, e independientemente de cuál sea la verdadera historia sobre su diseño, Cd. Obregón es una ciudad moderna del noroeste de México, porque su historia, su morfología urbana y la ideología social que predominaba en la mente de sus creadores obedece a los preceptos del movimiento moderno en la arquitectura y el urbanismo, y es el reflejo vivo de cómo estas ideas se tradujeron en el país.

La industrialización trae consigo un nuevo orden de prioridades que da primacía a la utilidad (Sánchez de Madariaga, 1999: 21), por tal motivo se cree que las industrias que se establecieron en la antigua zona industrial de Cd. Obregón fueron las que detonaron su morfología urbana. Tomando como base el plano dibujado por el ingeniero Ramiro Guerrero Almada en el año de 1942 se pudieron especificar las medidas originales del diseño del Fondo Legal de 1925, el cual está zonificado

en zona residencial, zona comercial y la zona industrial. El crecimiento natural de la mancha urbana ha seguido este patrón y la mayor parte de su expansión ha sido hacia el poniente de las vías del ferrocarril, es decir, hacia el oeste de lo que fue el sector que dio origen a la congregación de Cajeme en 1907.

Plano 1

Al centro se localiza la antigua zona industrial
de Cd. Obregón, Sonora



Fuente: Catastro Municipal, 2005.

La traza es rectilínea, dividida en grandes manzanas; éstas a su vez están fraccionadas en lotes que varían su tamaño dependiendo del uso que tengan. Cada manzana cuenta con un callejón que las atraviesa de norte a sur, el cual se utilizaría como conexión de la parte de servicio de las

viviendas y comercios con la ciudad; aquí se encontrarían las instalaciones eléctricas, de drenaje, se efectuaría la recolección de basura, etc. Todo con el fin de que las calles principales de la ciudad quedaran libres para el uso y aprovechamiento de sus habitantes.

El primer barrio de la ciudad fue Plano Oriente, un asentamiento al lado oriente de las vías férreas, donde se establecieron los primeros habitantes de la ciudad, quienes eran trabajadores del ferrocarril y de las fábricas de la zona. La tipología de la vivienda en este barrio es muy variada ya que muchas de sus construcciones fueron hechas por las propias familias que las habitan, y por otra parte, están las casas que construyó el ferrocarril para sus trabajadores en dos periodos diferentes.

Influencia del movimiento moderno en la arquitectura de Ciudad Obregón

La transformación de la vivienda en el noroeste de México a partir de la década de los veinte se debió en gran medida a la introducción de nuevos materiales de la construcción que llegaron al país por iniciativa de la inversión extranjera en la minería y en la arquitectura, las principales actividades económicas de esta región y las promotoras del crecimiento de las ciudades. Ejemplo de estos materiales son el empleo de estructuras metálicas y el uso de cobertizos de cinc, antes desconocidas en la arquitectura de Ciudad Obregón (Méndez, 2004: 71).

En su libro *Arquitectura nacionalista: El proyecto de la Revolución Mexicana en el noroeste (1915-1962)*, Eloy Méndez hace una descripción de una colonia obrera, *Ávalos*, contigua a la del ferrocarril en la ciudad de Chihuahua:

La vivienda obrera de Ávalos se construye en muros de adobe cubiertos con mezcla de cal, forma largas hileras de fachadas continuas apenas ininterrumpidas en el interior por muros medianeros que separan las piezas unifamiliares, y salpicadas por la rítmica frecuencia de pequeñas ventanas y puertas de madera. La imagen blanquecina de los volúmenes simples bien puede asociarse con la aglomeración insalubre de los vecindarios obreros ingleses de la Revolución Industrial, o con los caseríos de los viejos ranchos norteños. La cubierta de lámina con pendiente uniforme se disimula en fachada con los pretiles escalonados que remata la línea de ladrillo puesto a la vista, que identifica a pueblos y caseríos rurales del noroeste mexicano. Gracias a recursos simples pero efectivos de la distinción, permanecen resguardadas por una alta tapia las residencias de los técnicos y ejecutivos de la mina, edificadas con rasgos californianos austeros, sembradas entre jardines (Méndez, 2004: 72).

Imagen 3
Vivienda obrera, Barrio Ávalos, Chihuahua



Fuente: Méndez, E. (2004: 72).

La tipología arquitectónica del inmueble industrial también se vio influenciada por los métodos y estilos constructivos estadounidenses provenientes de una amplia variedad de graneros, que al igual que la vivienda, éstos fueron construidos con capital extranjero, que introdujo a México, además de flujos de capital, tecnología e infraestructura para producir y procesar las grandes cantidades de productos agrícolas que se demandaban en aquel entonces (Méndez, 2004: 54).

La tecnología consistía en hacer un desplante de concreto en piso y crear una armazón de acero estructural, la cual después se revestía con láminas a manera de falso plafón; esto permitía crear grandes claros. El avance fue tal que no se dudó en implementar estos métodos en la construcción de vivienda con techos a una y dos aguas.

México, al tener como país vecino a Estados Unidos, que contaba con la más alta tecnología y equipo de profesionales del momento para la construcción de los diferentes tipos de fábricas, facilitó la creación de grandes centros fabriles dedicados a la agroindustria y se construyeron en el noroeste de México grandiosos silos de granos que dictaron, en conjunto con los molinos arroceros y las líneas del ferrocarril, el perfil ur-

bano de la ciudad, que buscaba ser moderna. A través de una reinterpretación de la modernidad, la manera en que el país adoptó los conceptos del nuevo urbanismo y la nueva arquitectura, europea y estadounidense, dando respuesta a los requerimientos de la sociedad que nacía: la sociedad de la agroindustria.

La vivienda obrera

Muy pocas son las casas que aún conservan en propiedad todo el lote, ya que frecuentemente sus propietarios alquilaron o vendieron la mitad de éste, con acceso por el callejón de servicio, convirtiéndose en viviendas de más bajo nivel social que las que tenían acceso por la calle principal.

La vivienda obrera de la antigua zona industrial de Cd. Obregón está localizada en dos de sus barrios. El primero es el que se formó de manera lineal respecto a las líneas férreas, y se le llamó Plano Oriente precisamente por su ubicación al oriente del ferrocarril. Aquí se asentaron los primeros pobladores de la ciudad y estuvo conformado principalmente por trabajadores de la antigua zona industrial, desde los obreros y peones hasta los ingenieros de más jerarquía que operaban las fábricas y su maquinaria, así como los mismo trabajadores del ferrocarril.

A partir de la década de 1920 surgieron en la ciudad conjuntos habitacionales con una clara influencia tipológica de la vivienda en serie, casas dotadas de espacios con las medidas mínimas requeridas y con conceptos de ventilación, iluminación y espacios multifuncionales. El estilo de estas casas varía una de otras, ya que tienen una diferencia de más de 10 años entre su construcción.

En la década de los cuarenta estas casas se construyeron con un estilo *spanish*,³ un poco más moderno ya que se hacía uso de materiales prefabricados en su diseño. Más adelante, en la época de los sesenta, Ferrocarriles Nacionales de México construyó otro conjunto habitacional para sus trabajadores, esta vez bajo los principios de la arquitectura moderna mexicana: fachadas rectas, materiales prefabricados, perfiles

3. El estilo *spanish* fue propiciado por el nacionalismo y se caracteriza por el lenguaje ecléctico de la teja, empedrados, muros encalados, enjarrados de cal y arena y hierro forjado, azulejo y gran cantidad de detalles recuperados de soluciones de épocas anteriores para crear quintas palaciegas justificadas en el supuesto referente de las austeras misiones novohispanas (Méndez, 2004).

de aluminio, etc. Ambos conjuntos habitacionales se conservan pero presentan deterioro en sus instalaciones, como los perfiles de las ventanas y las puertas. La imagen 4 muestra la fachada de ingreso de una de estas viviendas localizadas en el barrio Plano Oriente, las cuales se encuentran paralelas respecto a las vías del ferrocarril.

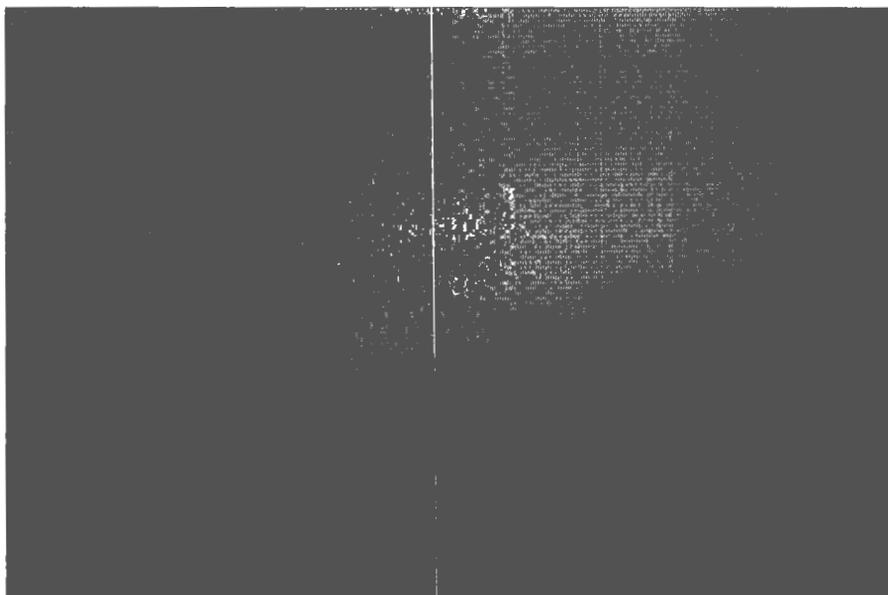
Imagen 4

Vivienda obrera de trabajadores del ferrocarril.
Plano Oriente. Década de los cuarenta



En la zona residencial Fundo Legal de la ciudad se ubicaron principalmente las residencias de los personajes de la agroindustria del Valle del Yaqui; sin embargo, en uno de sus callejones (callejón República de Argentina, entre las calles Guerrero e Hidalgo) se construyó el conjunto de vivienda obrera Las Pichoneras, que nos ocupa en este trabajo como primer caso de estudio, el cual fue construido en Cd. Obregón en 1929 para los trabajadores de las fábricas por encargo del gobierno de la ciudad. Sus habitantes les nombraron así por sus dimensiones; al ser personas que emigraron del campo a la ciudad, no estaban acostumbradas al “estilo” de vida urbano y les parecían muy pequeñas. Sin embargo, la vivienda está cimentada sobre un lote de tamaño medio y tiene una clara separación de sus espacios con las medidas mínimas requeridas para la realización de las actividades diarias.

Imagen 5
Las Pichoneras, 1929.



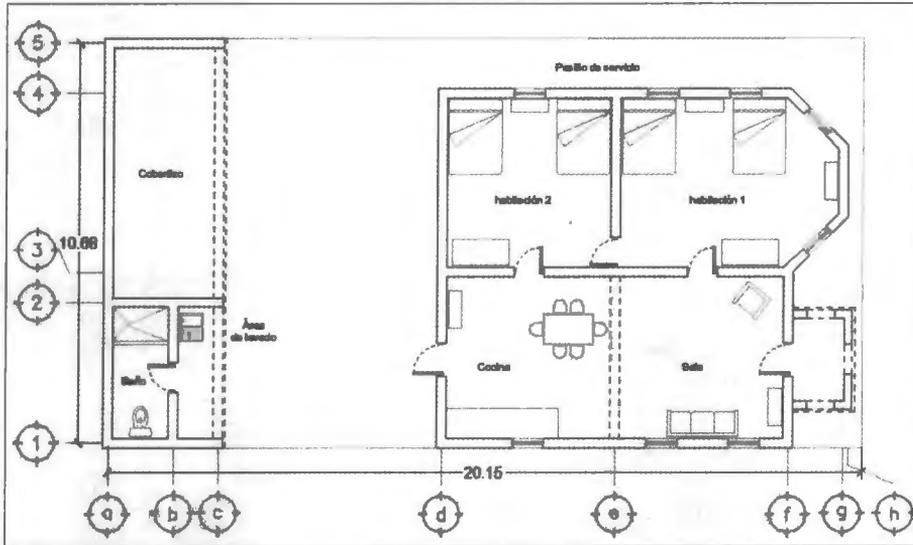
Fuente: Anaya, Sergio. (2004) *Retrospectiva de Cajeme*

La casa cuenta con cuatro tipos de espacios: a) el social, conformado por un gran salón de usos múltiples; se supone que en este espacio se realizaban las actividades sociales de la familia, como comer y estar; pero el área no estaba estrictamente restringida sólo a este tipo de actividades; b) el espacio familiar, que serían las dos recamaras; c) espacio íntimo, en este caso el área de letrina y aseo personal, y d) el espacio de servicio, conformado por el cobertizo localizado en el patio de la casa, donde se piensa estaban la cocina, el área de lavado y el pasillo lateral de servicio.

Los espacios familiares y el social están vinculados por el patio de servicio, de tal manera que las actividades diarias se realizaban en todo el lote, tanto en espacios abiertos como cerrados. Esto hacía el espacio más funcional y de más provecho. Las dimensiones del lote, como los metros cuadrados de construcción, son más grandes que las medidas de las casas de interés social de hoy en día, pero para las personas que las habitaron y el número de integrantes de las familias de la época les resultaba insu-

eficiente el espacio; por tal motivo las apodaron Las Pichoneras, en una analogía con las jaulas pequeñas donde habitan estos pájaros.

Plano 2
Planta Arquitectónica, Las Pichoneras



Fuente: elaboración propia.

La casa está construida de muros de ladrillo de 0.25 m revestidos con una mezcla de adobe y cal. La cubierta principal es una estructura de vigas de madera de 0.15 por 0.30 m y tabloncillos de madera en forma transversal con un recubrimiento de adobe. Las puertas y ventanas: madera de pino con acabado natural.

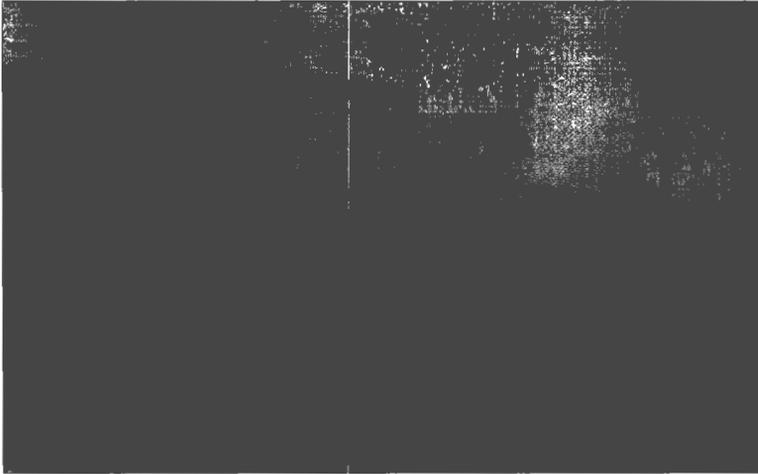
El sistema constructivo de la época era el utilizado en la construcción industrial; el uso de nuevos materiales de importación estadounidenses y la tecnología de los nuevos edificios fabriles no tardó en implementarse en la construcción de la vivienda, así como su tipología, estructuras de madera, losas a dos aguas, perfilaría de acero en puertas y ventanas, etcétera.

El edificio fabril

En 1918 (Arenas Castro, 2007: 16) surgió el primer conjunto industrial de Cd. Obregón, que se inició con el establecimiento de la Yaqui Valley Rice Association (Asociación Arrocerá del Valle del Yaqui) fundada por los extranjeros B. F. Brunck, S. R. Trimble, H. C. Grigsby, W. A. Ryan, J. J. Ryan y Ziba O. Stocker, instalando una planta de arroz movida por un tractor. En 1921 la planta se transformó en la Compañía Molinera del Río Yaqui, S. A. y se instaló una maquinaria más moderna que funcionaba con vapor de calderas y que ayudaba a producir arroz elaborado.

Imagen 6

Compañía Molinera del Río Yaqui, S. A.



Fuente: Anaya, Sergio. (2004). *Retrospectiva de Cajeme*.

En 1925 se construyó el Molino Arrocerá, también conocido como Molino de la Luz, propiedad del estadounidense Mr. Davison. El 31 de julio de 1926 (Anaya, 2004: 13) se inauguró otra empresa importante, la Compañía Arrocerá del Río Yaqui, fundada por los estadounidenses Seal, Hoffman, Harry O. Tucker y Sydney Morrison. Estas tres compañías formaron el conjunto de empresas molineras que marcaron la pauta de la forma urbana de Cd. Obregón en sus inicios. Fueron establecidas en lo que sería el primer cuadro de la ciudad dentro del Fundo Legal. Desafortunadamente ninguna de estas fábricas existe en la actualidad;

Imagen 7
Compañía Arrocería Río Yaqui



Fuente: Mexía, Alfonso. (2004). *Cajeme, Regreso a las raíces*.

la competencia del centro del país en la molienda del trigo y arroz hizo que dejara de ser costea su operación y los molinos del Valle del Yaqui dejaron de funcionar, con lo que este patrimonio arquitectónico industrial se perdió. Ya que la Compañía Arrocería del Río Yaqui y la Compañía Molinera del Río Yaqui, S. A. fueron demolidas, esta última en 1970. El Molino de la Luz se incendió el 15 de enero de 1944.

En la zona aún se conservan otros edificios industriales (fábricas y almacenes) que se construyeron en esa época y en años posteriores, que constituyen la antigua zona industrial de la ciudad. Algunos de ellos en buen estado y mantienen algunas partes de sus instalaciones primarias como los tramos de vías férreas por donde se trasladaba la materia prima del valle a los molinos y después a los almacenes, empaquetadoras, depósitos, etc. Era también por este medio de transporte por donde se enviaba el producto a los distintos destinos de la República Mexicana.

Uno de los edificios que aún sigue en pie es nuestro segundo caso de estudio: Almacenes Generales de Depósito del Yaqui, S. A de C. V, localizado en la antigua zona industrial de la ciudad, en el urbanizable 1.

Los Almacenes Generales de Depósito del Yaqui, S. A de C. V., están conformados por tres almacenes y un edificio de oficinas, pero para el estudio tipológico de la antigua zona industrial de Cd. Obregón se toma-

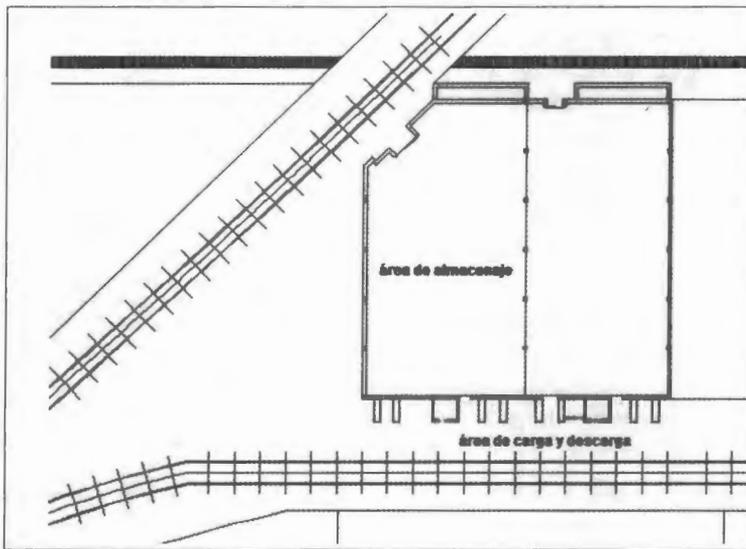
Imagen 8
Estado actual de los Almacenes Generales
de Depósito del Yaqui, S. A de C. V.



rá como caso de estudio sólo un prototipo de almacén. La posición del almacén en el predio está cargada hacia un lado (sur del lote). Cuenta con un área de almacenaje y un espacio de servicio, donde se realizan la carga y descarga de la materia prima proveniente del campo agrícola. Esta área de servicio se encuentra localizada en el callejón de la manzana (fachada oriente) al lado de las vías del ferrocarril. El almacén también cuenta con unas torres que proporcionan ventilación al edificio y a los productos de almacenaje.

El edificio fabril se desarrolló sobre un plano base de topografía regular; el tipo de suelo de Cd. Obregón es el correspondiente a llanuras. El elemento horizontal predominante está definido por la losa, que es a dos aguas, con una pendiente de 24º que consistía en una estructura de cercha de madera revestida de lámina. Los planos verticales son muros macizos de ladrillo con una altura de 4.24 a 8.00 m, 0.40 m de ancho, revestidos con una mezcla de adobe y cal. El área de almacenaje está conformada por cinco planos, los cuales dan una forma de pentágono al edificio.

Plano 3
Planta arquitectónica. Relaciones espaciales



Fuente: elaboración propia.

La técnica constructiva del momento consistía en hacer un desplante de concreto en piso y crear una armazón de acero estructural, la cual después se revestía con laminas a manera de falso plafón, lo cual permitía crear grandes claros, sólo que en este caso la estructura es de madera. Se empezó a construir con materiales estadounidenses de importación, lo que les permitió “modernizar” la técnica constructiva y disminuir el tiempo en el desarrollo de la obra.

Conclusiones

En una primera etapa el diseño moderno encauzó sus estudios en *la casa o vivienda*, considerada la célula principal de la ciudad, donde se buscaba sintetizar las actividades esenciales del hombre y crear espacios necesarios para desarrollarlas adecuadamente, tomando en cuenta aspectos fundamentales para el proyecto, como la iluminación, ventilación, la higiene y la estandarización.

Más adelante esta forma de concebir el diseño y la funcionalidad se extendió al diseño de ciudad, con base en las propuestas del urbanismo utópico, como la ciudad Jardín de Howard y la Cité Industrielle de Garnier; en ambas propuestas se buscaba conciliar las ventajas del campo con las de la ciudad, y en donde la forma urbana le daba un papel preponderante a la ubicación de la industria y los sistemas de transporte actuales. Lo novedoso de estas propuestas fue la división de la ciudad por zonas o áreas para realizar las actividades diarias; se ubicaron la residencia y el centro de negocios separados del área de trabajo industrial; en esa época se ubicaba a la fábrica en las afueras de la ciudad; estas propuestas se verían nuevamente materializadas en el *zoning*.

En la forma urbana de Cd. Obregón se aprecia claramente esta división por zonas (resultado del *zoning*); al ser desde un principio una ciudad con una importante actividad agroindustrial, es evidente que su inicio como congregación fue en las cercanías de la actividad económica que le dio origen. Al ser una importante ciudad agrícola y en vías de convertirse en un importante imperio agroindustrial, no es de extrañar que el diseño de la forma urbana de Cd. Obregón siguiera el patrón ya establecido del Valle del Yaqui, que tuvo como base morfológica la cuadrícula.

En cuanto a la arquitectura analizada, encontramos que las viejas fábricas de la antigua zona industrial son inmuebles con tipologías totalmente importadas de los estados sureños de Estados Unidos, almacenes con grandes claros y losas a dos aguas, construidos de madera, ladrillo y lámina de cinc; por otra parte, en la vivienda obrera se observan conceptos como la planta libre, espacios multifuncionales y una clara separación de las distintas áreas que conforman la casa, así como también el uso de los nuevos materiales y técnicas de la construcción utilizados en el inmueble fabril. Es importante mencionar que en ambos casos estamos hablando de edificios fabriles que muestran en su materialidad la aplicación de las ideas e influencia del movimiento moderno, con una clara adaptación al momento histórico y el caso concreto de localización, siendo en todo caso edificios dignos de ser conservados como patrimonio edificado, ya que son conjuntos urbanos importantes y testigos mudos de la historia de la agroindustria en Cd. Obregón.

Existía un pensamiento moderno al momento de construir la ciudad, ya que ésta fue pensada y creada para cumplir con una función previamente decidida: la agricultura, la agroindustria y las actividades económicas secundarias que de ella se desprendieron; fue de esta manera como

el país adoptó y reinterpretó el pensamiento moderno, adecuándolos a su contexto sociocultural, económico y político.

Referencias bibliográficas

- Anaya, S. (2004). *Retrospectiva de Cajeme*. Cd. Obregón: H. Ayuntamiento de Cajeme.
- Arenas Castro, R. (2007). *Cajeme de mis recuerdos, un pueblo con historia*. Cd. Obregón, Sonora: Impreformas del Yaqui, S. A.
- Benévolo, L. (1999). *Historia de la arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Capel, H. (1996). *La rehabilitación y el uso del patrimonio histórico industrial*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Departamento de Geografía.
- Chueca Goitia, F. (1970). *Breve historia del urbanismo*.
- Dabdoub, C. (1995). *Historia del Valle del Yaqui*. Hermosillo, Sonora: Concepto Gráfico.
- Gutiérrez, A. (1999). *Encuentro con mi destino*. México: Impresos Chávez.
- Martí, C. A. (2000). *Las formas de la residencia en la ciudad moderna. Vivienda y ciudad de la Europa de entreguerras*. Barcelona: UPC.
- Méndez, E. S. (2004). *Arquitectura nacionalista: El proyecto de la Revolución Mexicana en el noroeste (1915-1962)*.
- Mexía, A. (2004). *Cajeme: Regreso a las raíces*. Cd. Obregón, Sonora: Centro de Estudios Históricos de Cajeme.
- Ruiz J., S. (1982-1985). *Cajeme, orgullo de Sonora*. Cajeme: Ayuntamiento de Cajeme.
- Sánchez de Madariaga, I. (1999). *Introducción al urbanismo. Conceptos y métodos de la planificación urbana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Ciudades mexicanas del siglo XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

10

La formación de los nuevos arquitectos en el entorno actual

Miguel Ángel López Veloz¹

El universo está en constante evolución. Todo lo que en él existe está inmerso en esa dinámica. El ser humano más que ningún otro ser ha transformado su entorno en el escaso periodo de tiempo que ha habitado este planeta. Al principio los cambios eran lentos, paulatinos, la manera de vivir parecía inalterable en siglos. Sin embargo las transformaciones cada vez se suceden con mayor rapidez, tanto que en ocasiones no se alcanza a conocer un cambio cuando éste ya ha sido alterado nuevamente. Eso obliga a un constante esfuerzo por entender lo que está pasando.

En la búsqueda de un panorama más claro para la formación de los nuevos arquitectos, también incorporada en esa dinámica de cambios, es indispensable analizar todas las variables que intervienen en los procesos educativos, desde la arquitectura hasta las teorías de enseñanza-aprendizaje. Estos factores (y muchos otros), por más ajenos entre sí que parezcan, están íntimamente relacionados e insertos en esa sociedad en constante evolución. Es indispensable entender que las circunstancias de nuestro tiempo nos obligan a replantear los procesos de formación de las nuevas generaciones de profesionales de la arquitectura y el urbanismo si se quiere que realmente estén capacitados para enfrentar el reto que plantea el siglo XXI.

1. Profesor en el Departamento de Representación y en el de Proyectos Arquitectónicos del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.

La arquitectura ha evolucionado con la sociedad a través de los siglos y en cada época ha reflejado las circunstancias de su momento. Esto se puede constatar a través de los innumerables ejemplos registrados en la historia de las civilizaciones. Existen análisis críticos de cada periodo, tanto de la arquitectura en sí, que es reflejo de la sociedad, como de los procesos de formación de los arquitectos. La buena arquitectura y sus autores han sido siempre producto de su tiempo.

Se tiene por tanto la responsabilidad de encontrar la manera adecuada de educar siempre con calidad y excelencia, en un proceso permanente de actualización, a partir de la evaluación constante de todos los factores que inciden en dichos procesos, por lo que independientemente de los resultados (aun siendo buenos) se debe continuar en una permanente búsqueda creativa de nuevas propuestas educativas acordes con las nuevas circunstancias. Aun dando por hecho que se esté trabajando bien, se debe entender que en poco tiempo el entorno cambiará y con ello será necesaria la actualización.

Es por tanto indispensable que en la dinámica de cambios permanentes, se establezca un proceso de evaluación también permanente. En ese proceso es fundamental iniciar por valorar la capacitación pedagógica de los docentes, sabiendo de antemano que gran parte de ellos, en lo que respecta al ámbito académico, se han formado en forma empírica, por lo que se requiere analizar el nivel pedagógico en que se encuentran, en función de incrementar la calidad de los procesos formativos. Que tanto los profesores conocen sobre teorías de la enseñanza-aprendizaje, gestión del conocimiento, comunidades de práctica, constructivismo, conectivismo, educación basada en competencias, aprendizaje significativo, teoría curricular, sociedad de la información o sociedad del conocimiento, etc. Esto permitiría tener una referencia acerca del respaldo teórico que se tiene de cómo desempeñarse en los procesos de formación, o si esto queda solamente condicionado a la intuición. Lamentablemente estos temas son de dominio casi exclusivo de especialistas en estudios pedagógicos.

La evaluación se aplicará a otros factores, como los planes de estudios, los mecanismos de ingreso de los estudiantes a la universidad, el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje, la vinculación de la profesión con la realidad social, etcétera.

La educación en esta época se ha transformado radicalmente, en especial respecto a la relación docente-estudiante, pasando de un proceso en el que la información transitaba en forma vertical y pasiva, a otro en

el que el conocimiento fluye en una comunidad académica de manera dinámica, y frecuentemente en forma virtual.

Por otra parte, hasta hace algunos años el uso de nuevas tecnologías en la formación universitaria eran muy escasas, hoy las TIC representan una oportunidad que implican el replanteamiento de los procesos, los cuales no necesariamente estarán centrados en la tecnología, pero sí requieren apoyarse en ella y optimizar su uso didácticamente.

Es por tanto fundamental adentrarse en el amplio y complejo fenómeno de la enseñanza-aprendizaje enfocado específicamente en la formación de los nuevos arquitectos. Complejo por la enorme cantidad de elementos que conforman los procesos mediante los que el estudiante irá moldeando, construyendo su profesión.

Hoy día la universidad y el estudiante disponen en condiciones normales de aproximadamente cuatro o cinco años para desarrollar los procesos de formación antes de incorporarse al ámbito profesional. Al egresar deberá seguir aprendiendo para ejercer con calidad. Sin embargo, los procesos tal y como se desarrollan actualmente presentan una serie de problemas que deben ser resueltos acordes con el entorno actual. Debe ser permanente la búsqueda de la calidad y excelencia en los procesos formativos.

¿Qué es lo que sucede con estos nuevos profesionistas ante los retos que les plantea la situación actual? Al investigar un poco sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades, no es difícil encontrar diversas opiniones de expertos que delatan la necesidad de un constante replanteamiento de estos procesos educativos. Las siguientes reflexiones describen la visión de esta problemática por parte de algunos expertos en el tema:

Rafael López Rangel en su intervención en ASINEA en noviembre 2003 realiza la siguiente reflexión:

Frente a este tema que ahora se plantea con frecuencia, y al cual se le aborda desde diversos enfoques —con prioridad en los técnicos— pensamos que es necesario intentar verlo en su integridad, es decir tomando en consideración el conjunto de procesos y actores que intervienen en su conformación. Tal actitud es apremiante sobre todo en esta etapa de veloces transformaciones planetarias y nacionales que abarcan desde las problemáticas socioeconómicas hasta las que están ocurriendo en nuestras instancias académicas.

De acuerdo con la epistemología constructivista-genética, estamos partiendo de un primer reconocimiento de la problemática a enfrentar: *en efecto nos encontramos ahora con un conjunto de presiones que nos obligan a emprender la transformación de las formas, objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de la enseñanza de la arqui-*

ectura. Por su parte existe una pluralidad de propuestas y una gran falta de orientación al respecto. En esta problemática cuentan de manera significativa los requerimientos y las concepciones emergentes en nuestro ámbito disciplinar, que tienen origen histórico con los movimientos de la década de los setenta, y ahora bajo las exigencias del estado frente al comportamiento institucional de la enseñanza superior y al mundo cotidiano de nuestra vida académica. Asimismo cobra ímpetu como determinación insoslayable, el “choque tecnológico” propiciado por la globalización y nuestra implicación en la “era de la informática”.

Naturalmente, esa “universidad radicalmente distinta” que se está gestando en nuestro país implica profundas transformaciones en la estructura organizacional de su administración y de sus instancia de enseñanza, lo cual conlleva la revisión de sus objetivos y estrategias pedagógicas, incluido de su instrumental didáctico, ya que éste, como estaremos insistiendo, no es un sistema meramente técnico, inmune a las transformaciones de las políticas generales de las instituciones.

La carrera de arquitectura, impactada especialmente por la modernidad, tiene un fuerte historial de transformaciones durante el siglo XX [...] es importante subrayar [...] que la “instrumentación didáctica” de su enseñanza está transitando ahora, junto a la propia concepción y objetivos de nuestra disciplina, por una etapa de las que T. Kuhn define como “extraordinaria” (que se presenta cuando los principios y paradigmas “normales” o convencionales, empiezan a ser rebasados).

La conclusión es, por lo tanto, enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a crear. Lo cual implica, ni más ni menos que hay que transitar del pensamiento simple al pensamiento complejo” (R. García, 2000), I. Prigogine, 1980. E. Morín, I. Wallernstein, 1999, 2001).

La tecnología educativa en la enseñanza de la arquitectura tiene sus frentes de avanzada dentro de las nuevas tecnologías educativas en general y son tan poderosas y atractivas que no faltan quienes piensen que los instrumentos convencionales están próximos a desaparecer (Reflexiones epistemológicas. ASINEA nov. 2003. Tomado de *La instrumentación didáctica en la enseñanza de la arquitectura*. ASINEA conferencia para el viernes 14 de noviembre 2003. Rafael López Rangel, tomada de [http://rafaellopezcortes.com/reflexiones%20sobre%20el 23 de agosto 2008](http://rafaellopezcortes.com/reflexiones%20sobre%20el%2023%20de%20agosto%202008)).

Christian Norberg-Schulz en su libro *Intenciones en arquitectura* nos refiere lo siguiente:

El punto de partida de una enseñanza adecuada de la arquitectura debe ser el deseo del estudiante de convertirse en arquitecto. El estudiante debe ejercitarse, exclusivamente, en la comprensión de totalidades arquitectónicas. Ya hemos visto que tales totalidades son muy complejas, y que están caracterizadas por la interdependencia de sus partes. La experiencia demuestra que es imposible captar dichas totalidades aprendiendo algo sobre sus componentes y tratando de combinarlos *a posteriori*. (En la actualidad, incluso se pide a los estudiantes que creen totalidades de cuyos

componentes ni siquiera han oído hablar aún) (Norberg-Schulz, Christian, 2001. *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili 2001).

En el año 2003 se desarrolló el Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. Este Foro tuvo como punto de partida la red ACES (Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores), constituida por 11 universidades: cinco europeas y seis latinoamericanas que trabajan al respecto. En la memoria de dicho Foro se incluye un texto de Anne Maria Geli, Mercè Junyent Pubill y Eva Rabat Bau, investigadores de la Universitat de Girona, en el que se cita lo siguiente:

[Los autores citando a López Ospina, 2000]: Existen grandes contradicciones entre los problemas complejos, globales, interdependientes y planetarios y de otra parte, el modo como se trabaja y adquiere el conocimiento, de forma fragmentada, parcial y compartimentalizada y éste es el gran desafío lanzado internacionalmente, al inicio de este siglo, al conocimiento y a quienes son actores principales de su creación, ordenamiento y divulgación y también es un desafío sin precedentes una reforma del pensamiento.

Los autores también refieren a Edgar Morín (2000):

La fragmentación del conocimiento en disciplinas conduce a la especialización profesional de los universitarios, pero puede reducir la perspectiva global del conocimiento y dificultar el análisis de las interacciones entre los distintos ámbitos del saber. La supremacía de un conocimiento fragmentado entre las disciplinas a menudo hace imposible que se establezcan lazos entre las partes y la totalidad [...] es necesario enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

En el momento actual la universidad está obligada a buscar nuevos modelos docentes que incorporen a la formación de sus alumnos las aportaciones de los nuevos paradigmas epistemológicos y contemplen la formación universitaria desde la perspectiva multidimensional del mundo (Red ACES. Programa de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: Diseño de Intervenciones y Análisis del Proceso. Primer Foro Nacional sobre la incorporación de la perspectiva ambiental en la formación técnica y profesional. Tomado de la página de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <<http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/cd/M-Arbateal-030109.pdf>> el 2 de junio de 2008).

A estas razones por las que se justifica la necesidad de replantear los procesos de formación, es importante añadir otras de orden más amplio, como el hecho de que se vive en la actualidad en la denominada *sociedad de la información*, o del *conocimiento* con todo lo que implica, compli-

cando aún más la situación, dado que una buena parte de los docentes fueron sorprendidos sin contar con una formación para el uso de las nuevas tecnologías, mientras que su contraparte, los estudiantes, parecen encontrarse en el otro extremo, dado que la mayor parte de ellos nacieron en una época en que el uso de la tecnología es algo completamente natural.

Éstas son tan sólo algunas reflexiones representativas de lo que se aprecia en torno a la formación de los nuevos arquitectos. Es clara esa percepción de que existe una problemática generalizada en los centros universitarios, en los que hay preocupación por la calidad de formación con la que egresan los estudiantes, independiente de si es universidad pública o privada, pequeña o grande, de reciente formación o con prestigio consolidado a través de los años; incluso trasciende el medio universitario, es un problema que interesa y pertenece a la sociedad misma.

Por ser tantos los factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente de la arquitectura, y siendo una problemática tan compleja, es necesario tener una visión lo más amplia posible con la finalidad de lograr un diagnóstico confiable. Es por ello que en el presente documento se pretende tan sólo definir cuáles son los conceptos a considerar en la búsqueda de soluciones a la problemática actual. El estudiante ingresa a la universidad para aprender, para adquirir conocimiento, confiando en que será bien preparado; el profesor se convierte en un acompañante que facilita la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto presupone que se debe tener un panorama muy claro respecto a lo que es el aprendizaje, las diferentes teorías que existen al respecto. ¿Qué son las estrategias y las técnicas para que se produzca dicho aprendizaje? ¿Qué es planeación estratégica en educación? ¿Qué tipo de conocimientos existen? ¿Qué son los cuerpos de conocimiento? Siendo *el conocimiento* la materia prima de los procesos, es no sólo interesante sino fundamental adentrarse en una disciplina que actualmente se ha convertido en una herramienta fundamental en la búsqueda de la calidad en la formación del estudiante: *la gestión del conocimiento*.

Justificación-preguntas-objetivos

Una de las características de la sociedad actual es que por encima de otro tipo de recursos como las materias primas, los energéticos, la mano de

obra e incluso los recursos económicos, depende de la *información* y el *conocimiento* para lograr su desarrollo.

Se vive una época inédita, en la que incluso el conocimiento tiene características diferentes; baste observar el precipitado ritmo de generación y obsolescencia del mismo. Vertiginoso crecimiento que no sólo es cuantitativo sino cualitativo, dado que cada día surgen nuevas actividades humanas que generan y requieren dichos conocimientos. ¿Cuántas profesiones o campos de investigación existen hoy que hace apenas unos años ni se sospechaba que existirían?

Es tan acelerado el fenómeno de la generación del conocimiento, que el estudiante de hoy en su periodo académico se encontrará que un gran porcentaje de la información (con la que está en contacto) será obsoleta antes de terminar ese proceso de formación.

Otro factor de reciente consolidación en el quehacer humano (últimas décadas del siglo XX), es el uso intensivo de nuevas tecnologías, que también inciden lógicamente en los procesos educativos. Han transformado totalmente el entorno educativo en forma positiva en lo general pero negativamente en algunos casos, como a un sector del cuerpo docente que no estaba preparado para el uso de esas tecnologías, a quien le resultaban del todo extrañas y ajenas a su formación.

Debido a factores de este tipo analizados en el proceso de investigación *no es posible formar a las nuevas generaciones de la misma manera en que se ha hecho hasta ahora*. La universidad se encuentra ante un enorme desafío: renovar y transformar su gestión de manera que responda a lo que la sociedad de ella espera: que sea un factor de incremento de calidad de vida. Los retos no son menores, formar a las nuevas generaciones de profesionistas, generar conocimiento nuevo que propicie competitividad frente a otras regiones del mundo que controlan la generación de riqueza en función del conocimiento, ampliar y fortalecer los equipos de investigadores.

Es evidente que, para cumplir su misión, *la educación superior debe cambiar* profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar los estudios (*delivery systems*) y dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información. Debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos, abrirse ampliamente a los adultos para poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar su cultura general. En resumen, la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y su

espacio idóneo y contribuir a incorporar en ella los demás niveles y formas de educación estrechando sus vínculos entre sí (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998. Tomada de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm el 13 de septiembre de 2009).

Al interior de la gestión universitaria es importante propiciar que el estudiante egrese preparado para el *aprendizaje en la práctica* que debe realizar día a día. También favorecer la integración de cuerpos docentes en constante actualización pedagógica enfocada más en el *aprendizaje*, que en la *enseñanza*. Actualizar y hacer dinámicos los planes de estudio acorde con los requerimientos de la sociedad. Además de favorecer un proceso de autoevaluación permanente, e incentivar la investigación educativa, etcétera.

Esta investigación se inscribe y justifica en el imprescindible proceso de análisis del estado actual de la educación, específicamente en lo que se refiere a la formación de los nuevos arquitectos.

Objetivo general

Pretende *aportar* una visión general de los diversos factores que intervienen en la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la arquitectura, que permita eventualmente apoyar el indispensable y continuo proceso de actualización.

Preguntas y objetivos (acorde con temática de análisis)

Teorías de la enseñanza-aprendizaje

- Pregunta: ¿qué aspectos de las *teorías de enseñanza-aprendizaje* que privan actualmente en los sistemas educativos deben ser fortalecidos en el trabajo cotidiano de la formación de los nuevos arquitectos?
- Objetivo: mostrar un panorama general de las *teorías de la enseñanza-aprendizaje* desde inicio del siglo XX hasta hoy para sustentar sólidamente los procesos de formación de los futuros profesionales de la arquitectura.

Gestión del conocimiento

- Pregunta: ¿qué aspectos de la *gestión del conocimiento* deben ser incorporados en los procesos de formación de las nuevas generaciones de arquitectos?
- Objetivo: describir las principales variables de la *gestión del conocimiento* que puedan implementarse en los procesos de formación de los nuevos arquitectos.

Universidad

- Pregunta: ¿cómo estructurar la formación de los nuevos arquitectos mediante el *plan de estudios* que potencie las capacidades de los *profesores y estudiantes* para lograr que el egresado responda con calidad desde el momento en que complete dicho plan de estudios y desarrolle además sus habilidades de aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida profesional?
- Objetivo: describir la formación de los arquitectos a través de la historia, resaltando los aspectos que contribuyeron en fortalecer la calidad pedagógica en cada época.

Arquitecto

- Pregunta: de acuerdo con la realidad actual, ¿qué cualidades del nuevo profesionista deben ser fortalecidas en los procesos de formación universitarios?
- Objetivo: describir las capacidades inherentes a la profesión que son esenciales en el perfil del arquitecto del siglo XXI.

Metodología de la investigación

La investigación se realizó a partir del análisis del tema mediante diálogos entre maestrante y tutor para acotar los avances de la investigación. La selección de la bibliografía surge en los mismos diálogos. Posteriormente se hace un rastreo a partir de las citas bibliográficas encontradas en las propuestas originales. Se procedió a una búsqueda de los principales problemas educativos respecto a la formación de los arquitectos, tanto en México como en otros países del mundo a través de bibliografía

e Internet (foros respecto a educación de arquitectos). Dicha información se depuró hasta seleccionar aquellos que fueron mencionados en forma reiterada y/o por personas de reconocido prestigio en el ámbito de la educación en general y de la formación de los nuevos arquitectos en particular.

Para dar sustento a la investigación, se propuso como plataforma el análisis de los contenidos que integran la espina dorsal de la formación educativa de cualquier persona, partiendo de lo que es el *conocimiento* mismo, cómo el ser humano es capaz de “*conocer*” *aprendiendo*; las teorías de la enseñanza-aprendizaje que son las diversas maneras que los expertos han propuesto como los caminos más adecuados de *aprender*; incorporar a esta plataforma los problemas previamente detectados para analizarlos a la luz de dichas teorías.

Paralelamente al desarrollo de las teorías antes mencionadas o como consecuencia de ellas, se han propuesto “modelos” para responder a la problemática de nuestro tiempo y encontrar soluciones que permitan lograr la mayor calidad de vida posible. En este campo la investigación se ha enfocado en el fenómeno conocido como *gestión del conocimiento*; las principales dificultades encontradas en esta temática son la depuración de la información para seleccionar aquella que tuviera relación estrictamente con los procesos de educación.

Se revisaron los *procesos de enseñanza-aprendizaje* para la formación de estos nuevos profesionistas, incluyendo los *Planes de estudios*, dado que en ellos se encuentran reflejados los objetivos y la “ruta” propuesta para alcanzarlos.

Se analizaron los procesos de proyectación arquitectónica en la academia, los talleres de composición que en esencia son asignaturas que se enfocan en el desarrollo de *proyectos* arquitectónicos (normalmente teóricos) que conforman el aspecto medular tanto en la formación del arquitecto como en el quehacer de profesional de la arquitectura. Es por tanto fundamental dicha asignatura, porque es el espacio adecuado para que el estudiante “construya” su conocimiento, lo “*gestione*”. Siendo ésta una oportunidad para que el alumno “visualice” el campo de trabajo en esta profesión y adquiera la capacitación adecuada para ejercerla. Puede ser también factor en que el estudiante adquiere e integre en su formación criterios y valores de índole social.

El proyecto arquitectónico y el taller de composición forman parte fundamental de esta investigación; son objeto de análisis como herra-

mienta para lograr la *gestión del conocimiento* en la formación de los nuevos arquitectos.

La investigación se desarrolló en cuatro grandes temas:

Epistemología

La primera parte está centrada en el *conocimiento*, que es la materia prima que se transmite mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Epistemología es la *teoría del conocimiento* y se ocupa —valga la redundancia— del conocimiento mismo y de los conceptos que en él intervienen. Desde cómo se genera hasta, para efecto de esta investigación, la relación que tiene con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante analizar algunos enfoques respecto al conocimiento a través de los siglos para tener al menos un breve panorama de ellos, que son fundamentales para entender la importancia que el conocimiento tiene hoy día. En relación con esta época se analizaron conceptos fundamentales que sobre el *pensamiento* ha aportado Edgar Morín.

Teorías de la enseñanza-aprendizaje

Este capítulo parte de la revisión de los principales componentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el profesor y el plan de estudios.

Después se continúa con el análisis de las teorías de la enseñanza-aprendizaje más importantes que se desarrollaron en el siglo XX y una nueva visión que al respecto se está gestando en este inicio del siglo XXI: el conectivismo.

Una teoría de la enseñanza-aprendizaje es el mecanismo mediante el cual se intenta comprender y explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento.

Independiente de que siempre son los mismos factores los que intervienen en las diversas teorías, es importante resaltar un aspecto: el proceso educativo se puede centrar en la enseñanza, es decir en la docencia (como lo propone el conductivismo) o en el aprendizaje, los estudiantes (como lo sugiere el constructivismo). La primera de estas formas de “transmitir” se desarrolla usualmente en el aula con el empleo del pizarrón y en ocasiones un proyector. El maestro transmite sus conocimientos, que es información relativa al plan de estudios de manera unidireccional, utilizando algunos recursos didácticos. Es el profesor sólo

alguien que suministra información, mientras que el alumno actúa a su vez como receptor de la misma, generalmente en forma pasiva, tan sólo tomando apuntes. Éste es un esquema vertical en el que el maestro es el actor principal. Mientras que cuando la posición de privilegio se le da al estudiante, su papel es activo en el proceso; es ahora un esquema participativo, el conocimiento se “construye” involucrándolo en el análisis de las ideas, propiciando el desarrollo de un espíritu crítico, “descubriendo” en esa interrelación no sólo con el profesor, sino con sus compañeros, cómo la información, al interiorizarla, se transforma en conocimiento, es cuando se dice que dicho conocimiento está centrado en el aprendizaje.

En esta etapa se analizan las propuestas de Skinner en el modelo conductivista y de los tres principales teóricos en cuanto al constructivismo en la educación en el siglo XX: Vigotsky, Piaget y Ausebel.

Se realiza un breve análisis sobre por qué los modelos constructivistas son adecuados para aplicarlos en la educación universitaria. Al igual, se examina lo que se conoce como *educación por competencias* para visualizar cómo encaja en dichos modelos constructivistas.

Hay un apartado especial para revisar una nueva teoría que es propuesta a la luz de las implicaciones que afectan hoy día los procesos de enseñanza-aprendizaje (como las nuevas tecnologías) y que no eran conocidos cuando se desarrollaron los modelos desarrollados en el siglo XX: es el denominado *conectivismo*, que abre una nueva ventana para visualizar los procesos integrándolos a lo que conocemos como la *sociedad del conocimiento*.

En síntesis, este capítulo visualiza los principales modelos para enfrentar la enseñanza-aprendizaje y la conveniencia de que el estudiante asuma un papel activo en su propia formación, mientras que el profesor debe convertirse en acompañante del alumno para que ambos “construyan” el conocimiento.

La gestión del conocimiento

Después de dos etapas de la investigación: primero el conocimiento (qué es y cómo se genera); segundo, cómo se transmite (principales teorías de la enseñanza-aprendizaje); hace falta analizar el entorno en que nos desarrollamos hoy. Las circunstancias que nos envuelven son tan peculiares que las universidades deben replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los que pretende capacitar a las personas que

ejercerán la profesión de arquitecto a partir de nuestro futuro cercano en adelante.

El siglo XXI es *la sociedad de la información y del conocimiento*, lo que implica una transformación enorme del entorno para las nuevas generaciones, que es totalmente diferente al que prevalecía mientras se formaban las generaciones de los profesores que se encuentran con ellos en las aulas. Los estudiantes son personas para quienes las nuevas tecnologías son objetos de uso cotidiano, sin ninguna clase de obstáculos para utilizarlos, mientras que para los profesores ello representa convivir, mejor dicho, enfrentar a herramientas extrañas a su propia educación. A lo que hay que agregar que el periodo de vigencia de un gran porcentaje de la información actualmente se reduce a un ritmo vertiginoso. Hoy, más que los recursos naturales o los objetos que se puedan producir, es el conocimiento el que genera el valor, la riqueza.

La *gestión del conocimiento* es un fenómeno mediante el cual se pretende responder a las circunstancias actuales. En este capítulo se hace una revisión de sus antecedentes, cuáles son sus características principales, y se plantea que el ámbito educativo es el espacio natural para el desarrollo de la GC.

La *gestión del conocimiento* se ha desarrollado también en forma de modelos, algunos de los cuales son revisados para mostrar un panorama general de sus características.

Las “nuevas tecnologías” irrumpieron en esta época en forma de avalancha y con infinidad de rostros: son, entre otras cosas, las herramientas mediante las cuales se generó una nueva forma de interrelación social a todos los niveles.

¿Cómo preparar al arquitecto para que responda a estas nuevas circunstancias si no es con las herramientas propias de esta época? ¿Podrá generarse enseñanza-aprendizaje mediante blogs, wikis, etcétera? ¿Estarán llamados tanto el *e-learning* como el *b-learning* a convertirse en algunas de las más importantes maneras de formación profesional para el siglo XXI? Dentro de los diversos “modelos” de desarrollo en la GC está lo que se conoce como *comunidades de práctica*, que es una de las formas más interesantes, especialmente para nuestro medio. Comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas. Comparten una pasión por algo que saben hacer, y que interactúan con regularidad para conocer la forma en que pueden aprender a hacerlo mejor.

Es en esta etapa de la investigación donde se intentará valorar qué elementos de la GC pueden ser aprovechados o implementados en nuestro medio. Dado que en este capítulo se incluye el análisis del caso de estudio: CUAAD, UdeG. El Taller de Composición como espacio en que se realiza el proyecto arquitectónico, que es uno de los elementos más importantes para gestionar el conocimiento, que permite hacer una reintegración de los conocimientos que de manera fragmentada han sido adquiridos.

Universidad y formación de los arquitectos

Esta etapa se centra en la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero ahora enfocada en lo que se refiere a la formación de los nuevos arquitectos. Se hace una revisión de las principales etapas en la historia de la arquitectura. Es importante tener una visión general de la manera como evoluciona la formación académica en el mundo y, por supuesto, estudiar la situación prevaleciente al respecto en México, específicamente en la Universidad de Guadalajara.

Cuando el *plan de estudios*, o *currículo* no entra en una dinámica de actualización permanente, se constituye en un obstáculo, más que en un apoyo. Dicho plan debe ser un recuento de las capacidades que el arquitecto en formación está obligado a desarrollar. Deben ser conocimientos para ejercer la profesión en esta época y a futuro, que permitan resolver los problemas reales de hoy. El problema es justamente cómo definir qué es pertinente y qué no, para que el currículo entre en esa dinámica de renovación permanente. ¿Qué mecánica de análisis del plan de estudios se debe seguir para tener una visión relativamente segura de la pertinencia de sus componentes?

Los otros temas analizados son los principales problemas que inciden en la formación de los arquitectos en este momento. La *fragmentación del conocimiento* ha sido señalada en forma reiterada y en prácticamente todo el mundo como una de las grandes debilidades en los procesos educativos. Los estudiantes reciben la información o, en su caso, el conocimiento de cada una de las asignaturas pero sin interrelacionarse, son conocimientos que al no ubicarse conscientemente por parte del estudiante dentro del plan de estudios, no se consolidan, no reciben ni dan respaldo dentro del conjunto de conocimientos, lo que propicia su disolución en el aprendizaje.

Muy relacionado con la fragmentación del conocimiento está *el taller de composición*. Esta asignatura tiene una especial relevancia dentro del plan de estudios, dado que, al menos teóricamente, en ella se deben reflejar los conocimientos del resto de las asignaturas. Sin embargo por diversas razones, entre ellas la mencionada fragmentación, no es difícil que en las actividades de taller los trabajos se reduzcan frecuentemente a ejercicios formales, en los que se busca sólo un aspecto estético en la construcción y dibujos atractivos. Los contenidos teóricos que sustentan las propuestas difícilmente se contemplan en los procesos de diseño.

Arquitectura es una profesión que se relaciona con las artes, incluso en la UdeG está incluida en los programas ofertados por el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. Todas ellas profesiones en las que *la creatividad* debe ser una cualidad a desarrollar de la manera más amplia posible. Creatividad es una palabra que debiera entenderse casi como sinónimo de arquitecto o viceversa. ¿Cómo puede ser desarrollada mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje? El trabajo de los estudiantes no debe ser solamente gráfica y estéticamente atractivo, sino que también debe tener un sólido sustento teórico y, por supuesto, debe ser una solución creativa. Los indicadores nos dicen que México es uno de los países en el mundo con menor número de patentes en relación con la cantidad de habitantes, con las consecuencias que ello acarrea. Ese aspecto negativo sólo podrá ser revertido en la medida en que a todos los niveles se incremente el desarrollo de la creatividad. Solamente mediante el uso de procesos de enseñanza-aprendizaje creativos se obtendrá como resultado que los alumnos sean a su vez creativos.

Estos conceptos no son los únicos pero sí son algunos de los que más influyen en la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Esto en su conjunto permite tener un panorama de la situación real en la formación de los arquitectos hoy.

En la etapa final de la investigación se describe un modelo para formar a los nuevos arquitectos, resultado de la investigación, pretendiendo resolver los problemas que han surgido a través de los años, aprovechando los recursos actuales, en función de lograr una formación de la mayor calidad.

Los principales conceptos que conforman dicho modelo son: trabajo multidisciplinario, trabajo colaborativo, aprendizaje eficiente al trabajar con ejercicios reales, uso de las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas, profesionalización de la docencia, depuración de prospectos a estudiar arquitectura.

Referencias bibliográficas

- Canals, Agustí. (2003) *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Norberg-Schulz, Christian. (2001). *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Shunk, Dale H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Education.
- Turati Villarán, Antonio. (1993). *La didáctica del diseño arquitectónico*. México: UNAM.
- Licenciaturas en arte y competencias genéricas: el tronco común de los programas de estudio de la Escuela de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California.

PARTE II
Arte, creatividad y transdisciplina

1

Artes: conocimiento, currículo y calidad educativa

Elka Fediuk¹

Las artes y la sociedad

El arte es un elemento constitutivo de todas las culturas; su origen se entiende sagrado en la medida de que su utilidad fuera dialogar con las fuerzas superiores, bondadosas o malignas, dioses y diosas, divinidades próximas a la naturaleza humana, o innombrables y únicos referentes de la verdad. El conocimiento aportado por Mircea Eliade en el *Tratado de la historia de las religiones* (1972) toma la perspectiva evolucionista: las unidades embrionales, como lo son las *hierofanías*, se transforman en cultos y éstos se organizan en religiones. Como parte originaria permanecen los fetiches integrados en los ritos y se manifiestan en las formas físicas (objetos/cuerpo/gestos) que contienen el sentido de las creencias. Las formas/contenidos de una cultura —de manera recursiva— construyen en la mente un sistema representacional que ordena los procesos cognitivos. La cultura, entendida de manera amplia como proyecto de un grupo humano, pero sin excluir su raíz de cultivar, reproducir y preservar, orienta la percepción, distinción, razonamiento y entendimiento. El proceso de hominización está relacionado con la apropiación y creación de las formas a las que se atribuye un significado/sentido. Estas formas, bio-cognitivo-culturales, enlazadas de modo que armonicen el pasado,

1. Investigadora de la Universidad Veracruzana.

el presente y el futuro del mundo cognoscible, forman el código de una cosmogonía que atraviesa la experiencia y el conocimiento.²

A lo largo de la historia de la humanidad cada sociedad ha mostrado su preferencia por alguna de las formas de representación simbólica y útil para el diálogo con lo otro, acorde con su modo de vivir, con su cultura. Las danzas pudieron ser llevadas por las tribus nómadas de lugar a lugar, porque la representación se nutre de las energías del cuerpo, al que se le ayuda con la pintura corporal y facial, la máscara y la vestimenta apropiada; mientras la música —con instrumentos sencillos como el tambor o la flauta— ordena el rito. El arte de las sociedades cazadoras tiende a dejar huella de sus deseos y triunfos en la pintura rupestre, mientras las sociedades agrícolas disponen de su espacio y entorno dejando sus huellas y envíos en las estelas, templos, monumentos y palacios. Aún quedan las formas cuyas claves se han perdido, son las codificaciones de sistemas olvidados con cada vez más difícil acceso, particularmente cuando éstas están ocultas en la “memoria del cuerpo”.³

Las sociedades feudales erigieron templos en los que artistas anónimos concretaban el imaginario colectivo en la pintura-representación religiosa. Las sociedades manufactureras e industriales inscribieron el arte en la ley de propiedad hasta que el entorno emancipador del proyecto moderno condujera a la autonomía del arte. *Aesthetica*, el inconcluso trabajo de Baumgarten a mediados del siglo XVIII, dio pie para el establecimiento de la estética como una disciplina separada de la filosofía y, más tarde, una ciencia del arte que se aboca principalmente al estudio de su *esencia*, su *percepción* y su forma.

A lo largo de dos siglos se han acumulado los tratados, clasificaciones, críticas y discursos acordes con el conocimiento que establece “límites de lo pensable” —como diría Wittgenstein— y al que subyacen principios que conforman un “orden de pensamiento” (Foucault, 1993). El arte no aparece por sí mismo,⁴ es el resultado de una intención creadora que surge en la mente⁵ del artista y de la recepción que encuentra sentido en la forma observada. Tanto los productores como los recepto-

2. Véase este tema en el ensayo “La representación y el cuerpo” (Fediuk, 2009).

3. Véase Bergson (2006). *Materia y memoria*, así como los hallazgos respecto a cuerpo-memoria en la práctica de Jerzy Grotowski (1993) y su proyecto de artes rituales (Richards, 2005).

4. La naturaleza que observa el filósofo encontrando en ella la belleza, no es arte, aunque puede ser su modelo, ideal o inspiración.

5. Entendemos aquí la mente como una “cognición encarnada” (Varela, 1992).

res de la obra de arte forman parte de una sociedad al interior de la cual circula el conocimiento.

Así, por ejemplo, el tratado sobre la *forma pura* que publicó Stanislaw Ignacy Witkiewicz⁶ (1982) en 1920 contiene ideas que coinciden con el pensamiento dominante, pero también aquellas que no eran explicables dentro de este saber. Sigamos el ejemplo del filósofo, pintor, fotógrafo y dramaturgo polaco para anotar otro elemento que ocurre en la temprana vanguardia; el discurso sobre el arte no será desde entonces una tarea del otro, crítico o teórico del arte, sino que será el artista quien genere un discurso ideológico/artístico y las reglas *a priori*, indispensables de conocer por el receptor para lograr la comprensión del nuevo código, lenguaje o poética que se manifiesta en la obra. Tras la etapa de manifiestos y programas de arte-acción la lectura-recepción ofreció un terreno de alta complejidad, así que las herramientas de la crítica (ideológica o científica) resultaron insuficientes clamando por perspectivas más abiertas de la lectura; así se construye la mirada compleja que integra los saberes de diversas disciplinas como sociología, antropología de la cultura, teorías literarias, filosofía, psicoanálisis, física cuántica, biología, cibernética y otras. Hoy en día la investigación de las artes y la investigación artística involucran a los artistas en una ciencia transdisciplinaria que modifica los procesos de creación/producción, las relaciones artista-obra-recepción y la relación arte-sociedad.

El empoderamiento de los artistas mediante el discurso de artistividad (Eco, 1990) ligado a sus obras modificó también el estatus del artista en la sociedad; su posición alcanza importante papel no sólo como autoridad dentro de su propio campo, sino incluso como autoridad intelectual y en el espacio político. De hecho, la voz de los artistas —por razones de su notoriedad intelectual, artística o publicitaria— resuena en la mente social. Existen ejemplos de artistas que ocuparon altos cargos en la estructura del Estado, como el músico Ignacy Paderewski, primer ministro de Polonia en 1919. A Ronald Reagan su paso por la pantalla grande le ayudó a conseguir la presidencia de Estados Unidos y a Arnold Schwarzenegger la gubernatura, aunque prefiero destacar otro ejemplo, la actriz, directora, dirigente sindical y política chilena, Paulina Urrutia, quien fue ministra de Estado durante el gobierno de la presidenta Michel Bachelet. Es frecuente que los artistas desempeñen funciones legislati-

6. S. I. Witkiewicz (1885-1939), también usó el seudónimo Witkacy, fue filósofo, pintor, fotógrafo y dramaturgo polaco singular en sus propuestas vanguardistas.

vas y sean activistas de diversas organizaciones no-gubernamentales y de asociaciones civiles. Podríamos preguntarnos qué impacto tienen estos hechos en el arte y en la sociedad, pero es claro que desbordan la teoría de los campos propuesta por Bourdieu (1990), ya que ésta confirma su autonomía, mientras que la perspectiva de la complejidad y los sistemas abiertos devela implicaciones y flujos entre los distintos campos, su saber y su operación. Niklas Luhmann (2005) habla del *Arte de la sociedad* como un sistema autopoietico no limitado al campo artístico.

Artes y logos trascendental

La cultura occidental, conformada con las raíces grecolatinas, judeocristianas y de las tribus bárbaras, construyó sus valores en torno a la dominación de la naturaleza para ponerla al servicio del hombre. El *logos* de la filosofía trascendental determinó todo el sistema de pensamiento, desde el único Dios hasta la verdad única.

La razón, el *logos* al que nos referimos no es el que prescinde de todo contenido, elaborando una lógica general, sino el que construye las nociones *a priori* para el conocimiento; no el *logos* lógico, sino el '*logos trascendental*'. La primera de sus nociones es su propia noción, y de ahí que la teología trascendental se revele como '*lógica trascendental*' (Cortina Orts, 1978: 66).

Esta condición apriorística del pensar, aunada a las prohibiciones impuestas por la Iglesia cristiana encontró en la doctrina de Descartes la confirmación de una dualidad excluyente que opone la mente (o el alma) al cuerpo, desliga la teoría de la práctica y asienta la contradicción entre la ciencia y el arte. La historia de las artes fue vivida y escrita a partir de este principio dualista que desune y parcela el saber y el ser. El valor social de las artes ha sido determinado en gran medida por el mismo principio y por su relación con el sistema de poder; desde allí se pueden explicar las rutas de su desarrollo, su florecimiento o su inhibición. Las artes adquirieron reconocimiento social gracias a la simbología del Estado-nación. Elevadas al estatus de "bienes"⁷ nacionales y universales, asumieron su papel en la cimentación de una identidad. Desde entonces los discursos

7. De esta manera está contemplado el arte en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 7º, fracción VIII).

artísticos se colocan al interior, al margen o a contracorriente del poder político.

Aunque los principales lenguajes artísticos han ingresado al “anfiteatro de las bellezas”,⁸ al principio gracias a las cortes consolidadas y, más tarde, a los movimientos del proyecto de la modernidad (García Canclini, 1990), es notorio que las artes visuales lograron ocupar un lugar privilegiado. Incluso hoy en día la “historia del arte” sigue refiriéndose al arte visual, a pesar de que la teoría del arte piense todas sus manifestaciones y que los ministerios, secretarías o institutos de cultura bajo el término “arte” comprenden a todas sus disciplinas. La pintura y la escultura, siendo objetos con valor simbólico pero a la vez físico, comercial y acumulable -por lo menos hasta el arte conceptual y el arte de intervención- asentaron su importancia al ser incorporadas en la imagen del poder. El discurso subversivo del arte visual (carteles, graffiti, *performance*, etc.) se eclipsa ante el poder de la tecnología al servicio de mercadotecnia de las cadenas transnacionales. Hoy en día, abrumados por la “cultura de imagen”, jugamos a la simulación de la realidad, desdibujando la proximidad ante el poder del ciberespacio. La “imagen política” es más importante que la política misma; la “imagen de la empresa” o del producto es lo que convence y atribuye el valor codificado en un diseño, en un logotipo. El arte visual es atraído por el diseño a partir de la tecnología que ofrece formas prediseñadas y fáciles de aplicar en una creación por combinación.

La música, gracias a que proporciona una organización (rítmica) de la ceremonia y de la fiesta, y porque sigue su lógica propia de un lenguaje abstracto, goza de admiración. En los espacios de culto, la voz humana sublima la plegaria, eleva el alma y abandona el cuerpo corrupto para virtualizarse en el oído. Las cortes restituyeron el cuerpo humano en la ópera, mientras el Estado, solemne por naturaleza, usará la música para la armonía nacional, ideológica e identitaria. La abstracción del lenguaje musical exige de cierta pericia en la decodificación, así pues libera al poder de una alerta ante la posible subversión de sus mensajes. El desamparo y la soledad modernos/posmodernos hacen de la música un acompañante indispensable, multiplicado en los CD, mp3 o iPods.

8. El anfiteatro, lugar de exposición y espectáculo, utilizo aquí en sustitución de la palabra “museo”, espacio para exponer, preservar y que valida un modelo a reproducir. La manera de colocar los objetos con valor simbólico es una estrategia política para asegurar la reproducción de estos valores.

La danza, siendo una expresión kinestésica anclada en el cuerpo y el ritmo, tuvo sus limitaciones por causa de la Iglesia cristiana, opuesta a toda manifestación corporal. Y qué decir del teatro, arte de código múltiple y propenso a la insubordinación y subversión, dada la espontaneidad energética del encuentro aurático. El teatro opera directamente en la esfera axiológica involucrando de modo inseparable la razón, la emoción y el sentimiento.

Dentro de los rituales cortesanos nacieron las danzas (pavana, gavotta) que introducen los principios de geometría. De allí también se origina la técnica codificada de posiciones y movimientos de brazos y piernas mientras el tronco permanece atado por un corsé que oculta sus funciones bio-fisiológicas.

El teatro, mientras funda su legitimación social en la palabra (de la liturgia a la evangelización), en la literatura dramática y en el arte de la retórica tiene la puerta abierta hacia la academia⁹ y la universidad.¹⁰ Cuando se trata de la representación teatral, de Platón a Diderot acumula dudas, contrariedades y rechazos que circulan en la mente social. En parte debido a aquellos añejos prejuicios, pero principalmente por su condición del "aquí y ahora", intrínseco al teatro vivo, el espacio de las artes escénicas auráticas se ve reducido en las opciones de consumo cultural de la era cibernética.

El arte y la sociedad del conocimiento

Muchas de las preconcepciones mencionadas permanecen ocultas en la percepción actual y afectan las decisiones de políticas educativas, por ejemplo en la categorización de las áreas del conocimiento¹¹ y subyacen a las políticas culturales, porque las artes siguen entendiéndose como necesitadas de fundamento. En la concepción económica del mundo las artes son consideradas un "adorno", un complemento de la vida social;

-
9. Salvo el caso de Moliere, quien además de ser hombre de letras y dramaturgo tuvo la desventaja de ser comediante, en la mente social farsante, engañador, en suma actor-cuerpo que "se expone" en escena.
 10. La práctica del teatro fue común en las universidades de la época isabelina, mientras que formalmente como estudio el teatro fue incorporado desde el siglo XIX en Prusia.
 11. La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) no contemplan esta área, que se ubica provisionalmente en el Grupo IV: Humanidades y ciencias de la conducta.

sus actividades se clasifican como “improductivas” y pertenecientes a la esfera del ocio. El tardío y lento proceso de inclusión de las artes a la educación superior se debe en parte a dichas preconcepciones arraigadas en la dicotomía que no sólo separa la ciencia del arte y la razón del aspecto emocional, sino que disecciona la integralidad de los procesos cognitivo/emotivos, propios del conocimiento humano.

El fundamento logocentrista permaneció orientando al pensamiento aun cuando la filosofía trascendental haya cedido ante el materialismo y los valores positivos de la ciencia empírica. A lo largo de más un siglo los avances de la ciencia y los nuevos fenómenos integrados a la experiencia humana pusieron en duda no solamente el *logos* trascendental sino el *logos* en tanto centro y fundamento. Las ideas conformadas por los filósofos como Nietzsche, Bergson, Heidegger y el segundo Wittgenstein enfocan los problemas de la vida en tanto existencia finita del *ser*; su realidad descansa en la conciencia y se expresa en el lenguaje cuyas estructuras (lógicas) están expuestas al juego (juego de lenguaje), por lo que no pueden proveer certeza alguna.

El proceso similar ocurría con la filosofía de la ciencia. Desde *La gaya ciencia* de Nietzsche, pasando por las visiones anarquistas en *Contra el método* de Feyerabend hasta la *Introducción al pensamiento complejo* de Morín y los consecutivos tomos de su *Método* o *La trama de la vida* de Fritjof Capra, el paradigma de la complejidad toma fuerza y se establece una matriz epistemológica que liga los diversos saberes humanos sobre lo visible (empírea/objetividad) y lo invisible (sentido/subjetividad). La flexibilización de los métodos científicos no sólo se muestra en la validación de los métodos cualitativos sino que abiertamente se habla de la incorporación en la ciencia de un “método artístico” con referencia al aspecto del pensamiento creativo, lateral o divergente (de Bono, 1992), la percepción estética y la intuición. Así pues, aquellos procesos cognitivos que el método científico rechazaba, y que en tantas ocasiones habían resultado ser momentos clave en los hallazgos reveladores o en la solución de problemas, adquieren legitimidad incluso en las ciencias duras.

El saber modifica el entendimiento: de un mundo y razón organizados de modo lineal, transitamos a la organización sistémica (Bertalanffy, 1976) y rizomática (Deleuze y Guatari, 2010). Como en la termodinámica, traspasamos el umbral y se ha modificado el sistema de comunicación de la sociedad. La comunicación sensible (espiritual) que ofrecía el arte en una comunión espacial/territorial se multiplicó y desterritorializó en el ciberespacio alterando las esferas de lo público, lo privado y lo íntimo.

Esto tiene importantes consecuencias para el arte y son distintas en cada una de sus disciplinas.

El ciberespacio es una atracción, un imán y una fuga; asienta las reglas de virtualización que se extienden a todas las relaciones: consigo mismo, con los otros y con lo otro. Internet, Youtube, Facebook o twitter son lo mismo información que desinformación, contacto y alienación, compañía y soledad. La atracción y la resistencia atañen también al cuerpo que se despersonaliza transformado —a modo de “*transformers*”— en cuerpo del deseo gracias a las fábricas de “musculación”, los suplementos y las cirugías. El cuerpo se exhibe, se vende, se usa y se pone a prueba en las automutilaciones que oscilan entre un afán narcisista y la provocación (Méndez, 2004). Las cirugías compensan los “errores” de la naturaleza para coincidir con un modelo lanzado por la mercadotecnia, pero también devuelven un rostro al masacrado, restituyen órganos vitales y ajustan la relación entre sexo y género.¹² Los implantes y trasplantes se acercan a la realización del deseo de sustituir el cuerpo humano con un robot y trasladarle la inteligencia humana para así superar el destino fatal de la muerte y alcanzar la vida eterna en otros planetas y sistemas solares (Yehya, 2001).

La sociedad del conocimiento tiene sus dos caras: una de ellas, la antropológica, es amable, asume la falta de fundamento del logos (Vattimo, 1990), por lo que elimina la diferencia radical y la presume inconmensurable y altamente estimada; mientras la otra, envuelta en la multiplicidad rizomática, expuesta a las reglas del mercado y la carrera de innovaciones, narcisista y ególatra, supera con creces a la “sociedad del espectáculo” descrita en los años sesenta por Guy Debord (1976). La “puesta en escena”, una apropiación teatral de García Canclini (1990) para describir las estrategias teatralizantes de la política, resulta aún inocente ante el actual poder mediático que ha creado un rizoma indestructible con herramientas del Network, on-line, Wikileaks, sustituyendo la conciencia ciudadana por la de consumidores. La ambivalencia entre la información y la desinformación, la valoración y la desvalorización, amenazan con convertir a la educación en un adiestramiento para funcionar en una sociedad tecnológica.

Lejos de las vanguardias que lanzaban rumbos y establecían retos artísticos e ideológicos, los estudiantes de hoy no cuentan con una ver-

12. Pablo Alonso Herraiz llega incluso a considerar la fotografía y el propio proceso quirúrgico de cambio de sexo como un procedimiento artístico. (Véase en este mismo volumen.)

dad a la cual asirse, en torno a la cual construir su eje como personas y artistas. Sus maestros tampoco pueden dar las respuestas que los jóvenes esperan. La frase atribuida a Montaigne: "oh amigos míos, no hay ningún amigo", ha sido sabiamente deconstruida por Derrida (1998) para llegar a su reformulación en "oh enemigos míos, no hay ningún enemigo". Al desaparecer el "enemigo" se diluyó también el concepto ideológico de "lucha", ésta que sostuvo las uniones nacionales, comunitarias y de los grandes movimientos que marcaron las revoluciones sangrientas, porque la vida era un tributo a los ideales. Llegó el ansiado tiempo de una "revolución de terciopelo"¹³ que llevó a la caída del Muro y luego a la desilusión al erigirse en su lugar el *gran mercado* cuyas "estrategias agresivas" conquistan a los consumidores en nombre de United Colors of Benetton, Microsoft, Apple, Coca Cola y otras tantas empresas transnacionales que forman nuevos mapas de pertenencia y diluyen los lazos de pertenencia tradicionales como la nación, pueblo, tribu, comunidad o comarca.

Arte y universidad. Calidad educativa

He pintado un mundo catastrófico, tal vez no lo sea, pero no se trata de un vaso medio lleno o medio vacío sino del futuro de personas, de la disciplina, del arte y del mundo. Como instituciones de educación superior tenemos obligación de ofrecer educación de calidad. Si en las dos últimas décadas estuvimos abocados a la "modernización" de los espacios educativos y de las herramientas para el estudio y aprendizaje, aunque no se haya logrado aún en un nivel deseado, visiblemente los espacios y equipos han cambiado. Cambió también la relación arte-universidad; nuestros estudiantes cada vez más se sienten universitarios y esto conlleva un significado social. Integrar a nuestros estudiantes a la comunidad universitaria no debe entenderse como un abandono de la libertad creadora sino como la aceptación de su responsabilidad social por los productos de creación, en el sentido en que le atañe al filósofo o al científico.

Las vanguardias habían incitado a abandonar los templos ideológicos de los museos, de los teatros y salas de concierto iniciando un éxodo a

13. Así se bautizó el cambio de régimen ocurrido en Polonia luego del movimiento de Solidaridad (1980), la ley marcial a partir del 13 de Dic. de 1981, años de persecución, la Perestroika de Gorbachov y las primeras elecciones libres en 1989 tras más de cuatro décadas de gobierno socialista y su partido único.

los espacios alternativos de exposición, intervención, acción o encuentro. Sin embargo, los espacios tradicionales se volvieron a llenar con objetos, instalaciones y espectáculos cuya producción favorece las reglas del mercado. El currículo artístico se orienta entonces para dotar de competencias y fomentar la competitividad para acceder a las grandes “expo” donde las estrategias publicitarias y el uso de recursos tecnológicos legitiman el arte como si esta herramienta bastara por todo el contenido.

Las políticas educativas, siguiendo los postulados de la UNESCO y la OCDE, entienden la calidad en términos de la sustentabilidad, economía y tecnología. Algunas de las artes, como la pintura, escultura, danza y teatro resultan anticuadas siendo una *téchne* primaria perteneciente a las formas que reproducen las “artes manuales”, es decir, la *phýsis*. La ultramodernidad continúa el movimiento *progresista* (García Canclini, 1990) que desecha lo viejo y obsoleto para ser sustituido con lo nuevo y tecnológicamente superior.

La creatividad atribuida a las artes es para la ultramodernidad un motivo de este interés que resulta de sus cualidades —en un principio factoriales (Gilford, 1994) y luego integradas en la inteligencia múltiple (Gardner, 1998)—, para formar profesionistas capaces de seguir y producir la innovación de los procesos y productos incrementando la competitividad. La creatividad supone mayor posibilidad de modificar las estructuras cognitivas y aceptar cambios. Se trata, pues, de formar profesionistas capaces de aprender permanentemente para mantenerse en el mercado laboral. La creatividad se hizo importante ante la incertidumbre del Mercado y del saber mismo, por eso el acento en las “competencias generales” que facilitan la reorientación laboral ante la emergencia de nuevas profesiones y el declive de algunas tradicionales.

Sin embargo, preguntemos ¿si la creatividad, esta valiosa cualidad o atributo del arte ha sido realmente un objetivo formativo en los currículos tradicionales que aún encontramos? La formación artística ¿no era, o sigue siendo en algunos casos un aprendizaje instructivo para la reproducción de las formas y los modos? Es cierto que así se concebía la educación en general y no solamente la artística. Me gustaría, sin embargo, distinguir la tradición de la *téchne* consonante de la *poiesis*, esta simbiosis originaria del hacer creativo, de aquello que el pensamiento de la racionalización económica sustituyó con la técnica en la acepción de la producción en serie.

Y se descubre entonces que aquello que salva, *das Rettende*, lleva el antiguo nombre de *téchne*, habla en el lenguaje de la *téchne* cuando ésta sonaba efectivamente afín a la *poiesis*.

En un tiempo se llamaba *téchne* también a aquel develar que produce la verdad en el esplendor de lo que aparece: se llamaba *téchne* al arte que hacía resplandecer la *presencia* de los dioses. La salvación se custodia, por lo tanto, en la posibilidad de rememorar el arte más allá de su fruición, de su empleo estético-cultural, más allá de la época de su propia productibilidad; en suma, en el refundar la *téchne* sobre la base de la *poiesis* y *juntas* en el 'cumplir' la *poiesis* en el surgir-de-por-sí de la *phýsis* (Cacciari, 2008: 21).

Debemos reconocer que esta preocupación por la técnica en los escritos de Heidegger de casi hace un siglo, se da en el contexto de una fascinación industrial por la máquina que sustituye al obrero. Esta fascinación incorpora el lenguaje de las artes a los signos de la "ciencia y técnica como ideología" (Jürgen Habermas, 1992). En el teatro se introduce el término de "montaje", mientras que el arte de actuar es rebautizado como "técnica de actuación", técnicas teatrales y se busca establecer "el método" universal a modo de la ciencia. Las carreras de teatro adoptaron esta misma perspectiva, olvidándose con el tiempo de lo que el maestro Stanislavski comprendía por "alma" del personaje, y que fue sustituido por la lógica psicológica. La *poiesis* rara vez aparece como objeto de aprendizaje, a menos que la producción se entienda por creación.

Pero, ¿es posible practicar las artes hoy, las artes aparentemente opuestas a la presencia virtual, sin reconocer la nueva mentalidad de la sociedad del conocimiento? El uso de las herramientas tecnológicas es una de las estrategias en la construcción de la "sociedad planetaria" (Morín, 2002), incluso si nuestros proyectos se dirigen hacia el arte de la comarca o el arte comunitario. El acceso universal a la Internet puede conectar los proyectos y las comunidades ampliando la circulación del conocimiento útil para las prácticas que intencionalmente queremos preservar como auráticas.

¿Qué retos enfrentamos ahora los docentes de las artes? Las innovaciones curriculares para iniciar el nuevo milenio se han vuelto cotidianas. El currículo de las artes en estas nuevas circunstancias debe generar una filosofía del arte que oriente el porvenir de las artes y del mundo. La conciencia de la relatividad y la incertidumbre han sido positivos para flexibilizar nuestras estructuras del pensamiento, pero la responsabilidad

por lo que está en gestación queda en manos de los maestros, de los docentes artistas-intelectuales, plenamente universitarios (Fediuk, 2008).

Los currículos centrados exclusivamente en la *téchne* y sin ocuparse de la *poiesis* habrá que revisarlos, y también la pedagogía del proyecto curricular y, en especial, en los programas de estudio y mas aún, la práctica del aula. Por eso el docente ha de ser un maestro, artista-pedagogo e investigador, debe saber observar y observarse en las tareas diarias y también, cosa que ha sido proscrita en algunos espacios, permitir ser observado con fines de investigación o investigación-acción en la cual él mismo es partícipe.

Lograr la calidad educativa mediante la mejora de los procesos y resultados debe ser la preocupación de todos nosotros, no obstante, allí no termina lo que comprendo por calidad. El desarrollo de las destrezas artísticas es sin duda una vertiente importante del currículo, pero no lo agota. El saber de las artes en este espacio se amplía a la comprensión de su fenomenología, a la complejidad de las implicaciones sociales, culturales y políticas en la producción, recepción y circulación de los bienes propios del campo de las artes, al estudio de la diversidad de las formas y modos en la creación y producción de las artes en general y en cada una de las disciplinas. Tampoco podemos olvidar que la universidad obliga a una mirada abierta a otros conocimientos, más o menos ligados al arte, pero que inciden en la formación de la persona, ciudadano(a) de una "sociedad planetaria", como propone Edgar Morin. En otras palabras, el estudio del arte en cualquier disciplina no se limita a su propio objeto, sino a la comprensión desde distintas perspectivas y saberes, mientras la práctica no necesariamente se dirige a la industria del ocio y sus objetivos estéticos o comerciales, sino que toma por campo de su estudio e intervención en los ámbitos sociales y culturales. Es importante que los profesionales del arte se cuestionen con relación a qué es el arte hoy, a quién beneficia el arte que producen, qué significa el derecho a la cultura, a vivirla y a generar obras que actualizan al sujeto y trascienden a la comunidad y el mundo.

Las universidades mexicanas, particularmente las públicas, son o tienen la posibilidad de convertirse en centros para el desarrollo de las artes a través de la educación formal y no formal, a través de la investigación generadora del conocimiento y mediante la vinculación con la sociedad cumpliendo su tarea de "develar", de mostrar el lado oculto de las cosas y relaciones, de cuestionar como lo hace la filosofía, pero mediante sus propios lenguajes re-ligando la *téchne* con la *poiesis*. Ésta es su aporta-

ción al conocimiento: develar lo imposible, lo oculto, lo sorprendente, restaurar y alterar la mirada, la experiencia y el sentido.

Referencias bibliográficas

- Bergson, Henri. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Bertalanffy, L. von. (1976). *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bono, Eduard de. (1992). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/CNCA.
- Debord, Guy. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castelote.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (2010 [1997]). Introducción. *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, Jacques. (1998). *Políticas de la amistad*, seguido de *El oído de Heidegger*. Col. Estructuras y Procesos, Serie Filosofía. Madrid: Trotta.
- Eco, Umberto. (1990). *La definición del arte*. Barcelona: Roca.
- Eliade, Mircea. (1972). *Tratado de historia de las religiones*. México: Era.
- Fediuk, Elka. (2008). *Formación teatral y complejidad*, Col. Biblioteca. México: Universidad Veracruzana.
- (2009). La representación y el cuerpo. En Del Palacio Montiel, Celia (Coord.), *Los nuevos objetos culturales en Iberoamérica* (325-344). UV/CECC.
- Foucault, Michel. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel & Deleuze, Gilles. (1995). *Theatrum Philosophicum*, seguido de *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Gardner, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Grotowski, Jerzy. (1993). Tú eres hijo de alguien. *Máscara*, núm. 11-12, pp. 69-75. México.
- Guilford, y otros. (1994). *Creatividad y educación*. México: Paidós Educador.
- Habermas, Jürgen. (1992). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Luhmann, Niklas. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder.
- Méndez, Lourdes. (2004). *Cuerpos sexuados y ficciones identitarias*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Morín, Edgar, Ciurana, Emilio Roger & Motta, Raúl Domingo. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: UNESCO/Universidad de Valladolid.
- Richards, Thomas. (2005). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba.
- Varela, Francisco, Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

- Vatimo, Gianni. (1990). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Witkiewicz, Stanislaw Ignacy. (1982). *La forma pura del teatro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yehya, Naief. (2001). *El cuerpo transformado*. México: Paidós.

2

Licenciaturas en arte y competencias genéricas: el tronco común de los programas de estudio de la Escuela de Artes de la UABC

*Sergio Rommel Alfonso Guzmán¹
Julio César Quintero Hernández²*

Agradecemos la oportunidad de compartir, en un evento tan importante para la consolidación del campo profesional de las artes, nuestra experiencia en el proceso de diseño de un tronco común para los cinco programas de licenciatura (Artes plásticas, Música, Danza, Teatro y Medios audiovisuales) ofertados por la Escuela de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California.

Con el fin de hacer explícito el horizonte desde el cual hablamos los autores de este trabajo, diré que somos directivos de la Escuela de Artes. En mi caso, procedo del ámbito de la danza folclórica, como coreógrafo y ejecutante; y en el caso del coautor, de la pedagogía y la crítica teatral.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fue creada hace poco más de medio siglo. Actualmente cuenta con 40 mil estudiantes y atiende a 60% de la matrícula de licenciatura en Baja California. Su modelo educativo, flexible y por competencias,

-
1. Director de la Escuela de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California.
 2. Subdirector de la Escuela de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California.

[...] se centra en el desarrollo de los procesos, en cómo aprenden los sujetos, en evidenciar los aprendizajes y las capacidades requeridas en la práctica profesional, en vincular educación y trabajo, y en considerar el desempeño profesional en un contexto histórico-social y regional particular que exige distintos niveles de complejidad.³

El modelo educativo pugna por el establecimiento de troncos comunes, entendiendo por tronco común a

[...] un conjunto de asignaturas contextualizadoras, metodológicas [e] instrumentales, esenciales para la formación del estudiante, pertenecientes a un grupo de carreras afines de una misma área de conocimiento, que se cursan en la etapa básica e integran al menos un ciclo escolar. Comprende un proceso general [...] con una orientación eminentemente formativa, en donde se desarrollan tanto competencias básicas como las genéricas [...] que debe tener todo profesionista en un área disciplinaria.⁴

La Escuela de Artes de la UABC se creó en 2003. Actualmente cuenta con 751 estudiantes cursando alguno de sus cinco programas de licenciatura en tres sedes (Ensenada, Mexicali y Tijuana).

Vale la pena notar que, a diferencia del modelo de organización de la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, que tienen en forma independiente sus escuelas de danza, música, teatro, artes plásticas y cine, en nuestro caso surgimos y nos mantenemos como *una sola* Escuela que oferta cinco licenciaturas en artes.

Esta situación particular ha favorecido, por ejemplo, la participación de nuestros profesores en más de un programa educativo y la movilidad estudiantil interna; es decir, un alumno de Teatro cursando una asignatura de Artes plásticas o viceversa.

Tal vez influidos por dicha circunstancia, comenzó a crecer entre un grupo de profesores el convencimiento de que existe un conjunto de saberes y haceres (competencias) indispensables para cualquier profesional de las artes, independientemente de la disciplina practicada. Eso fue lo primero. Lo segundo, la convicción de que esos saberes *podían* y *debían* integrarse en el currículo. Lo tercero, la propuesta de abordar el desarrollo de dichas competencias a través de cinco asignaturas a ser ofertadas en el primer semestre del plan de estudios.

3. Universidad Autónoma de Baja California. (2006). *Modelo educativo*. Mexicali, B. C., p. 37.

4. *Ibidem*, p. 47.

Ahora bien, ¿de dónde vino esto? Como ustedes seguramente recuerdan, ya la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 hacía un llamado a construir una nueva visión que tuviera como objetivo “facilitar el acceso a una educación general más amplia”, y para ello, entre los ejes prioritarios propuestos destaca el de “una formación basada en competencias”.⁵ Es decir, la Conferencia nos impulsaba a considerar los temas de: uno, la “educación general más amplia”, y dos, de la formación por competencias. No abordaremos la discusión respecto al segundo de estos temas (el de la formación basada en competencias), nos limitaremos a decir, citando el *Informe final Proyecto Tuning América Latina* que “la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante”.⁶

Por tanto, las recomendaciones de la UNESCO, aunadas al modelo educativo de nuestra institución, nos llevaron a comenzar a *pensar* acerca de la posibilidad de un tronco común para nuestras diversas licenciaturas en artes. Sin embargo, los diagnósticos efectuados a dos de nuestros programas de estudio (Música y Artes plásticas) fueron definitivos pues nos confirmaron que muchos de los conocimientos, habilidades y actitudes que el ejercicio profesional demandaba de nuestros egresados no tenían que ver específicamente con la disciplina artística sino con otras competencias que llamamos genéricas.

Por otro lado, en la vida cotidiana en las aulas identificamos ciertas conductas que nos llevaron a problematizar nuestra función como formadores y la propia función de nuestros programas educativos. Menciono como ejemplo la resistencia de nuestros alumnos de artes plásticas a implementar procedimientos para el manejo de residuos peligrosos en los talleres o el bajísimo interés en actividades de desarrollo comunitario.

-
5. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 5 al 9 de octubre de 1998, París.
 6. Bebeitone, Pablo, y otros. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final Proyecto Tuning América Latina*. Deusto: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen, p. 36.

Concluimos, por tanto, que la formación universitaria de profesionales en las artes no puede limitarse a las competencias técnicas-disciplinarias, sino debe dar cabida al desarrollo de competencias básicas, integrales o ciudadanas. Asimismo, identificamos una matriz común de conocimientos, habilidades y actitudes que encontrábamos como *necesarias* en todo aquel que aspirara a convertirse en un profesional de las artes.

Como ustedes saben, las competencias genéricas “identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación”.⁷ En el caso del *Proyecto Tuning América Latina* se identificaron (o acordaron) 27 competencias genéricas, entre las que mencionamos como ejemplos “capacidad creativa”, “compromiso con su medio sociocultural” y “habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”.

En nuestro caso, el intenso debate al interior de nuestra comunidad y un concienzudo análisis de la información arrojada por los diagnósticos efectuados a las Licenciaturas en Artes plásticas y Música, nos permitió identificar aquellas competencias que consideramos necesario desarrollar en todos nuestros estudiantes de arte, independientemente del programa de estudios en el que estén inscritos. Éstas son:

- Utilizar las capacidades sensoriales y socioafectivas para detonar procesos creativos.
- Entender desde una perspectiva histórica cuáles son los procesos y periodos sociales que constituyen las bases de la sociedad contemporánea.
- Expresar oralmente y por escrito las relaciones significativas que componen un texto, identificando sus diversas fuentes discursivas y los procesos inherentes al acto de lectura, para posibilitar un discurso estructurado y sus distintos niveles y formas argumentales.
- Reconocer el significado y aportaciones de los paradigmas estéticos para la construcción de conceptos y valores en la producción de arte para generar una perspectiva propia.
- Generar estrategias, con respeto a la autoría intelectual, que permitan adquirir, procesar y difundir información mediante el empleo de tecnologías de la información.

Estas cinco competencias a desarrollar en el estudiante de arte se concretan en la propuesta en igual número de asignaturas: *Procesos creativos*,

7. Bebeitone, Pablo, y otros, op. cit., p. 37.

Contextualización de occidente, Laboratorio de lectura, Paradigmas del arte y Herramientas informáticas para el aprendizaje, mismas que se ofertarían en el primer periodo del plan de estudios. Adicionalmente se creó la asignatura *Introducción a la disciplina*, que genera el espacio para lo propiamente disciplinar en ese tronco común.

Como ejemplo de lo que deseamos trabajar en esas asignaturas menciono los contenidos temáticos de *Procesos creativos*:

- Identificar los sentidos.
- Explorar el espacio sensorialmente.
- Identificar sensaciones propioceptivas.
- Reconocer al otro a través de los sentidos.
- Reconocer emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, miedo.
- La expresión de la emoción a través de lenguajes creativos.
- ¿Quién soy? La construcción de uno mismo.
- Proyecto de creación grupal multidisciplinario.

Y de *Paradigmas del arte*:

- Paradigma I: Arte, cultura y vida.
Funciones de mito, símbolo, rito y culto. *El caso de Baja California (cantos, pintura rupestre, danza etcétera)*.
- Paradigma II: Arte, representación e ilusión.
Funciones de mimesis, belleza, técnica y autoría. *El caso de la tragedia griega*.
- Paradigma III: Arte y conocimiento.
Distinción del conocimiento estético en la filosofía romántica. *El caso Wagner*.
- Paradigma IV: Arte y lenguajes.
Relaciones entre las disciplinas. El caso del cine de Jodorowski.

Por supuesto, el proceso de construcción de la propuesta de un tronco común para los cinco planes de licenciatura de la Escuela de Artes implicó un arduo proceso de diálogo, apertura y negociación; pero también de resistencia, cerrazón y confrontación. Y continúa. Apenas hace unos días, el 17 de noviembre, el Consejo Técnico de la Escuela de Artes, conformado por alumnos y profesores de los cinco programas de licenciatura, aprobó por unanimidad la propuesta de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Artes plásticas, misma que contempla el tronco común para los cinco planes de estudio.

Por nuestra parte consideramos que pudimos ir más allá de cinco asignaturas y de un solo periodo, mientras que para otros profesores, meter a la currícula esas “cosas” raras de “aprender a escucharse a uno mismo y a los otros”, suena a esoterismo puro. Unos vemos con entusiasmo esta propuesta, como un detonador de muchas cosas, mientras que para otros es todavía una actitud de resignación por los espacios perdidos. Un grupo de profesores de Danza y teatro estamos listos a continuar el diálogo para ver si en nuestro caso logramos extender por un periodo más dicho tronco común.

Como directivos de la Escuela de Artes consideramos que el hecho de que un conjunto de profesores de cinco licenciaturas trabajaran en elaborar la propuesta del tronco común, es un comienzo espléndido. Que se sentaran equipos integrados por docentes de diferentes perfiles para elaborar de manera colegiada las cartas descriptivas de los cursos también fue espléndido. Sin embargo, eso es *sólo* el comienzo.

¿Qué pretendemos? En primer término, tomarnos en serio la cuestión de la formación integral. Para nosotros es primordial la incorporación de valores y principios en la construcción del modelo curricular [...] y prácticas educativas, para el desarrollo de nuevos sujetos sociales con mayor conciencia ciudadana.⁸ Creemos que

Al hablar de ‘formación integral’, el concepto nos remite a una idea de procesos educativos que toman en cuenta y perciben a los sujetos en su totalidad, ubicando y considerando sus emociones, intelecto, afecto, razón, valores, aptitudes y actitudes, en una visión holística y multidimensional del ser humano. [Creemos que] los procesos de aprendizaje involucran todas las dimensiones, [y] no están referidos con exclusividad a la esfera intelectual.⁹

Para Jorge Zarro Sánchez: “La mitificación del arte de la música [y de las demás artes] como un ‘don’ venido de lo alto, mantuvo la enseñanza al margen del sistema educativo o en situaciones de excepcionalidad académica”.¹⁰ La propuesta del tronco común para las cinco licenciaturas en artes ofertada por la Universidad Autónoma de Baja California se deslinda de dicha mitificación. Nuestra institución asume como misión

8. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004). *Documento estratégico para la innovación de la educación superior*. México: ANUIES, p. 33.

9. *Ibíd.*, p. 34.

10. Zarro Sánchez, Jorge. (s/f). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia. *Musike. Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*.

[...] la formación integral, capacitación y actualización de profesionistas autónomos, críticos y propositivos, con un alto sentido ético y de responsabilidad social y ecológica, que les facilite convertirse en ciudadanos plenamente realizados, capaces de insertarse en la dinámica de un mundo globalizado, de enfrentar y resolver de manera creativa los retos que presenta su entorno actual y futuro.¹¹

En la Escuela de Artes deseamos exactamente lo mismo. El tronco común es una manera de caminar hacia ello.

11. Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, p. 107.

3

Algo sobre las estrategias de aprendizaje

Germán Palacios Villalpando¹

*¿Cuál fue el chiste que el profesor les dijo en la clase de hoy?
Y ante la respuesta dada, los compañeros de cursos superiores
podían determinar sin error alguno cuál era la unidad en cuestión
que en dicho día se estaba estudiando.*

El proceso enseñanza-aprendizaje es complejo por naturaleza, los tres elementos que entran en juego para su puesta en escena —profesor, estudiantes y un programa académico— no son del todo fáciles de conjugar armónicamente y el asunto se complejiza aún más ante los resultados socialmente esperados. Ello puede llevar a la búsqueda de una fórmula que permita abatir las situaciones de angustia que ocurren, por una parte, del docente, del cómo enseñar y sobre todo de no dejar temas abandonados o inconclusos en el programa; y de los discentes, del cómo salir airosos en los exámenes donde habrá que mostrar lo aprendido.

Unos y otros gastan gran parte de sus energías en dichas búsquedas; es así que el profesor solamente encuentra descanso cuando cree haberla conseguido y ante tal situación, su método de enseñanza se convierte en una rutina áulica desde la intención de una práctica docente. Un método propio a ser aplicado una y otra vez a los diversos grupos de estudiantes que arriban al salón de clases; y a la vez, la principal tarea de los alumnos será la de encontrar el *ritornello* para corearlo en conjunto y así no

1. Profesor, Universidad de Guadalajara.

desafinar en dicho proceso donde el profesor y por lo tanto la enseñanza, privan sobre el aprendizaje.

Pero los resultados, por predecibles que se pretende deban ser, no llevan forzosamente al mismo fin, para sorpresa de unos y otros, particularmente para el profesor; estos son ampliamente diversos, como diversos son los alumnos, como diverso es el ambiente de un semestre a otro, y aún mismo, el profesor no es el mismo según el tiempo transcurre.

La realidad se actualiza, los alumnos llegan con nuevos saberes y nuevas experiencias. Los profesores también transitan o por lo menos deambulan en el ir y venir de la cotidianidad. La “fórmula”, conforme el tiempo avanza, va perdiendo su eficacia y la rutinarietà termina por devorar tanpreciado encuentro originalmente pensado hacia el logro de un proceso enseñanza-aprendizaje.

En descargo habrá que decir que no todo lo pensado, dicho o hecho es desechable, algo habrá de rescatable, cuestión de atender lo que las cambiantes generaciones de estudiantes que llegan al aula requieren y solicitan.

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005a: 92).

El hecho de comprender cómo el maestro es a la vez aprendiz, debe producir un cambio relevante ante lo que deben ser las actitudes de quien se ha estado viendo a sí mismo como quien permite el acceso del alumno al conocimiento —en otras palabras, un pontífice de la cultura del saber—. Este mudar está direccionado a un nuevo paradigma en el que los aprendizajes se producen, donde particularmente habrá que ser motivador en dirección a la constitución de procesos cognoscentes. Desde este espíritu de innovación educativa hay ciertamente una profunda necesidad que posibilita el desempeño responsable donde el conocimiento se establece desde una búsqueda constante suscitada por la intervención educativa.

Toca ahora reflexionar acerca de si lo que ocurre en el ámbito áulico es lo que permite precisamente que los actores del hecho educativo se sitúen como verdaderos aprendices en el sentido holístico del término.

La cadencia de una enseñanza situada en la tradición es del todo cómoda, habrá que reconocerlo, pero dicha comodidad no garantiza en lo absoluto que los aprehendizajes ocurran. Ciertamente habrá que plantear qué debe entenderse como aprehensión, pues la repetición y la memorización, aún cuando tengan cierta utilidad, no pueden ser con-

sideradas como la mejor o única posibilidad a que puede acceder el aprendiz; en dichas actividades no hay, del todo, una comprensión del conocimiento, menos aún un diálogo sustentado en un pensar crítico, empleando una concepción de Paulo Freire.

Desde la tradición verbalista de la enseñanza que necesariamente sitúa a esta última en lo que podría denominarse mejor aún como instrucción, es posible encontrar quienes podrían estar convencidos de que su labor se reduce a decir a los alumnos qué es lo que deben saber y hacer, quedando como tarea para los aprendices el problema del cómo emplear o utilizar aquellos conocimientos cuando sea pertinente. Muchos de estos profesores consideran que una vez “expuesto” el “tema” en cuestión, solamente resta para su conocimiento la voluntad y el esfuerzo del alumno.

Pero aun ante la adquisición de procedimientos correspondientes a la más simple consecución rutinaria de técnicas, se requiere de algo más que explicaciones, por excelentes y doctas que éstas sean.

En muchos ámbitos la enseñanza se reduce a explicar lo que hay que hacer pero no a cómo hacerlo. “Entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el aprendiz dé solo” (Pozo, 2007: 290).

Más aún, esta interacción entre la teoría y la práctica es, posiblemente, el mejor camino en la búsqueda de aprendizajes significativos, donde el estudiante se autorresponsabiliza y desarrolla su capacidad de aprender a aprender.

Si hacemos referencia a lo que significa aprender, aprender a aprender, antes que nada, significa que todo alumno, todo maestro, debe estar consciente de lo que acontece y de muchas otras cosas más.

De manera más general, aprender a aprender apunta en realidad al mejoramiento de las estrategias de aprendizaje de un alumno, permitiéndole estar consciente de la manera en que aprende. Para ello es preciso que se mire a sí mismo aprender o necesita que alguien le ayude a mirarse aprender, tarea que en el marco de las nuevas pedagogías se asigna al docente (Giry, 2002: 59).

Las inquietudes y necesidades de los estudiantes están ampliamente marcadas por su entorno, sus vivencias tienen mucho que ver con su cotidianidad, y en ella, el cine, la televisión y en general los medios masivos de comunicación determinan en gran parte su forma de situarse en la realidad. Las imágenes les llegan profusas pero a la vez difusamente; la información es de tal cantidad que poco tiempo tienen para reflexionar.

Paradójicamente, a la vez que son actores del gran espectáculo de aquello que ubican como su mundo, igualmente son espectadores del mismo, de ese mundo que mucho les ofrece pero que muy poco pone a su alcance.

Desean ser y a la vez verse a sí mismos como son. Anhelan dejar su huella, pero temen responsabilizarse de sus propias acciones.

Y desde ese universo de paradojas la escuela solamente les ofrece repetir lo dicho, pensado, hecho, por otros que quizá muy poco o nada les representen.

El estudiante desea ser protagonista pero en más de una ocasión se le emplaza a mirar lo que ya está hecho, a escuchar lo ya dicho, a repetir lo que otros ya han pensado, a que se integre a una realidad que no es la suya y a la que él, como todos aquellos considerados literalmente como alumnos, poco o nada ha aportado y que por lo tanto, poco o nada le puede importar.

Convertir al estudiante en protagonista de su propio proceso educativo requiere del concurso del docente, de alguien que dinamice el ya tan manido proceso enseñanza-aprendizaje, que por el momento no se vislumbra que deje de tener vigencia y relevancia en la formación del estudiantado.

[...] Si para la lectura de textos necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias, también para la “lectura” de las clases, al igual que para los textos, precisamos de instrumentos menos fáciles de usar. Precisamos, por ejemplo, *observar* muy bien, *comparar* muy bien, *intuir* muy bien, *imaginar* muy bien, *liberar* muy bien nuestra *sensibilidad*, *creer* en los otros pero no demasiado *en lo* que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de *observar* registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. A cada estudio y a cada reestudio que se haga se le van haciendo ratificaciones y rectificaciones mediante el diálogo con los educandos. Cada vez más, la “clase como texto” va adquiriendo su “comprensión” producida por sí misma y por la educadora. Y la producción de la comprensión actual abarca la reproducción de la comprensión anterior, que puede llevar a la clase hasta un nuevo conocimiento a través del conocimiento del conocimiento² anterior de sí misma (Freire, 2005: 76).

2. Conocer que se conoce, qué se conoce y cómo se conoce, conduce a un nuevo conocimiento.

Llevar al estudiante a adentrarse en el proceso del aprender, durante mucho tiempo se ha considerado como función particularmente exclusiva del docente, pero a la luz de los nuevos paradigmas habrá que determinar qué corresponde a cada quien; no es solamente el profesor quien opera, en todo caso puede decirse que es él quien en ciertos momentos dirige y el estudiante ejecuta, pero en concierto con sus compañeros, y entre todos se responsabilizan del logro de los resultados.

La responsabilidad del docente no se diluye y mucho menos desaparece, simplemente tiene otro enfoque que además es participativo con los educandos. Su tarea, a veces fuertemente acariciada, de controlar, deja de ser necesaria, ahora existe una afluencia al autocontrol por todos los actores del hecho educativo, no solamente asumida, sino también exigida y valorada.

Las actividades de aprendizaje adquieren otro carácter, no se plantean desde una única persona instalándose en un carácter monocorde, donde una sola voz cantante establece su muy particular monofonía que lleva irremediamente a la monotonía. De ahí al aburrimiento y a la falta de interés, el paso ya está dado.

El docente se instala ahora en la policromía del variopinto acontecer común y rutinario para llegar, si no a lo extraordinario, por lo menos a lo poco usual o acostumbrado.

No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar de la tarea docente de la educadora en la "lectura" de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aun más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos (Freire, op. cit., pp. 76 y 77).

Al examinar estos breves pero profundos párrafos de Freire, es posible encontrar la estructura de una serie de procedimientos que en su conjunto se signifiquen en una verdadera estrategia del aprendizaje.

La estrategia, desde un amplio sentido del concepto, se concibe como un arte, "el de combinar y coordinar las acciones con miras a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos y medios considerados para lograrlo" (Gil Editores, 2003).

Los procedimientos se erigen como un producto de aprendizaje que tiene peculiaridades específicas y que se pueden conceptualizar como “*un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta*” (Coll y Valls, 1992; Valls, 1993).³

Los procedimientos son ampliamente diferentes del conocimiento verbal, dado que desde ellos se implica el saber *hacer* algo, no basta con decirlo ni con comprenderlo. Se reconocen por sus secuencias integradas de acciones que requieren de una naturaleza práctica más exigente para el logro de su aprendizaje, tanto práctica como organizativa.

Por lo tanto, decir algo y hacerlo pertenecen a dos ámbitos diferentes del conocimiento y particularmente del aprendizaje, y que no siempre se encuentran forzosamente vinculados entre sí.

En la psicología cognitiva, Anderson (1983) ha establecido una influyente distinción entre *conocimiento declarativo* y *conocimiento procedimental* (también llamado *procedural*). La idea básica de esta distinción es que las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas, de conocer el mundo. Por un lado, sabemos *decir* cosas sobre la realidad física y social. Por otro, sabemos *hacer* cosas que afectan a esas mismas realidades. Aunque ambos tipos de conocimiento deberían en muchos casos coincidir, en otros muchos no es así, ni tiene por qué serlo. A la inversa, a veces ejecutamos acciones que nos costaría mucho describir o definir. Así, los maestros solemos disponer de recursos y pautas de acción en nuestra labor profesional que difícilmente sabríamos explicar cómo hacemos, desde diferenciar un texto bien escrito de otro que no lo está tanto, a identificar cuándo un aprendiz es inteligente (Pozo, op. cit., p. 291).

Estrategias y procedimientos en el ámbito áulico suponen un esfuerzo en la cotidianidad que permita alcanzar que el proceso enseñanza-aprendizaje ocurra desde una actividad compleja y diversificada que dinamice dicho proceso y que involucre al estudiante en sus posibilidades intelectivas, quinestésicas, volitivas, emotivas.

Es entonces que la función del profesor se transforma, su actividad de enseñanza está más orientada a lograr que los estudiantes aprendan a aprender, que sean ellos quienes descubran sus destrezas tanto intelectuales como físicas, y además, quienes se responsabilicen de su formación.

Estas tareas que pudieran parecer nuevas, en realidad no lo son, simplemente se trata de mirar el proceso enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, desde cómo lograr que el aprendiz sea tal y además tome

3. Citado en Pozo, ídem.

conciencia de ello superando dependencias ante lo que se le diga, señale u ordene; sino que sean asumidos: el qué, el cómo, el porqué, el para qué; llegando a ser asunto de ambos, docente y discentes.

De aquí puede desprenderse una función más del maestro, dado que no sólo le corresponde hacer un análisis de la tarea como tema a desarrollar y de su implementación, sino que además deberá establecer procesos participativos y reflexivos en las acciones de aprendizaje, basándolas en el conocimiento de los saberes o procedimientos previos de que disponen los aprendices, sus experiencias, que por fortuitas que sean, bien pueden ser el punto de apoyo para construir los nuevos conocimientos.

Para que esta intervención educativa sustentada por el docente sea eficiente debe: a) tomar como punto de partida aquellos procedimientos o destrezas ya conocidos y experimentados por los estudiantes; b) procurar que los elementos que integran el proceso no sean excesivos, para no extremar la capacidad de trabajo del aprendiz; c) manejar atractivamente los rasgos relevantes en cada uno de sus momentos, y d) estructurar un programa de acción a partir de aprendizajes anteriores, permitiendo al aprendiz la comprensión de que cada elemento individual pertenece a una secuencia lógica general del proceso en cuestión.⁴

La siguiente fase, que bien puede considerarse como la más crucial en este ejercicio, supone demostrar y evidenciar las competencias intelectivas y/o motrices del aprendizaje constituido.

Como ya se señaló, la función del maestro no solamente será de supervisor del ejercicio de la práctica del desarrollo de los aprendizajes, sino igualmente como promotor de las actitudes que refuercen la reflexión y la dialogicidad de los conocimientos propuestos.

Cambiar la cultura del aprendizaje, tal como demandan los nuevos productos culturales que deben adquirir los aprendices [...] requiere generar y consolidar nuevas formas de aprendizaje, dirigidas más a construir reflexivamente el conocimiento que a asociar o reproducir conocimientos ya elaborados. La nueva cultura del aprendizaje requiere de los aprendices cada vez más construir o reconstruir los saberes recibidos, en vez de ser ávidos consumidores de verdades absolutas. Esta nueva cultura del aprendizaje debe, para ser real, desarrollar *estrategias de aprendizaje* acordes con esas metas. De hecho, aprender a aprender es una demanda de formación cada vez más extendida en nuestra sociedad, uno de los rasgos que definen a la nueva cultura del aprendizaje [...] (Pozo, op. cit., p. 307).

4. Ideas básicas tomadas de Pozo, op. cit., pp. 294-296.

Un posible modelo de estrategias de aprendizaje a ser empleado es el *aprendizaje basado en problemas*, que como su nombre lo indica, es un conjunto de procedimientos que establecen un ciclo que inicia en el planteamiento del problema y concluye en la solución del mismo. Lejos está del consabido examen donde lo que importa es la respuesta “correcta”, sin considerar si ésta simplemente es el producto de una mera casualidad o incluso si fue copiada. En el ABP, el todo puede ser considerado como una metodología, donde el proceso cuenta sobremanera, y que además pretende que el camino recorrido en la búsqueda de la solución aporte certeza al estudiante de que es posible alcanzar la respuesta buscada.

Ésta es una metodología dinámica, pero que no pretende la acción por el activismo en sí, sino que plantea un aprendizaje sustentado en un proceso donde los conocimientos iniciales son revisados, calibrados, modificados y reorganizados en dirección a la construcción de los nuevos saberes, y como consecuencia, la enseñanza adquiere el carácter de ayudantía a las necesidades que se desprenden de la actividad constructiva del aprendiz.

La naturaleza del aprendizaje es su individualidad, pero a la vez establece una correspondencia con una función socializante y socializada; por su parte, la naturaleza del aprendizaje basado en problemas es de colaboración. Incluso esta metodología puede llegar al cuestionamiento del trabajo individualizado.

El trabajo en equipos requiere que sus integrantes desarrollen actitudes de cooperación, respeto mutuo, trabajo colaborativo, entre otras, que surgirán desde las particularidades del grupo y de sus integrantes.

Respecto al trabajo colaborativo, algunos autores proponen los siguientes elementos básicos en atención a la tarea al interior del equipo: “interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción fomentadora frente a frente, habilidades interpersonales y en grupos pequeños y, finalmente, procesamiento grupal (Sola, 2006: 125).

El ABP es una tarea cuya complejidad hace difícil de ser presentada formalmente en este escrito; la recomendación es de acercarse a ella en alguno de los textos que hay al respecto.

Hay formas más sencillas de acceder a las diversas posibilidades de las estrategias; en este campo de la enseñanza-aprendizaje, pueden ser empleadas sin que ello suponga que sean de menor valor. En muchas ocasiones se ha venido empleando el mapa conceptual, pero restándole su valor dentro del proceso del aprendizaje; se llega a la cortedad de mi-

ras, cuando solamente se le contempla como un resultado y dejándose de lado la riqueza formativa de su proceso.

Y como esta situación hay muchas otras que bien podrían ejemplificarse, como la que a continuación se presenta, tomada de alguna de las múltiples experiencias de Alexander S. Neill, y que en este caso servirá de conclusión:

Mi forma de enseñar hacía mucho hincapié en la imaginación, de modo que cuando pedía a mis alumnos que escribieran un ensayo, éste no era “Cómo pasé mis vacaciones” sino “Mi diente postizo cayó en mi plato” o “Haga la descripción que de su viaje haría un caracol desde la puerta de la entrada de la casa a la puerta de la escuela”. Hace casi 50 años le dije a mis alumnos: “Voy a darles la primera oración de un ensayo, cuento o lo que sea, y es la siguiente: ‘¡Infierno y sodomía!’, dijo el obispo. ¡Adelante!”

Un niño de trece años escribió: “El obispo se inclinó sobre su púlpito: ‘Hermanos (dijo solemnemente), al entrar esta mañana a la catedral escuché a uno de ustedes proferir tan terribles palabras. Las tomaré entonces como tema de mi sermón’”. Ciertamente yo no me habría podido elevar a tales alturas; hubiera hecho al obispo fallar un golpe en el golf (Lamb, 1994: 144 y 145).

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo. (2005a). *Pedagogía del oprimido*. (55ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- (2005b). *Cartas a quien pretende enseñar*. (10ª edición en español). México: Siglo XXI Editores.
- Gil. (2003). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Colombia: Gil Editores.
- Giry, Marcel. (2002). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. (1ª edición en español). México: Siglo XXI Editores.
- Lamb, Albert. (Comp.) (1994). *El nuevo Summerhill*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo Municio, Ignacio. (2007). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Sola Ayape, Carlos. (Director de edición) (2006). *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. México: Trillas.

La docencia y su práctica: una reflexión

Hugo Cristóbal Gil Flores¹

Presentación

La docencia como práctica es compleja, puesto que son múltiples las funciones que la definen y diversos los contextos que la determinan. Al estudiarla como práctica, es necesario reconocer que difícilmente se localizan profesores de quienes se pueda decir que siguen o se apegan a un determinado modelo pedagógico, aun en aquellos casos donde la institución en la cual desarrolla su práctica se manifiesta por seguir un cierto modelo educativo.

Hoy por hoy, la práctica docente se entiende como una práctica, como un proceso que se ve permeado, entre otros aspectos, por la práctica social de los sujetos (docentes, alumnos, administradores de la educación), por el impacto de las políticas educativas dictadas por el Estado y por los cambios en las relaciones económicas mundiales (globalización).

El propósito de las siguientes líneas es expresar desde mi experiencia y apoyado en algunas referencias de expertos en la materia, algunos aspectos sobre la práctica docente, que dicho sea de paso, por más cosas sabias que se digan en torno a ésta, sólo se comprende a plenitud al vivirla.

Este esfuerzo por reflexionar sobre la práctica docente me ha llevado a acercarme a ella y partir de los siguientes aspectos:

1. Profesor investigador del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.

En el primer apartado se abordan sucintamente las relaciones entre educación, economía y la política educativa del Estado, así como la interdependencia entre éstas como condicionantes de la práctica docente.

El segundo apartado trata acerca de cómo la práctica docente a través de su ejercicio no sólo forma a los alumnos académicamente, sino también propicia una conciencia social.

En el tercer apartado se aborda la relación que se establece en el aula entre docentes y alumnos a partir del proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación como un hecho social

Parto de reconocer a la educación como un hecho social y, como tal, identificar que ésta se encuentra permeada y en su caso determinada por lo político y lo económico.

Políticamente, el Estado establece una serie de lineamientos y preceptos normativos desde los cuales se busca promover el tipo de ciudadano que requiere para su proyecto de nación.

En el ámbito educativo esto se traduce en políticas educativas que promuevan la modernización educativa con la incorporación de nuevos modelos pedagógicos, de los cuales se espera que impacten los procesos de enseñanza-aprendizaje, la práctica educativa y la formación docente, entre otros.

Económicamente es importante observar la relación que México guarda con el mercado económico internacional, la globalización, así como también con el comportamiento del mercado y de la producción interna, ya que resultan determinantes para instalar la modernización que el país requiere.

En educación, esto se traduce en impulsar y apoyar aquellas propuestas educativas innovadoras que lleven al desarrollo y modernidad del país.

Podemos mencionar entonces que la educación guarda una estrecha relación con el desarrollo político y económico, pero no solamente esto, sino que además no podemos pensar en su desarrollo al margen de la tecnología de la comunicación y la ciencia digital (Rojas, s/f: 351-365).

Aun cuando pareciera que los procesos educativos y el desarrollo de la tecnología de la comunicación y la ciencia digital van de la mano, no siempre se puede evidenciar esta relación; para muestra habría que analizar en este momento el tipo de vinculación que se establece entre el

quehacer educativo de las universidades y las necesidades que la sociedad y el aparato productivo demandan.

Lo que se espera de las instituciones de educación superior es que presenten proyectos educativos innovadores que respondan a las nuevas exigencias del desarrollo social, por lo tanto implica para éstas que tengan que replantear el ejercicio de sus funciones básicas. Pero no sólo esto, también se demanda que las instituciones de educación superior promuevan: una práctica educativa que concuerde con los proyectos educativos innovadores, que reconozca las experiencias de vida, que sea más racional, más holística, entre otras razones. Esto implica, por otra parte, reconocer a los docentes como uno de los principales sujetos de cambio, lo que consecuentemente nos lleva a pensar en redefinir su quehacer dentro del proyecto educativo innovador (Sacristán & Pérez, s/f: 398-429).

Al realizar esta brevísima reflexión de la práctica docente, se puede observar que si bien se le ha considerado como un ejercicio individual y exclusivo de cada sujeto (profesional), también es cierto que ha pasado inadvertido que ésta forma parte de una de las actividades donde se encuentra presente la práctica social de los mismos sujetos, por lo que no es de extrañar que se reproduzcan las perspectivas ideológicas dominantes en el contexto de dicha acción.

Esta situación puede dar lugar a que de manera inconsciente la práctica docente se viva como una actividad meramente mecánica, en donde el docente en la mayoría de las ocasiones sólo expone contenidos previamente determinados en los programas y planes de estudio, sin que medie en varios de los casos una comprensión racional que le subyace.

En otros casos —los menos— los docentes cuestionan, entre otras cosas: las prácticas, las acciones educativas, los fines y las instituciones en las cuales prestan sus servicios.

Las situaciones antes señaladas que se viven en la práctica docente son vistas por las instituciones como producto de estereotipias o de ideologización de las prácticas, pero también hay que reconocer que las instituciones establecen compromisos en lo abstracto con sujetos que se encuentran en la mayoría de las veces alejados de los problemas educativos y de la formación social en la que tiene lugar la docencia.

Desde luego que esto no es una regla, ya que puede ser producto de la infinidad de factores institucionales y sociales que determinan la práctica docente, los cuales pueden deberse desde aquellos generados por la

política educativa, hasta la composición interna de fuerzas por las que han pasado las instituciones.

La práctica docente como práctica social

Considero que la práctica docente como práctica social no es posible que se asuma, como lo mencioné en el punto anterior, de manera mecánica sin reflexión del propio quehacer educativo, sino todo lo contrario, aquí es donde debe resignificarse toda la práctica educativa que se realiza cotidianamente, a la cual se le habrá de imprimir sentido, contenido y direccionalidad.

La práctica docente se realiza y se ejerce dentro de una institución, por lo tanto y en tanto se transmiten, generan, recrean y apropian conocimientos y aprendizajes, se puede hablar de ésta como una actividad “profesional”, ya que en tanto el docente forma profesionales para coadyuvar al desarrollo del país, también se forma en esta interacción de generación de conocimientos y recreación de su práctica profesional (UdeG, s/f: 65-73).

Aun cuando observamos que institucionalmente la práctica docente transmite y difunde ciertos conocimientos y cierto acervo cultural acumulado, los que conforman los cimientos de posteriores desarrollos en la ciencia y en las humanidades, hay que mencionar que también transmite valores y actitudes a través del sujeto docente (Delors, s/f: 157-171).

De esta misma manera se puede señalar que la práctica docente genera conocimientos en tanto que éstos no sólo se redescubren y se resignifican desde el planteamiento que del campo profesional se les hace a los sujetos, sino que también puede proyectarlo a las otras instancias de conocimiento. Esta situación puede posibilitar en el estudiante un acercamiento hacia la investigación científica desde sus diferentes visiones y concepciones axiológicas.

Así también, habría que considerar como constitutivo de la práctica docente el conocimiento y el manejo del método científico, en cuanto a contenidos disciplinares y en cuanto a la sistematización de la enseñanza y de su propio quehacer.

Con esto quiero referirme a que la práctica docente no sólo debe circunscribirse a la interiorización-apropiación de contenidos, sino que también implica la adecuación al medio social en el cual se prepara.

Considero que la práctica docente como práctica social requiere crear las condiciones para que se propicie la crítica, se genere la interdisciplina y la participación responsable entre los involucrados, principalmente docentes y alumnos. Por lo tanto, no implica que se parta del conocimiento por el conocimiento mismo, sino que se trate en función de la reflexión de problemas sociales concretos.

El abordar a la práctica docente desde el plano social, implica reconocer en el docente (profesionista) una clara visión epistemológica de su campo disciplinar, así como de los problemas adscritos a su práctica profesional y a su ejercicio docente, de tal suerte que pueda transmitir en los alumnos los métodos y las prácticas concretas del ejercicio profesional (UdeG, s/f: 65-73).

Dentro de este plano se hace necesario abordar la teoría educativa, que si bien como lo plantean Rueda y Díaz-Barriga: “no existen marcos teóricos acabados que den cuenta precisa y exhaustiva de lo que ocurre en las aulas, que no sólo posibiliten describir la práctica, sino que también proporcionen elementos explicativos sobre tan compleja actividad” (p. 29), sí son un referente para explicarnos la práctica docente, esto es, las concepciones teóricas en las que se fundamenta y explican los variados procesos educativos, cada uno en su particular perspectiva.

Dentro de estos referentes tenemos el método, a través del cual se realizaría la práctica docente, y que engloba los problemas que le son propios a la manera de pensar y organizar los elementos que se relacionan con el cómo.

Otro sería la técnica, que puede guardar o no coherencia tanto con el método como con la teoría, en tanto es un auxiliar en la organización y actividad cotidiana; dentro de éstas tenemos las didácticas y las técnicas de aprendizaje; las técnicas son un auxiliar para explicar el saber hacer.

Otro más sería la planeación, a través de la cual se establecen los logros y cómo se piensa alcanzarlos, esto es, cuáles son las estrategias que los docentes piensan implementar y lo que implementan realmente en el aula. Lo anterior proporciona elementos para explicar el hacer.

Otro más sería la evaluación, tanto del aprendizaje como del quehacer docente, permitiendo establecer los procesos interactivos profesor-estudiantes ocurridos en el aula. Lo anterior proporciona elementos para explicar el qué hacer.

Al percibir la práctica docente como una práctica social, no se puede partir de un marco teórico acabado que dé cuenta de un modelo de práctica, sino de tantas como experiencias interactivas áulicas permitan

fundamentarla; a este respecto se puede mencionar que en este momento existen aportaciones tanto teóricas como empíricas que contribuyen a su comprensión (Rueda & Díaz-Barriga, s/f).

La práctica docente y los sujetos

La práctica docente se realiza y concretiza en el aula y es en este espacio donde principalmente se posibilita el establecimiento de la relación entre el docente y los alumnos. Es también en el aula que el modelo universitario se constituye en un referente de la práctica docente para su transformación, pero además es donde los significados sociales adquieren realidad (Rojas, s/f).

Se puede mencionar que es en el aula donde las diversas determinaciones del modelo de organización académica universitaria, que opera sobre la realización cotidiana del proceso enseñanza-aprendizaje, se concretiza. Es en este escenario donde se manifiestan y definen las actuaciones y funciones de los docentes y de los alumnos, sus concepciones y significados respecto a su formación y a la constitución de su identidad.

El proceso enseñanza-aprendizaje es el medio por el cual el docente establece una relación con el alumno. Pero la acción del docente, como dice Delors (s/f: 161), “no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos sino en presentarlos en forma de problemática [...] en perspectiva de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance”, sino que también “trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía”.

Pero no sólo esto, sino que además de la intencionalidad de la práctica docente y la formación que pudiera darse de manera lineal, mecánica y/o crítica, se produce una compleja contradicción y multideterminada relación educativa investida de autoridad. A este respecto Delors (ibídem, p. 161) menciona que “los docentes tienen siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber”.

Por lo tanto se puede mencionar que la práctica docente en su realización asume las contradicciones que de manera explícita o implícita le son propias a toda relación que se establece entre sujetos (docente y los alumnos).

El abordar la práctica docente necesariamente nos remite a las funciones o a las tareas que el docente de manera explícita y conscientemente acuerda para que los alumnos aprendan, pero también nos remite a las dificultades o facilidades que el alumno presenta para aprender, relación que se antoja compleja puesto que incluye la imprevisibilidad del comportamiento de los sujetos (Rueda & Díaz-Barriga, s/f).

Se puede decir que dentro de las funciones que de manera general caracterizan la labor del docente, se encuentran: la organización para el desarrollo de la formación, el establecimiento de las acciones y las tareas para cada etapa de formación. Cabe aclarar que definir las funciones del docente no es algo trivial, ya lo confirma la revisión teórica realizada por Rueda y Díaz-Barriga.

Las funciones del docente no sólo se centran en materiales concretos y conocimientos objetivos, es necesario considerar los aspectos individuales y sociales vinculados al contexto institucional, ya que de acuerdo con lo expresado por Hativa (2000), citado por Rueda y Díaz-Barriga (s/f: 46), “cada institución tiene su propia misión o visión institucional, la cual constituye un marco de referencia para las funciones del profesor tanto dentro como fuera del aula”.

Además de la complejidad que representa la práctica docente, habría que agregar que más allá de las funciones que el profesor realiza, hay que considerar que como individuo su práctica esta permeada por los aspectos psicoafectivos, los cuales representan un reto ya que también habrán de integrarse como un elemento más a la caracterización.

Es decir cada docente, además de enseñar, enfrenta y asume sus angustias, emociones, miedos, tristezas, alegrías, frustraciones, satisfacciones, etc., que inconsciente o conscientemente lo pueden conflictuar tanto en su desempeño como en el establecimiento de las relaciones sociales del contexto institucional.

Probablemente los aspectos psicoafectivos no han sido del todo incorporados como estudio de la práctica educativa, pero es incuestionable que vienen cobrando relevancia a partir de la puesta en operación de las tutorías (UdeG, s/f), toda vez que éstas demandan del docente un desarrollo armónico e integral para atender debidamente a los alumnos.

El otro sujeto de la práctica docente es el alumno, quien en algunas ocasiones el docente lo identifica como aquel que cae en contradicción cuando hay discrepancias entre sus intereses inmediatos y el proyecto de formación institucional. En algunas otras ocasiones le puede identificar como aquel que vive entre las contradicciones sociales de su contexto,

sus metas y sus aspiraciones, y en otras ocasiones no guarda una relación estrecha con el proyecto de formación profesional.

Por otra parte, también se identifican aquellos alumnos que tienen una clara concepción de la ciencia, de la práctica profesional, del campo disciplinar, que sus metas están bien definidas y suficientemente claras como para saber qué quieren y qué esperan de su formación profesional.

Cualquiera de estas dos situaciones planteadas, lo cierto es que manifiesten o no problemáticas, los alumnos recurren cada vez más a los docentes, ya que éstos les brindan la atención que demandan y se convierte en una guía para su futuro desarrollo profesional.

Cada estudiante demanda atención individual por sobre el trabajo colectivo y de grupo. Esto debido a que cada alumno tiene intereses particulares y espera del docente que lo atienda y que lo incorpore al trabajo colectivo y de grupo.

El alumno, en su relación grupal, personal y con el docente, la vive tanto afectiva como intelectivamente, llevándolo a expresar su aceptación, su rechazo, su agresión, su amor, su odio, así como a crear, superar o resolver satisfactoriamente sus conflictos; pero ya sea una cosa o la otra, lo cierto es que consciente o inconscientemente está constituyendo su identidad como sujeto, en la cual el docente es un factor participante.

Conclusiones-reflexiones

Estos aspectos sobre los cuales he reflexionado, si bien no agotan la temática, sí guardan la pretensión de ir articulándolos con otros elementos que den cuenta de lo que es la práctica docente.

Si no hay de parte de los sujetos y de sus espacios una visión clara, lógica y racional de lo que la práctica docente significa, si no se lleva a pensar en propuestas viables que incorporen la determinación del entorno del conocimiento de la realidad y entender la necesidad que representa para el docente el investigar sobre su práctica, difícil resultará intervenir adecuadamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta problemática no resuelta se verá directamente en el ejercicio docente, provocando que los profesores no tengan posibilidad de tomar decisiones propias acerca de su práctica.

Considero que una vía para lograr entender y comprender dentro de lo que cabe a la práctica docente, es estudiar a las instituciones edu-

cativas, pero no en abstracto sino a partir de las determinaciones del contexto social, político y económico para poder analizar dicha práctica.

En tanto la práctica docente la realizan los sujetos (profesor-alumnos), se deben considerar para su estudio los aspectos psicoafectivos que permean las relaciones que entre éstos se generan.

Para su estudio, la práctica docente también requiere ser abordada por diferentes concepciones teóricas, ya que esto es uno de los fundamentos para explicarnos cada uno en su particular perspectiva, el proceso que ésta sigue.

Ya que es el aula el escenario donde se manifiestan y definen las actuaciones y funciones de los docentes y de los alumnos, resulta por demás importante retomarlo como un ámbito de estudio.

Referencias bibliográficas

- Delors, Jacques. (s/f). El personal docente en busca de nuevas perspectivas (cap. 7). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Sacristán, J. G. & Pérez, G. A. I. (s/f). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas (cap. XI). *Comprender y transformar la enseñanza*. (8ª edición). Morata.
- Rojas B., Gustavo. (s/f). Modelos universitarios de nueva generación (cap. VI). *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rueda B., Mario & Díaz-Barriga A., Frida. (Coords). (s/f). La evaluación de la docencia universitaria. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. *El docente como destinatario central de la evaluación*.
- Universidad de Guadalajara. (s/f). *Modelo académico y docencia. La institución*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Coordinación General Académica-Unidad de Innovación Curricular.

El educador musical en México: formación académica y realidad laboral

Mayra Analía Patiño Orozco¹

La sistematización de la enseñanza de la música por medio de la creación de diversas opciones de estudios a nivel superior y su inserción en el ámbito universitario de nuestro país, significa un proceso aún en marcha en el que quienes están implicados en diferentes aspectos del diseño curricular enfrentan un debate entre la defensa de estructuras decimonónicas tipo “conservatorio”, en las cuales el conocimiento es heredado de maestro a alumno, y la enseñanza de la música mediante modelos pedagógicos que obedecen disposiciones académicas diseñadas e implementadas en otras áreas del conocimiento y por tanto ajenas a las necesidades y particularidades de la misma.²

1. Coordinadora y docente de la Licenciatura en Música de la Universidad de Colima; egresada de la Universidad de Guadalajara como licenciada en Música, (concertista solista en piano); titulada de la Universidad Nacional Autónoma de México de la Maestría en Música; en los últimos años ha dictado ponencias al respecto en la ciudad de México, Colima y Liverpool (Reino Unido).
2. En la compilación *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*, recopilado por Susana Dultzin (1982), se muestra una panorámica de dicho proceso vivido por la Escuela Superior de Música y sus inicios en el Conservatorio Nacional, a través de diferentes documentos; entre éstos Estanislao Mejía expone: “[...] El único centro de estudios musicales superiores, el Conservatorio Nacional de Música, continuaba en la práctica con sus sistemas tradicionales acerca de los programas a seguir [...] como dependencia de la Universidad, subsistía en lo económico de aquélla, pero en sus planes educativos seguía métodos que, en calidad, distaban mucho de los que eran de rigor en otras escuelas universitarias” (pp. 49 y 50). Alba Herrera y Ogazón, por su parte menciona: “En cuanto a programas de educación, el Conservatorio había estado sujeto, también, a vagas normas tradicionalistas o empíricas [...] resentíase la escuela de un desconocimiento [...] del valor de la cultura intelectual, de

Este nuevo contexto, en el que las escuelas de música se adscriben al ámbito universitario y convergen en el reconocimiento y validez oficial de los estudios que ahí se cursan, exige la comprensión y adaptación de todo un sistema educativo que abarca desde parámetros académicos, procedimientos, funciones académico-administrativas, organización, hasta cuestiones como identidad universitaria y sentido de pertenencia a un ámbito académico profesional determinado.

Como parte medular en los paradigmas de la educación superior en nuestro país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) incluye la verificación, análisis y evaluación continuos de los elementos básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el ámbito de los planes y programas exige analizar la coherencia entre los objetivos y los perfiles de egreso establecidos en los mismos, con las necesidades prevalecientes en el área de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional. Al centrar la atención en los resultados respecto a pertinencia social, la ANUIES identifica como problema la articulación entre la formación del alumno y el mercado laboral real; de aquí se desprenden como consecuencia:

- a) Una insuficiente consideración de las opciones regionales de trabajo.
- b) Desconocimiento de las tendencias de dicho mercado.
- c) Disociación del ámbito ocupacional respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en las prácticas laborales.

Asimismo dicha Asociación señala la carencia de estudios sobre el desempeño de los egresados en el campo profesional como factor que obstaculiza la retroalimentación de la planeación académica e impide, en consecuencia, la actualización y diseño de planes y programas de estudio adecuados a las necesidades y nuevas exigencias de la sociedad (ANUIES, 2006: 58).

En este sentido Ruiz (Larraguível, 1998) argumenta que la información que puede aportar una evaluación curricular cualitativa sienta las bases para la toma de decisiones posteriores respecto a mantener, modificar o eliminar ciertos aspectos en el currículo. En el ámbito universitario las instituciones de educación superior del país tradicionalmente han empleado un enfoque conceptual y metodológico cuyos resultados

esa pedantería de tradición que negaba o relajaba la importancia de los estudios científicos y literarios con relación a la carrera musical” (p. 56).

se expresan por medio de estadísticas sobre aprovechamiento escolar del estudiante; de esta manera “la evaluación curricular aparece como un simple ejercicio de comparación entre objetivos o determinados criterios previamente establecidos y resultados” (ibídem, p. 10).

Aunado a lo anterior, Muñoz (1996: 19) desarrolla un estudio diferenciado de los egresados de varias instituciones y empresas en que se desempeñan, que se considera como uno de los principales precedentes institucionales de investigación en la problemática citada. El planteamiento de Muñoz ilustra posibles temas a profundizar en las investigaciones de la educación musical profesional, de los que se coincide en la necesidad de conocer los requisitos educativos que los egresados de *x* instituciones de enseñanza superior han tenido que satisfacer —en diversos momentos de sus respectivas trayectorias ocupacionales— para poder acceder a las ocupaciones de diferentes categorías que existen en los mercados de trabajo; así como analizar la relación entre los requisitos educativos y las trayectorias ocupacionales de los egresados.

En el área musical, específicamente en la Licenciatura en Educación Musical, respecto al resto de las áreas humanísticas en las que se ofrecen actualmente estudios de nivel superior, la situación adversa se acentúa e incrementa, dado que priva un vacío generalizado en las investigaciones destinadas a analizar y explicar los alcances de la práctica docente de educación musical por medio de estudio y análisis profundo que permita observar la relación entre el diseño curricular y su respuesta a las necesidades de la sociedad mexicana; lo anterior refiere también un incipiente sistema de seguimiento a egresados. Aunado a ello, el campo laboral al que se puede insertar el licenciado en educación musical, es tan diverso como amplio;³ tales características sugieren un posible desconocimiento respecto a *cuáles* competencias se desarrollan en el alumno, *de qué manera* se estructuraron en el diseño curricular y en qué medida están solventando las necesidades del mercado laboral.

-
3. De acuerdo con los documentos curriculares de la Universidad de Colima, entre las actividades que realiza un egresado de la Licenciatura en Teoría e Historia de la Música, se encuentran: participa activamente en el eje teórico de la enseñanza musical, integrando y estructurando los contenidos técnico-musicales para posibilitar una formación integral aunada al eje interpretativo. Participa en los comités curriculares que elaboran, revisan y/o realizan planes de estudios en los distintos niveles de enseñanza. Propone, elabora y supervisa la concepción, enfoque y organización de textos para el aprendizaje musical. Realiza actividades y promueve las diferentes manifestaciones artístico-musicales dentro de su entorno cultural. Participa en producciones discográficas, cinematográficas, radiofónicas o televisivas (op. cit., p. 18).

Con el fin de conocer inicialmente la amplitud del objeto de estudio que nos ocupa se consultó el Concentrado Nacional de la Población Escolar, por carrera e institución de la subárea Educación y Humanidades (ANUIES, 2007), en el que se identificaron 15 instituciones educativas que ofrecen estudios correspondientes a licenciatura en educación musical; en forma comparativa, este dato aparece idéntico en el registro anterior que hace la misma fuente y que concentra los datos al año 2003:

Cuadro 1
Instituciones de educación superior con licenciaturas
en música orientadas a la docencia

<i>Escuelas, departamentos o facultades de universidades públicas</i>	<i>Conservatorios e instituciones de música independientes</i>
Universidad Autónoma de Coahuila	Conservatorio de Música y Artes de Celaya
Universidad Autónoma de Chihuahua	Conservatorio de Música del Estado de México
Universidad Autónoma de Nuevo León	Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí
Universidad Veracruzana	Centro de Capacidades Dinámicas Musicales, A. C., en Durango
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Autónoma de Sinaloa	
Universidad Autónoma de Querétaro	
Universidad Autónoma de Guanajuato	
Universidad de Montemorelos	
Universidad de Guadalajara	
Universidad de Colima	
Universidad Juárez del Estado de Durango	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, el ámbito que abarca la profesionalización del educador musical en la actualidad es absorbido mayoritariamente (75%) por las universidades de nuestro país; esto afecta tanto en las formas de sistematización de la enseñanza como en los modelos de diseño y evaluación curricular con los que dichas universidades se adhieren a las políticas educativas a nivel nacional. La fuente consultada nos permite observar también las divergencias existentes en el nombre con el que se registró dicha carrera.

Cuadro 2

Denominación de estudios orientados a la docencia musical

<i>Denominación amplia</i>	<i>Denominación determinada por la educación musical</i>	<i>Denominación que sugiere un perfil de egreso específico</i>
Licenciatura en Pedagogía Musical	Licenciatura en Música y Educación Musical	Licenciatura en Música, área Pedagogía Musical en Enseñanza Musical Escolar
Licenciatura en Música Escolar	Licenciatura en Educación Musical	Licenciatura en Música con Especialidad en Teoría e Historia
Licenciatura en Educación Artística		Licenciatura en Artes en Música, área Educación Musical Escolar

Fuente: elaboración propia.

Dado lo anterior, el presente estudio toma como base aquellas teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación; Stenhouse, citado por Contreras (1994: 200), plantea una definición del mismo en la que destaca la distancia existente entre las intenciones y la realidad. En el ámbito universitario la trascendencia de esto es mayor, dado que se valora un elemento de vinculación e impacto social en forma directa: el perfil profesional. De acuerdo con Zabalza: “El currículo universitario constituye la expresión oficial de los derechos que adquiere el estudiante que ingresa en la misma: su derecho a formarse en la orientación que señala la propuesta curricular y a adquirir las competencias que el citado currículo incluye en la propuesta formativa” (Zabalza, 2003: 30 y 31).

Los componentes del currículo universitario se relacionan —siguiendo a Zabalza— con los diferentes *proyectos formativos* que ofrecen las instituciones de educación superior para acreditar a sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber. *El perfil profesional* adquiere especial importancia, en el momento de diseñar un plan de estudios, dado que será el punto de referencia sobre el que se definirán los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, así como la secuencia de lo anterior.

El perfil profesional de los educadores musicales debiera por tanto definirse en los documentos curriculares; sin embargo, el campo de

acción por sí mismo ofrece de entrada una indefinición. Frega anota el siguiente concepto de educación musical: “Todo proceso que consista en la transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participen más o menos voluntariamente en dichas adquisiciones puede ser considerado como educación musical” (Frega, 1998).

La misma autora apunta que dicha descripción carece de precisión y que únicamente pretende llamar la atención sobre “la historicidad de la enseñanza de la música y la diversidad de los entornos en la que puede darse”. De acuerdo con ella la educación musical puede responder a dos fines:

1. Completar el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación.
2. Desarrollar aptitudes específicas e intereses por la música como profesión, acompañando al alumno en las adquisiciones de conocimientos y en el desarrollo de las habilidades propias de la vida profesional de su elección.

“Ambas finalidades necesitan de ideas claras en materia de aprendizaje de la música. Ésta, como esencia y como técnicas, plantea situaciones cognitivas propias, para lo que son, en muchos casos, tipos específicos de aprendizaje”, y por ende, de estructuras que los organicen e impartan.

Bajo tales premisas, cabe ahora plantear las posibles interrogantes, que probablemente compartirán aquellos interesados en la calidad de la educación musical de nuestro país. Tales interrogantes con seguridad tocan puntos medulares sobre los que se han hecho aseveraciones de considerable impacto pero que sin embargo no fundamentan revisiones serias al quehacer docente; así pues nos preguntamos: ¿cuántos de los profesores de música (personas que ejercen la docencia en música) son egresados de dicha carrera? ¿En dónde cursaron —o cursan— dichos estudios musicales? ¿Cuántos se titularon? ¿Qué instituciones ofrecen la carrera de educación musical y cómo cubren éstas la demanda a nivel nacional? ¿Cuánto tiempo duran estos estudios, en cada caso? ¿Qué materias tuvieron más impacto una vez que egresaron de la carrera esto es, al trasladarlas al plano laboral? ¿En cuáles áreas existen deficiencias que hayan requerido actualización docente? Y respecto al desempeño de estos egresados en el plano real: ¿quiénes están ocupando el campo laboral: instrumentistas, educadores musicales, maestros normalistas? ¿En qué nivel educativo se concentran mayormente? ¿En dónde hay más posibilidad de obtener una “plaza” como docente musical? ¿Cómo es su

práctica docente, qué herramientas utilizan, en qué áreas hay más peso: en lo instrumental o en lo pedagógico?

Como podemos observar las interrogantes plantean un panorama similar al de la “caja de Pandora”; de ahí la importancia de reunir elementos metodológicos que puedan poco a poco ir despejando éstas y otras dudas con el fin de saber con certeza hacia dónde nos estamos dirigiendo o, en todo caso, en qué forma podemos influir para que quienes educan musicalmente al país lo hagan con las herramientas necesarias y suficientes para aportar realmente todos esos beneficios que se reconocen —mas no siempre se observan— en las personas que estudian música.

Los resultados de este primer esbozo (aplicación de un cuestionario a manera de “instrumento piloto”) únicamente pretenden ofrecer indicios sobre los posibles ámbitos en que sea conveniente e importante iniciar una investigación que pudiera tener la forma de estudios de caso, dada la magnitud de la problemática curricular en el área que nos ocupa. De tal forma, se debe atender a las siguientes conclusiones partiendo del contexto específico del cual se tomó la muestra.

Dentro de los organismos que agrupan a los profesionales relacionados con la educación, se encuentra el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), encabezado por la reconocida investigadora y maestra Violeta Hemsy de Gainza. Entre los eventos convocados por este organismo tuvo cita en nuestro país, concretamente en Mérida, Yucatán, el XVI Seminario Latinoamericano de Educación Musical, bajo el título “América Latina en busca de una Educación Integral: Música y Pedagogía”. La convocatoria tuvo un impacto geográfico extenso, su principal medio de distribución fue vía Internet y por contacto directo a través de una base de datos previa. El total de participantes sobrepasó los 600 inscritos, en su mayoría habitantes de Mérida, maestros de educación básica y preescolar relacionados de alguna forma con la música. El evento incluyó: conferencias magistrales, mesas de trabajo, talleres y conciertos.

Pese a la numerosa asistencia, la única constante prevista era el hecho de reunir a quienes se encuentran actualmente laborando como educadores musicales en nuestro país y que además mostraron interés en su actualización y formación profesionales. De la aplicación del instrumento se obtuvo un total de 180 cuestionarios respondidos por los asistentes al evento. La procedencia de los encuestados indica que la muestra cuenta mayoritariamente con la participación de mexicanos (82%) y que

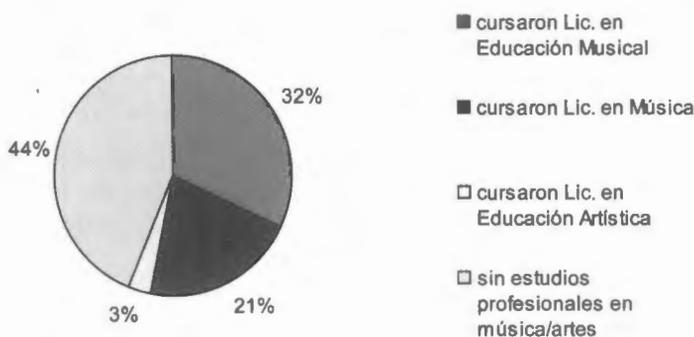
en ésta se encuentra representada una mayoría de los estados de nuestro país (78%).

Se observa una participación equilibrada en cuanto al sexo de los encuestados: 55% mujeres, 44% hombres; sin embargo, es conveniente indicar que adelante se hará una selección de quienes estudiaron educación musical y en este caso se inclina en porcentaje de cuestionarios respondidos por mujeres. Asimismo, como parte de los datos generales se observa que casi la mitad de los encuestados (44%) son jóvenes (óptima edad productiva) profesionistas de entre 24 y 36 años.

Con el fin de ponderar la relación o disociación entre las posibles competencias pedagógico-musicales contenidas en el plan de estudios y el desempeño laboral de los egresados de la licenciatura en educación musical, la validez de la presente muestra se puede apreciar en los siguientes datos: la mayoría de los encuestados (73%) cursaron estudios musicales con intenciones profesionales. De éstos, casi una tercera parte (32%) cursaron la licenciatura en educación musical, quienes a su vez lo hicieron mayoritariamente en universidades (78%). Cabe agregar que más de la mitad de quienes dijeron haber cursado estudios musicales (56%) lo hicieron a nivel superior en una institución oficial.

Gráfica 1

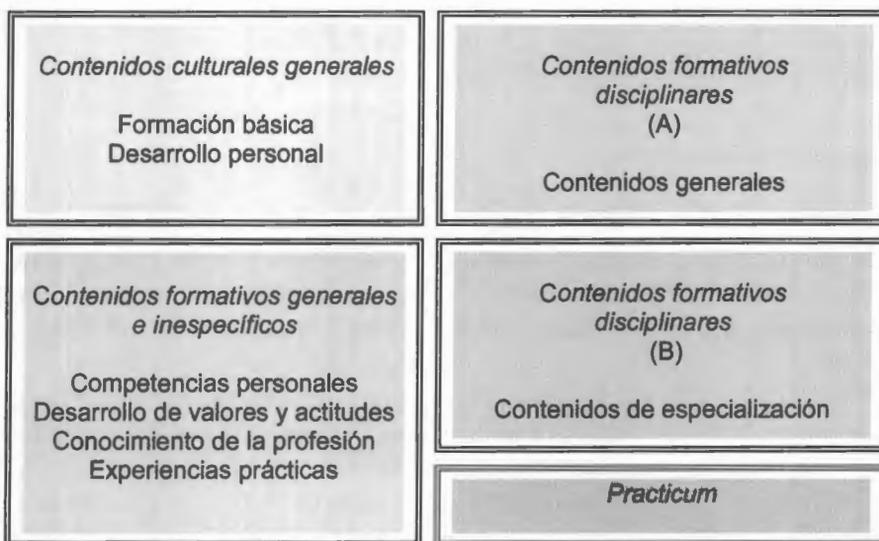
Antecedente académico de los educadores musicales en México



A los encuestados que hubieran estudiado licenciatura en educación musical se les cuestionó respecto a las 10 asignaturas que consideraban significativas; el listado de opciones incluía 22 asignaturas tomadas de los

planes de estudio de tres instituciones de educación superior que ofrecen actualmente licenciatura en educación musical (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Colima y Universidad Veracruzana). Con el fin de analizar las respuestas, se retoman los fundamentos expuestos por Zabalza (2003) respecto a la importancia de la *selección de contenidos formativos* dentro de la conceptualización de un currículo universitario. El autor sostiene que esta decisión, o suma de éstas, constituye un tema importante en la controversia de la Universidad en su conjunto y en la misma naturaleza de la carrera, dado que esto definirá su generalidad o especialización, si será de formación técnica o humanística, si se alinearán a lo universal o a lo situacional. Zabalza (2003: 40) propone un esquema de acuerdo con el cual es posible realizar una más acertada selección de contenidos:

Cuadro 3
Propuesta de Zabalza para selección de contenidos



Fuente: Zabalza, 2003.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta para agrupar el tipo de materias y sus resultados fue la siguiente:

Cuadro 4
Asignaturas significativas para el educador musical

<i>Materias relacionadas con la educación</i>	<i>Materias relacionadas con la práctica musical</i>
Didáctica	Guitarra
Psicología	Composición
Pedagogía	Canto
Teorías de la educación	Piano
	Instrumento: <i>violín, clarinete, acordeón, percusiones, bajo eléctrico, flauta transversa</i>
	Flauta dulce o de pico
<i>Materias tronco común musical</i>	<i>Materias de formación en cultura general</i>
Entrenamiento auditivo	Filosofía del arte/Estética
Solfeo	Metodología de la investigación
Armonía	<i>Materias específicas relacionadas con el perfil del educador musical</i>
Contrapunto	Armonía al teclado
Análisis de las formas musicales	Dirección coral
Historia de la música	Didáctica de la música
Orquestación	

Fuente: elaboración propia.

Las materias que se indicaron con mayor frecuencia como más significativas durante el estudio profesional de la música únicamente entre quienes estudiaron la licenciatura en educación musical, fueron: Solfeo, Piano, Pedagogía, Armonía, Historia de la música, Dirección coral, Psicología, Didáctica de la música, Análisis de formas musicales y Contrapunto. Los bloques de materias con mayor número de asignaturas señaladas fueron el tronco común musical, y en segundo término el de materias relacionadas con la educación.

Contrario a lo que se observa en el peso curricular, carga horaria y número de créditos de algunos planes de estudios del país que forman educadores musicales, los encuestados otorgaron mayor importancia a asignaturas como metodología de la investigación, o incluso filosofía del arte, por encima de otras como guitarra, composición y orquestación.

Sin embargo, al concentrar el total de los resultados en este rubro con el fin de comparar la opinión entre educadores musicales y músicos

que ejercen dicha actividad (mas no cursaron estudios específicos), se aprecian diferencias importantes (véase cuadro 5).

Cuadro 5
Comparación de resultados respecto a asignaturas significativas

<i>Recurrencia</i>	<i>Respuestas de los licenciados en educación musical encuestados*</i>	<i>Respuestas de los licenciados en música/ educación artística encuestados</i>
Más de 70%	Solfeo Piano Pedagogía Armonía	Solfeo Armonía Historia de la música
Alrededor de 60%	Historia de la música Dirección coral Psicología Didáctica de la música	Piano Pedagogía
Alrededor de 50%	Análisis de las formas musicales Contrapunto Entrenamiento auditivo Metodología de la investigación Teorías de la educación Flauta dulce	Entrenamiento auditivo Didáctica de la música Dirección coral
Abajo de 45 %		Análisis de las formas Contrapunto Didáctica Psicología

* El orden en que se ubican las asignaturas va de mayor a menor de acuerdo con la frecuencia en las respuestas.

Fuente: elaboración propia.

Es posible inferir la posibilidad de que quienes se dedican a la educación musical, pero no estudiaron dicha carrera, se apoyan mucho más en las materias del bloque teórico en general, así como en los conocimientos y habilidades desarrolladas a través de las asignaturas de piano y pedagogía; mientras que entre quienes egresaron de una licenciatura en educación musical se observa una distribución equitativa de asignaturas elegidas como significativas pertenecientes a tres de los cinco bloques, e indican con menor frecuencia el bloque de materias relacionadas con la práctica musical.

Al cuestionarles sobre su experiencia laboral en el área, se observó que una gran mayoría de los encuestados (87%) la han ejercido; de éstos,

62% reportaron experiencia laboral de más de seis años. Entre quienes estudiaron la licenciatura en educación musical, 94% han trabajado en el área, y entre quienes estudiaron licenciaturas en música o educación artística, 91%.

Respecto a los niveles educativos en los que desempeña labores docentes un educador musical, se encontró una mayor recurrencia en preescolar y primaria, y en segundo término en secundaria y estudios correspondientes a nivel elemental o básico en escuelas de música. Por otra parte, los resultados mostraron que los posgrados en música y los estudios de nivel superior, licenciaturas en general, son ámbitos en que existe una escasa participación laboral de educadores musicales. Lo anterior puede observarse con mayor claridad en el cuadro siguiente:

Cuadro 6
Participación del educador musical en el sector educativo nacional

<i>Ámbito laboral en el que se desempeñan los encuestados</i>	<i>Frecuencia de resultados de acuerdo con la formación de los encuestados</i>			
	<i>Lic. en Educación Musical</i>	<i>Lic. en Música (intérpretes de un instrumento)</i>	<i>Sin estudios acreditados</i>	<i>Total</i>
Preescolar	35	32	17	84
Primaria	41	29	13	83
Secundaria	29	25	12	66
Nivel medio superior	16	19	3	38
Nivel superior	8	10	1	19
Escuela de música, nivel elemental	27	28	9	64
Esc. de música, nivel medio superior	6	15	2	23
Esc. de música, nivel superior	9	10	1	20
Esc. de música, posgrado.	1	1	—	2

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas de quienes estudiaron una licenciatura en educación musical se observó una mayor recurrencia en primaria que en cualquier otra opción; por otra parte, quienes cuentan con dicha carrera muestran una recurrencia menor en nivel superior y medio superior de escuelas de música, respecto a la expresada por los profesionistas egresados de otras áreas de licenciatura en música.

En la muestra se observa participación en todas las opciones laborales; sin embargo, se requiere un estudio más profundo para definir el espectro que cumple el educador musical, dada la posibilidad de su inserción en opciones como medios masivos de información, instituciones culturales, editoriales relacionadas con la disciplina musical, proyectos de generación y aplicación del conocimiento, entre otras. En este primer acercamiento se puede concluir que casi la mitad de los egresados de una licenciatura en educación musical (44%) laboran en el nivel preescolar, en primaria 35% y finalmente en el nivel elemental de escuelas de música 27%; en licenciaturas de música únicamente laboran 9% de los encuestados.

Es de subrayar el hecho de que entre quienes dijeron haber estudiado una licenciatura en música como ejecutantes, 61% imparten materias teórico-musicales en primaria y secundaria, y 30% lo hacen en escuelas de música.

Las materias que dijeron impartir se ubican en tres bloques:

1. Específicas: lenguaje musical, órgano, conjuntos corales, solfeo, piano, rítmica, entrenamiento auditivo, pedagogía musical, educación vocal, práctica docente, didáctica, sistemas pedagógicos, música escolar, gramática música, teoría básica de la música, instrumento.
2. De iniciación: educación musical, iniciación musical, música, estimulación musical, cantos y juegos.
3. Generales: educación artística (preescolar), educación estética y artística (preparatoria), introducción a la música, flauta, motricidad.

Lo anterior muestra que los encuestados imparten materias del área teórico-musical y pedagógico-musical, lo que valida un posible vínculo entre las materias que eligieron como “significativas” en su formación y las habilidades que se les pidió posteriormente seccionaran como imprescindibles para su práctica docente.

Dentro de una serie de preguntas sobre su formación académica y desempeño laboral, se cuestionó a los participantes respecto a las *habilidades y conocimientos* imprescindibles para su práctica docente; en este sentido se les otorgó un listado con 12 tópicos de acuerdo con las siguientes áreas:

1. Competencias del ámbito pedagógico-musical.
 - Conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música (Suzuki, Tort, Kodaly, Martenot, entre otras).

- Conocimiento de teorías del aprendizaje (Piaget, Gardner, Rogers, Vigotsky, entre otros).
 - Conocimientos y empleo de didáctica.
 - Conocimientos de psicología del desarrollo.
2. Conocimientos relacionados con habilidades práctico-musicales.
 - Dirección de coros.
 - Dominio de un instrumento (piano, guitarra, flauta, bajo, percusiones, violín).
 - Capacidad de improvisación musical.
 3. Competencias relativas a la inclusión en estructuras académicas.
 - Capacidad para desarrollar investigaciones relativas al área.
 - Capacidad para trabajar contenidos de otras áreas artísticas (artes visuales, danza, teatro).
 - Capacidad para diseñar planes y programas de estudio.
 4. Dominio de elementos básicos de teoría musical.
 - Dominio del solfeo.
 - Dominio de la armonía musical.

La frecuencia con la que se marcó como imprescindible cada tópico se muestra en los resultados siguientes:

Cuadro 7
Competencias según su importancia en la práctica laboral
del maestro de música

<i>Competencia</i>	<i>Frecuencia de respuesta</i>
Conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música	85%
Dominio de un instrumento musical	73%
Diseño de planes y programas de estudio	68%
Dominio del solfeo	68%
Conocimiento y empleo de didáctica	64%
Improvisación musical	59%
Trabajo de contenidos artísticos en general	57%
Conocimiento de teorías del aprendizaje	55%
Dirección de coros	55%
Dominio de armonía	55%
Conocimientos de psicología del desarrollo	45%
Capacidad para desarrollar investigación	41%

Fuente: elaboración propia.

Este primer acercamiento en torno a observar las competencias que demanda el ámbito laboral de un educador musical establece únicamente el panorama general y puede, en su función de diagnóstico, indicar en todo caso aquellos elementos que necesitan de una investigación a fondo. Los resultados que se presentan en el cuadro anterior señalan las competencias que son más necesarias en el desarrollo profesional correspondiente al nivel básico de educación general, de mayor a menor frecuencia en las respuestas: primaria y preescolar y, en segundo término, aquellos que demanda el trabajo docente en secundaria y en las opciones correspondientes a la formación básica en una escuela de música.

Otro elemento a observar en los resultados del instrumento aplicado, es aquel que nos muestra la relación entre la formación académica de los educadores musicales respecto a los contenidos que los mismos educadores calificaron como significativos, y su aplicación en la práctica laboral, en cuanto a las habilidades que los encuestados indicaron como imprescindibles en dicha práctica; los datos obtenidos se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 8
Aplicación de conocimientos y habilidades del educador musical

<i>Frecuencia en las respuestas</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Frecuencia en las respuestas</i>	<i>Práctica docente</i>
Entre 75 y 82%	Solfeo Piano Pedagogía Armonía	Entre 68 y 85%	Metodologías Diseño de planes y programas de estudio Dominio de un instrumento Solfeo
Entre 54 y 65%	Historia de la música Dirección coral Psicología Didáctica de la música	Entre 57 y 59%	Improvisación musical Didáctica Trabajo de contenidos artísticos en general
Entre 51 y 52 %	Análisis de formas musicales Contrapunto Entrenamiento auditivo	55%	Teorías del aprendizaje Dirección de coros Armonía
Abajo de 45%	Metodología de la investigación Teorías de la educación Flauta dulce	Abajo de 45%	Psicología del desarrollo Desarrollo de investigación

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que la finalidad de este instrumento no iba encaminada a contraponer los contenidos formativos con su aplicación en la práctica de los educadores musicales, se consideraron estos resultados para obtener algunos indicadores generales respecto a posibles convergencias y divergencias al respecto. De este modo, en términos de habilidades y conocimientos requeridos en el plano laboral, se observa que:

- a) En el primer grupo de respuestas, aquellas marcadas como significativas e importantes por un mayor número de encuestados, las competencias respecto a conocimientos de metodologías de la música, diseño de planes y programas de estudio, dominio de un instrumento musical y solfeo, coinciden en cuanto al grado de importancia que tuvieron las asignaturas: pedagogía, piano y solfeo durante la carrera de los educadores musicales. En cambio, los conocimientos de armonía, que se indicaron dentro del primer grupo de asignaturas significativas, fueron evaluados como imprescindibles únicamente por el 55% de los encuestados, lo que ubica los conocimientos de Armonía como una competencia en una escala mucho menor de importancia para la práctica laboral; sin embargo, en términos de competencias, la improvisación musical, incluida en el grupo siguiente, integra conocimientos prácticos tanto del piano, como de la armonía; en este caso es posible señalarla con una coincidencia adyacente.
- b) En el segundo grupo alrededor de 60% de los encuestados indicaron como imprescindibles las competencias relacionadas con el ámbito de la didáctica y con el trabajo de contenidos artísticos en general. Lo anterior puede observarse como coincidente en cuanto a que ya fue señalada la Pedagogía como una asignatura significativa durante la vida académica. Sin embargo, entre las asignaturas seleccionadas para este instrumento, no existe ninguna que pueda ofrecer un antecedente académico a los educadores musicales que indicaron la necesidad de manejar contenidos correspondientes a la educación artística en general. Lo anterior nos lleva una vez más a señalar la indefinición del perfil profesional del educador musical y, además, la forma en que el campo laboral y cultural asume y ratifica su papel o rol social.
- c) Dentro de un tercer grupo, 55% de los encuestados ubican como importantes las competencias de dirección coral, armonía y teorías del aprendizaje. Lo anterior muestra un desfase respecto a su impacto en la trayectoria académica de los educadores musicales, dado que

como asignaturas, dichos conocimientos se indicaron en un grado mayor de importancia.

- d) En el último grupo se observa una divergencia importante, dado que la competencia relacionada con los conocimientos de psicología del desarrollo fueron señalados en la escala más baja de demanda en el ámbito laboral, mientras que la asignatura psicología se indicó por 54% de los encuestados como la séptima entre las 10 más significativas de los estudios de licenciatura en educación musical.

Conclusiones

Los datos presentados son apenas un primer vistazo a una gama amplia de observaciones y análisis de tipo estadístico; podemos decir que el diagnóstico sobre la problemática curricular de las licenciaturas en educación musical sólo ha registrado sus síntomas más graves, entre los que no es posible dejar de mencionar dos:

1. Es significativo el porcentaje de encuestados que no cuentan con estudios musicales o artísticos profesionales y que sin embargo se desempeñan actualmente como maestros de música: 44%.
2. Una parte importante del mercado laboral, específicamente aquella que se refiere a impartir clases de materias teóricas (solfeo, armonía, análisis de formas musicales, contrapunto) que está incluido en el espectro del perfil de egreso en varias instituciones que ofrecen la licenciatura en educación musical, está siendo cubierto por personas que en realidad estudiaron con una meta profesional distinta. Esto podría indicar una dimensión más profunda de la problemática curricular: ¿en realidad existe esa definición en los perfiles de egreso de las carreras en música? ¿Los instrumentistas cursan materias que los posibilitan para dar clases teóricas? Y si es así, ¿cómo se justifica la existencia de la licenciatura en educación musical?

Indudablemente falta mucho por definir en materia curricular en el ámbito de la educación musical profesional; su adscripción integral a sistema de educación superior y avances en planeación educativa que esto implica, enmarcan la urgencia de ello. Los cambios vertiginosos y globalizadores están a la vista en todos los ámbitos del conocimiento. Somos responsables de hacer realidad el “reconocimiento” que solici-

tan las profesiones de música mediante la formación de calidad y con bases sólidas que aporten a la sociedad no únicamente los músicos para las orquestas, grupos musicales y maestros de preescolar, sino también aquellos profesionales que transmitan el gusto por el arte, el sentido de disfrute y discernimiento en materia musical y por ende participen en la construcción de una cultura distinta, más humana y más creativa.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- (2007). *Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos 2007*. Recuperado de <http://sep.gob.mx/anuiess/catalogolicensiatura.pdf>
- Contreras, José. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Dultzin, Susana. (1982). *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)*. Col. Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación. México.
- Frega, Ana Lucía. (1998, mayo). La investigación en las enseñanzas musicales. *LEEME, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, núm. 1. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Muñoz, Carlos. (1996). *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo: Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan*. México: ANUIES.
- Ruiz, Estela. (2002 [1998]). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa*. Col. Cuadernos del CESU, núm. 35. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

6

Estética de la creación colectiva. Una mirada wittgensteniana

*David Casacuberta Sevilla*¹

Introducción

El lector teclea en su navegador www.communimage.ch y se encuentra con uno de los primeros proyectos digitales de creación colectiva. Casi 27,000 imágenes subidas por más de dos mil usuarios de 92 países diferentes. El resultado es como mínimo curioso, una especie de *mega-collage*, explorable con una herramienta de *zoom* que nos va mostrando, como si fuera un nuevo territorio, la forma en que diferentes fotografías y dibujos se agrupan creando espacios y definiendo fronteras. Si busca un motivo común para las diferentes agrupaciones, quedará decepcionado. No hay ningún criterio central que nos permita entender la abigarrada selección de imágenes. Si buscamos más información, descubriremos que no se trata de un error, sino de algo buscado. Los autores de *Communimage* decidieron que fueran los propios usuarios quienes se encargaran de subir sus imágenes y distribuirlas como quisieran. La única norma, diseñada por defecto en el sistema, es que una vez un usuario ha subido una imagen no se puede modificar. Podemos utilizarla en nuestra propia composición o bien buscar una zona en blanco y allí crear nuestro proyecto.

1. Profesor agregado, Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras. 08193 Cerdanyola (Barcelona), España. Profesor de Filosofía de la Ciencia en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Si el lector está más o menos puesto en el arte contemporáneo, su primera tentación será situar *Communiimage* dentro de uno de los paradigmas más utilizados actualmente para interpretar la creación artística: arte es lo que la comunidad de artistas decide que es arte. El artista ejerce su voluntad estableciendo que una determinada acción performativa es en realidad arte; el urinario de Duchamp analizado por Thierry de Duve (1996) o la caja de jabón Brillo de Andy Warhol son perfectos ejemplos de ello. Siguiendo el esquema de este paradigma, *Communiimage* no tiene ningún misterio: la voluntad del artista era crear una obra anárquica en la que no había guión conductor. Si hubiera decidido que todas las imágenes al unirse dieran lugar a un elefante de color rosa, tampoco habría pasado nada.

Otra posible tentación es ir a la historia del arte y apuntar que *Communiimage* no es nada más que una traslación al mundo digital de proyectos clásicos de arte comunitario, como *7,000 robles* de Joseph Beuys, en el que el artista fluxiano convirtió una escultura pública en un ejercicio de creación colectiva en el que se invitaba a los ciudadanos de Kassel a plantar con él 7,000 robles. Cada roble viene acompañado de una columna de basalto. Inicialmente la columna de basalto es mucho más grande que el roble, pero a medida que crecen, el roble va superando en tamaño a la columna, construyéndose así una metáfora sobre el poder de la naturaleza *versus* lo humano, ya que los robles —según el esquema de Beuys— representarían el mundo natural, mientras que las columnas de basalto simbolizan el desarrollo industrial. En *Communiimage* los robles se sustituyen por imágenes digitales pero la dinámica artística es la misma.

En este texto se busca argumentar una lectura alternativa. Quiero demostrar que la creación colectiva digital no es más de lo mismo, que la propuesta estética que hay detrás de proyectos como *Communiimage* no puede reducirse al ejercicio autárquico de la voluntad del artista ni a la traslación al mundo digital del arte comunitario de mediados del siglo XX. Nos encontramos ante una nueva forma de arte, que necesita entenderse desde nuevos postulados.

Introducción a la estética según Wittgenstein

Para argumentar esta posición, utilizaré la teoría estética defendida por el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein, según puede recogerse en las lecciones que dio en Cambridge sobre estética (Wittgenstein, 1992) y

las notas que pueden encontrarse recopiladas en Wittgenstein (1970); también utilizaré conceptos más generales del mismo autor sobre la naturaleza del lenguaje y la indagación filosófica según aparecen en sus *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1988).

Si arrancamos desde estas consideraciones más generales de qué es investigar en filosofía, Wittgenstein nos previene de la tentación de buscar claves mágicas que nos permitan entender todo el arte. Para Wittgenstein el mayor error de la filosofía es la obsesión por encontrar condiciones necesarias y suficientes para caracterizar cualquier concepto. La función de la indagación filosófica no es encontrar esencias, sino mostrar diferencias, un concepto que Wittgenstein encontró en la obra de Shakespeare *El rey Lear* y que convirtió en su *motto*. ¿Significa eso que el conocimiento es imposible y que Wittgenstein era un escéptico? Todo lo contrario. La alternativa a establecer esencias, condiciones necesarias y suficientes que nos permitan decidir si algo es o no es arte de forma absoluta, no es el escepticismo radical sino reconocer que podemos tener diversos sistemas de clasificación relacionados entre sí por complejas relaciones de dependencia. Wittgenstein lo llamaba “parecidos de familia”. De la misma forma en que uno puede reconocer el parecido entre varios hermanos de una misma familia, pero resultaría muy complejo dar condiciones necesarias y suficientes que definan de forma unívoca qué es formar parte de esa familia visualmente hablando, podemos organizar creaciones artísticas siguiendo diferentes patrones, sin necesidad de pretender encontrar la “esencia” del arte.

Un ejemplo famoso de Wittgenstein para acabar de clarificar esta cuestión es su caracterización de “juego”. Supongamos que alguien quisiera establecer de forma definitiva el concepto de juego. Claramente, fuera cual fuera la definición final, siempre encontraríamos un juego que funcionaría de contraejemplo. Si nuestra definición insiste en la idea de dos o más personas compitiendo, tendríamos el contraejemplo de los solitarios de cartas. Si enfocamos nuestra definición en la idea de determinados objetos que sirven para organizar el juego (pelotas, cartas, etc.), tendríamos contraejemplos, como jugar al escondite o las adivinanzas. Si pensamos que la existencia de reglas sería el criterio central, un wittgensteniano podría contraatacar mostrando la forma en que los niños pequeños pueden jugar durante horas sin necesidad de disponer de regla alguna.

¿Significa ello que no existan juegos, o que sea imposible analizarlos? Ciertamente no, pues podemos organizarlos por “parecidos de familia”:

juegos competitivos y no competitivos, juegos para una sola persona, juegos de tablero, juegos al aire libre, etcétera.

De hecho, este análisis de juego le permite a Wittgenstein construir una de sus herramientas conceptuales más famosas: el “juego del lenguaje”. La forma en que Wittgenstein usa este concepto en las investigaciones es marcadamente técnica: un juego del lenguaje es una aplicación muy concreta de un sistema de signos lingüísticos, mucho más simple que un lenguaje natural y que permite a Wittgenstein construir un argumento específico. Así, el libro arranca con unos constructores que se comunican con fichas de colores para indicar sus necesidades a la hora de construir un edificio específico. Wittgenstein va creando diferentes variaciones de este juego del lenguaje para desarrollar un elaborado argumento contra una filosofía mentalista del lenguaje; es decir, contra la idea de que el lenguaje es una especie de “telepatía codificada” que permite traducir nuestros pensamientos para que otra persona los entienda.

Evidentemente, el tema en sí queda fuera de los objetivos de este texto. Lo importante es entender que además del uso técnico hay otra forma de entender “juego de lenguaje” asociado a otra idea clave de las *Investigaciones*: la idea de que el significado de un enunciado no es algo fijo sino que depende del uso que se le da en un contexto específico. Así pues, de la misma forma en que un destornillador y un martillo son ambos herramientas pero tienen usos muy diferentes, una explicación científica acerca de un huracán y el mito del diluvio universal tienen usos muy diferentes. Intentar reducirlos los dos a un funcionamiento común porque los dos son ejemplos de “lenguaje”, sería tan absurdo como clavar clavos con un destornillador con la excusa de que tanto el destornillador como el martillo son “herramientas”.

Desde esta perspectiva, el lenguaje científico y el lenguaje mítico (la explicación científica del huracán *versus* la historia bíblica del diluvio universal en nuestro ejemplo anterior) son “juegos de lenguaje” diferentes, pues tienen usos diferentes. Lo mismo sucede con un lenguaje descriptivo *versus* un chiste. Nadie espera que lo que se cuenta en un chiste sea verdad, y sería ridículo exigir a la persona que nos está contando un chiste que nos ofrezca alguna prueba de la existencia de esa señora que tiene un perrito llamado “Mistetas”.

Esta segunda lectura de “juego del lenguaje” está sólo apuntado en las *Investigaciones* y desarrollado en sus notas publicadas póstumamente, como el ya mencionado Wittgenstein (1970). Por tanto, es necesario ir con cuidado cuando extendemos la idea de “juego de lenguaje” al mundo

del arte. Parece razonable suponer que la pintura es un juego del lenguaje diferente al de la escultura. También cuadra pensar en el retrato como un juego de lenguaje diferente de las marinas. Algo más forzado, pero también consistente, puede ser hablar de grandes periodos del arte como juegos de lenguaje y así diferenciar entre el arte románico y el expresionismo abstracto. Si obviamos la necesidad de mantenernos fieles a las ideas de Wittgenstein, podemos recuperar el concepto de “juego de lenguaje” para nuestros propios intereses, pero vigilando no llegar al extremo de hablar del *Guernica* de Picasso como un juego de lenguaje, que sería equivalente a decir que la palabra “acelga” es un juego del lenguaje en sí misma.

El tema de fondo de las *Investigaciones filosóficas* es cómo es posible aprender y usar un lenguaje. Todo lenguaje, observa Wittgenstein, implica ser capaz de generar una regla aplicable a un número potencialmente infinito de casos a partir de un número finito de ejemplos. ¿Cómo conseguimos —cuando somos pequeños y estamos aprendiendo castellano— después de escuchar el uso de la palabra “rojo” unas cuantas veces, entender el significado de “rojo”? Este problema teórico central de Wittgenstein está fuera del interés de este artículo, pero no cómo Wittgenstein construye su respuesta: para nuestro autor, el acuerdo que permite que todos utilicemos un lenguaje de la misma manera es compartir una forma de vida. Esta idea de “forma de vida” se articula en la teoría de Wittgenstein de dos formas básicas.

En primer lugar está la idea genérica de forma de vida como formar parte del género humano. De esta manera, si somos capaces de entender el significado de “rojo” es porque todos somos humanos y tenemos un mismo sistema perceptivo y un mismo sistema neuronal para procesar la información obtenida por el ojo. Un ser vivo con otro tipo de estructuras perceptivas —una abeja o un murciélago— entendería el término “rojo” de una forma muy diferente. El mismo Wittgenstein ejemplifica esta idea en un famoso aforismo declarando que si un león hablara no lo entenderíamos, pues no compartimos su forma de vida.

Otra forma de entender la idea de “forma de vida” es asociada a comunidades concretas con formas sociales y culturales específicas. Así, aunque un cristiano y un seguidor del Islam utilicen los dos el término “Dios”, al tener formas de vida específicas asociadas a sus prácticas religiosas y éticas, sus enunciados sobre Dios serán básicamente inconmensurables. Aunque un obispo y un imán digan los dos “es la voluntad de Dios”, los comportamientos e implicaciones asociadas a esta afirmación

son muy diferentes; de la misma forma que si un león entrara ahora en su casa y le dijera “buenos días”, nada le permitiría establecer que lo que quiere decir con “buenos días” tiene mucho que ver con su idea de qué son unos buenos días.

Por tanto, cuando hablamos de juegos de lenguaje específicos como una colección de mitos o los chistes de una cultura concreta, o cuando queremos entender el juego del lenguaje del impresionismo o de los autorretratos, necesitamos entender la forma de vida asociada a estos juegos de lenguaje.

La implicación teórica también funciona al revés: para hablar de juego de lenguaje necesitamos que haya detrás una forma de vida que haga posible acuerdos. De esta forma, si creemos que una manifestación artística determinada es un juego de lenguaje, tenemos también que establecer una forma de vida asociada que le dé sentido, en caso contrario no estaremos ante un verdadero lenguaje. Así, si un artista visual imagina unos códigos de representación que combinan formas geométricas y sonidos al estilo de una sinestesia pero no transmite esos códigos a otras personas, no nos encontraríamos ante un verdadero lenguaje artístico, pues no hay una comunidad que intersubjetivamente dé sentido a esa práctica artística. Se trata de uno de los resultados emblemáticos de las *Investigaciones*: los lenguajes privados son una imposibilidad teórica, pues para ser lenguaje es necesario la posibilidad de la corrección, que se nos diga cuando estamos utilizando bien o mal un término, y ello implica necesariamente la intersubjetividad.

Así pues, para Wittgenstein analizar una obra artística no consiste en buscar en qué se parece a otras y mostrar que no es más que un ejemplo de un concepto global, de una idea platónica del arte. Analizar una obra artística es buscar diferencias, cuando la tentación es buscar similitudes. Entenderemos más la importancia de esa obra —y sobre estética en general— si buscamos lo que hace de esa obra algo especial, aquello que permite diferenciarla del resto, en lugar de intentar convertir la compleja obra artística en una pieza de evidencia más a favor de nuestra teoría favorita de qué es el arte.

Si entramos en las ideas específicas de Wittgenstein sobre la estética, un primer concepto clave sería relativizar la importancia del concepto de “bello” a la hora de entender la creación artística. El rechazo de lo bello como categoría estética clave es común a la hora de entender las vanguardias, pero lo interesante es que esta idea en Wittgenstein surge de un apasionado del romanticismo, alguien que consideraba a Brahms

como una de las cumbres de la creación artística y encontraba insulso a su contemporáneo Schönberg. La crítica del concepto de belleza como el axioma central de una teoría estética no es resultado, así, de una agenda artística asociada a una vanguardia sino que se defiende, a pesar de que los intereses estéticos del autor apuntarían más bien hacia la idea del genio romántico que tiene un contacto directo con la belleza. Ello hace que las ideas de Wittgenstein sobre el tema resulten mucho más creíbles.

Wittgenstein tiene también muy claro que la estética no puede analizarse como una ciencia, un intento de establecer las normas para crear una obra perfecta que agrade a todos los públicos. En primer lugar, una idea así bebe de que el arte tiene una esencia que un estudio científico podría establecer. Si lo asociamos, como en principio sería de recibo, con la psicología o la neurología, nos llevaría a convertir la belleza en aquello que explicaría los mecanismos mentales que se estudiarían científicamente, algo que también estaría en contra de la crítica de Wittgenstein al concepto de “lo bello” como conductor de una indagación estética.

La razón central de esta imposibilidad de un estudio científico de la estética residiría finalmente en la irrelevancia del mundo de las causas para entender la estética. Conocer el estado mental en que estaba el autor cuando creó una obra, o si era resultado de tal complejo o de un trauma infantil es irrelevante para entender la forma en que está estructurada una novela o cómo están organizados los colores en una composición abstracta. Como en otras disciplinas humanísticas, lo importante son las razones que llevan a un autor a situar un personaje al final de la novela o la decisión de utilizar el rojo como fondo de la composición, y esas razones se construyen internamente desde las normas que definen un determinado estilo literario o pictórico. Ello no significa que ese personaje de la novela no esté conectado con una vivencia traumática en la infancia del autor. Podría ser cierto o podría ser falso. Lo importante es observar que las causas que llevan a un artista a comportarse de determinada manera son irrelevantes. ¿Cambiaría nuestra recepción estética de las pinturas de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina si descubriéramos que estaba borracho cuando las pintó? Lo importante es observar de qué forma Miguel Ángel hace suyas las reglas de la pintura en el Renacimiento y cómo las transforma según su propia agenda estética.

Ello no significa que el autor no sea importante para entender la obra. A diferencia de las teorías estéticas contemporáneas, como puede ser la estética relacional actual, o las teorías postestructuralistas basadas en la “muerte del autor”, Wittgenstein cree que entender la intención

final del artista con su obra es muy importante para una comprensión cabal de la pieza. Ello no significa que la interpretación de la intención del artista agote la obra, o que haya sólo una manera de entenderla. Ello sería, a fin de cuentas, volver a la idea de una “ciencia de la estética” con una sola respuesta correcta a deducir de unos postulados centrales.

La creación estética según Wittgenstein se organiza en un juego de razones entre las reglas explícitas e implícitas de una disciplina artística y una época, y los objetivos creativos del artista. Estos objetivos del artista no se establecen como una ciencia, sino indirectamente, ofreciendo al interlocutor una descripción oblicua que permita entender esos objetivos. Wittgenstein llama a ese mecanismo “descripción suplementaria”. Una descripción suplementaria puede ser un complejo texto de varias páginas o una sola frase. Así, por ejemplo, Wittgenstein recoge en sus notas un ejemplo muy simple de descripción suplementaria (cf. Wittgenstein, 1970). El filósofo austriaco y un amigo suyo están discutiendo sobre cuál sería el *tempo* correcto de interpretar la séptima sinfonía de Beethoven. En un momento dado de la discusión, Wittgenstein señala el cielo gris sobre sus cabezas e indica “éste es el *tempo* correcto para interpretar la séptima”, y su amigo asiente.

Paul Bouveresse (1993) ofrece un ejemplo que ayuda a entender mejor esta idea de descripción suplementaria a partir del poema “El cuervo” de Edgar Allan Poe. Una primera lectura del poema, junto a una visión general de las temáticas favoritas de Poe favorece naturalmente una lectura gótica-romántica del texto. Sin embargo, Poe tiene un breve ensayo en el que explica la génesis del poema y ofrece una nueva lectura. En el ensayo, siguiendo el estilo detectivesco que Poe inventó en relatos como “Los asesinatos de la Rue Morgue” o “La carta robada”, ofrece una reconstrucción analítica de cómo se escribió el poema. Al estilo de otro cuento detectivesco de Poe (“El escarabajo de oro”), el autor arranca con un estudio de las frecuencias relativas de las letras para establecer qué frase podría conseguir un sonido más musical en un poema, hasta llegar a *never more*. Justificar un personaje que repita de forma sistemática *never more* lleva a Poe a una excursión a la zoología hasta localizar los pájaros mina, un tipo de cuervo que aprende palabras y las repite como los loros.

Según explica Bouveresse, lo importante de esta historia no es que sea verdadera, que sea la causa de “El cuervo”. Lo más probable es que el texto fuera una racionalización a *posteriori* de un proceso de creación mucho menos analítico de como lo presenta Poe. De hecho, no es impor-

tante saber cómo llegó Poe a escribir “El cuervo”. Lo importante de esta historia, esta descripción suplementaria, es que nos ofrece indicaciones de cuál es la forma más correcta de leer “El cuervo”, y nos indica que lo importante del poema de Poe no es la historia, sino la fonética. Hay que leer el texto desde una perspectiva musical, estudiando cómo Poe ha estructurado las cadencias fonéticas de los versos.

Estética relacional y Wittgenstein

Siguiendo el juego de diferencias y similitudes, puede resultar ilustrativo comparar las ideas que se han lanzado en el apartado anterior con la estética relacional según las ideas de Borriaud (2002). En líneas generales podríamos decir que las conclusiones de los modelos teóricos son muy similares a la hora de entender la función e implicaciones del arte en el mundo actual, aunque las bases centrales que dan sentido a las teorías sean muy diferentes.

Un primer encuentro es la visión del artista no como un diseñador de utopías sino como creador de modelos de acción en el mundo real. Cada lenguaje artístico tiene asociada una forma de vida, y entender ese lenguaje artístico facilita acceder a esa forma de vida. Ello es posible porque un proyecto artístico no es la creación de un código personal simbólico que trabaje las intuiciones más allá del lenguaje, sino que se construye a partir de interacciones sociales entre individuos. Un juego de lenguaje no puede construirse desde códigos privados, sino estableciendo una serie de usos de forma intersubjetiva construidos desde una forma de vida común, tal y como hemos argumentado en la sección anterior.

Ello nos lleva al parecido más significativo y teóricamente fecundo: la idea de la estética relacional de que el arte muestra un mundo para compartir intersubjetivamente. Aunque con otros términos y desde unas categorías conceptuales totalmente diferentes, Wittgenstein defiende una misma idea. Entender un movimiento artístico significa abrirse a un juego de lenguaje construido desde una forma de vida. Por tanto, es tener contacto con un pedazo de mundo, organizado desde unas reglas concretas que comparten sus habitantes.

La función final del artista, aunque a primera vista podría parecer muy diferente, en realidad es muy similar. Una lectura apresurada de la idea de descripción suplementaria nos haría pensar en un Wittgenstein defensor de la idea romántica de genio creador, que impone su obra des-

de su voluntad, muy al estilo del ya mencionado Thierry de Duve —criticado por el propio Borriaud—. Sin embargo, si estudiamos con cierto detalle la función de la descripción suplementaria, veremos que en realidad lo que busca es establecer cómo se cohesiona la participación del artista con las normas del juego de lenguaje específico en el que se sitúa y la forma de vida que le da sentido. Esta función de bisagra de la descripción suplementaria evita también la visión puramente historicista, también criticada por Borriaud, de que el autor puede finalmente reducirse a una serie de textos asociados a movimientos históricos concretos, pues el autor como individuo que forma parte de la comunidad tiene también algo que decir y no puede reducirse al mero discurrir de la historia del arte.

La metodología wittgensteniana es neutra en relación con la tesis más innovadora de la estética relacional: la idea de Borriaud del arte como un estado de encuentro. Aunque la necesidad de intersubjetividad es básica en los dos modelos, la estética relacional se constituye en buena parte desde esta idea del estar-junto, de establecer una compleja red de significados entre los diferentes objetos e individuos de un dominio. Desde una posición wittgensteniana, sin embargo, podríamos alertar del posible peligro de intentar localizar en el encuentro una esencia del arte y organizar toda nuestra investigación estética desde este principio metafísico.

El mismo problema tendríamos con la idea de intersticio que Borriaud toma de Marx para explicar el carácter especial del arte a la hora de establecer intercambio de ideas y objetos. Aunque Wittgenstein seguramente no negaría que parte del arte puede analizarse desde esta idea de intersticio, rechazaría extrapolar esta idea a todo el arte.

La idea de forma, aquella estructura resultado de un encuentro significativo, que perdura en el tiempo, tampoco la encontraríamos en la metodología de Wittgenstein, pero puesto que su metodología quiere evitar cualquier tipo de subjetividad basada en un acceso no matizado lingüísticamente y en la necesidad de tener ciertos principios básicos intracomunitarios para construir los acuerdos de un juego de lenguaje, nada hace que sean incompatibles. De hecho, considerando ideas previas del autor, creo que Wittgenstein recibiría la idea con agrado aunque, claro está, no es más que una suposición.

La diferencia más importante radicaría en establecer el dominio de la intersubjetividad que define un movimiento artístico. Como hemos visto en la sección anterior, al hablar de las formas de vida wittgenstenianas, un juego de lenguaje depende de una forma de vida, y dos formas de vida

culturalmente complejas y separadas por tradiciones y prácticas diferentes pueden convertirse en inconmensurables. Borriaud rechazaría esta idea, defendiendo que este estado de encuentro no sólo es intersubjetivo sino también intercultural e interepocal, como muestra al recuperar el *dictum* de Duchamp: “El arte es un juego entre todas las personas de todas las épocas”. Aunque este objetivismo quedaría de todas formas matizado por la inclusión de la idea de Althusser (que también recupera Borriaud) de un materialismo aleatorio o materialismo del encuentro en el que los lazos que conectan a las personas son invariablemente históricos.

Finalmente, la misma función última de la intersubjetividad sería diferente en los dos autores. Aunque ya hemos indicado antes que no podemos reducir a Wittgenstein en un defensor del genio romántico, también es cierto que su idea de la función de la comunidad es básicamente establecer unas condiciones sociales que definan un entorno sobre el que el artista se desarrolle. Como buen intelectual educado en la Viena de principios de siglo XX, Wittgenstein tenía un rechazo casi instintivo por la masa y le habría costado admitir una función de grupo en algo más que crear unas condiciones de trabajo del artista. Por el contrario, toda la estética relacional se construye desde esta idea de intersubjetividad, que tiene una función continua a la hora de establecer estos diálogos desde el encuentro. El diálogo es la forma básica de desarrollo de la estética que lleva a Borriaud a declarar que “toda forma es una cara que me mira”.

Las diferencias de *Communimage*

Una vez entendidas estas ideas básicas de la teoría estética de Wittgenstein, podemos proceder a analizar la creación colectiva que ejemplifica *Communimage* y ver las diferencias que nos permiten destacar este tipo de proyectos sobre otras encarnaciones del arte comunitario.

Un primer tema que podríamos establecer es responder a la objeción de la falta de belleza de *Communimage*. Al no haber un plan maestro, un genio creador detrás del proyecto sino miles de usuarios trabajando de forma diacrónica sin un tema común, el proyecto carece de las sutilezas, variaciones, mensajes u otro tipo de procesos que uno esperaría de una creación artística de la que se responsabilizara un único autor. Siguiendo a Wittgenstein, podríamos replicar que la belleza no es algo necesario para la creación artística, que pertenece a unos juegos de lenguaje específicos del arte donde puede tener sentido, pero no es ni condición

necesaria ni suficiente para entender un movimiento artístico. La belleza es el recurso fácil para el filósofo obsesionado en encontrar la esencia del arte. Si obviamos la necesidad de mostrar las esencias detrás de ciertos términos lingüísticos cuando sólo hay parecidos de familia, no hay ninguna necesidad de encontrar la belleza detrás de cualquier obra.

De todas formas, para argumentar contra la necesidad de que una obra sea bella, no hace falta recurrir a Wittgenstein. Como hemos mencionado previamente, cualquier teoría de análisis estético que quiera incluir a las vanguardias y al arte contemporáneo en general sabe que el concepto de belleza no puede ser el eje sobre el cual gire todo un análisis del arte.

La teoría de Wittgenstein resulta más relevante cuando consideramos la cuestión del autor de la obra. Un modelo de arte postestructuralista nos presentará *Communimage* como un ejemplo más de arte sin autor en el que entender una obra es establecer sus conexiones con otras creaciones, estilos e incluso épocas. La lectura a la Duve verá en la acción de sus creadores simplemente un ejercicio más de voluntad del artista, que es finalmente el único criterio para entender el arte. Un historiador del arte verá en *Communimage* la larga sombra e influencia de Beuys. Todas estas interpretaciones juegan a ese juego tan querido de las humanidades de convertir todas las manifestaciones artísticas y culturales en ejemplos de tesis maximalistas que explican todo el arte de todas las épocas.

Afortunadamente hay una alternativa: la lectura wittgensteniana que apuesta por establecer diferencias en lugar de jugar a cuadrarlo todo en el mismo esquema. Si miramos *Communimage* con el espíritu del *Rey Lear*, entenderemos un concepto clave de la creación colectiva digital: el anonimato real. Seguramente el lector habrá notado la falta de referencias a los autores de *Communimage*. Se habla de ellos en genérico, sin dar sus nombres en ningún momento. Ello es en parte buscado por el autor de este texto, pero también está buscado por los autores de *Communimage* que no tienen ningún interés especial en dar sus nombres. Si cuando entramos en una exposición de arte contemporáneo una de las preocupaciones centrales del comisario es que quede claro el nombre de los autores de las obras, los autores de *Communimage* buscan exactamente lo contrario, presentar a *Communimage* como un proyecto del que los creadores son los diferentes usuarios que han subido fotos y ellos unos simples *mediums* o productores que lo que han hecho es ofrecer las herramientas para que los ciudadanos y ciudadanas del planeta Internet puedan expresarse creativamente. De la misma forma en que sería ab-

surdo que el fabricante de un cuaderno de dibujo quisiera adjudicarse la autoría de los bocetos y obras que un artista haya desarrollado con ese cuaderno, la lógica interna de crear un lienzo blanco digital e invitar a los usuarios a subir imágenes hace que resulte incoherente firmar *Communimage*.

Fijémonos en la gran diferencia que se establece entre *Communimage* y *7,000 robles*. Lo importante de *7,000 robles* no es que sean robles, o qué se quiere transmitir, o quiénes fueron los habitantes de Kassel que ayudaron a plantarlos; lo importante, lo que hace que destaque en la historia del arte, es que era una obra de Beuys. No deja de ser irónico que el creador del *motto* “cada hombre, un artista” genere devoción como creador y sea responsable real o teórico de tantas obras de arte contemporáneo.

Esta diferencia se organiza básicamente desde una forma de vida específica, el de las TIC abiertas para todo el mundo con un dispositivo computacional y acceso a Internet. Un proyecto como *7,000 robles* sólo es posible prácticamente con un nombre de primer orden como Beuys que permita convencer a los directores de la documenta y después al Ayuntamiento de Kassel para llevarlo a cabo. Incluir un nombre de primer orden hace muy difícil obviar que los criterios estéticos de esa figura estén presentes en el proyecto y el resultado final sea lo que Eric S. Raymond llama creación colectiva tipo catedral en Raymond (1999). Una catedral es un proyecto colectivo que incluye miles de personas, pero de ellas sólo unas pocas son realmente responsables de los valores estéticos del edificio. El resto se limitan a seguir órdenes y no tienen ninguna posibilidad de mostrar sus dotes creativas. De la misma forma, aunque *7,000 robles* es una creación colectiva, es una creación colectiva estilo catedral, en la que los criterios estéticos son los de Beuys y la acción de los ciudadanos no es tan diferente a la de un albañil medieval que levanta un muro de piedra y no tiene ni idea de que está ayudando a construir Notre Dame.

Communimage es muy diferente. Es un ejemplo de creación estilo bazar, según la caracterización de Raymond. Una creación estilo bazar deja juego libre a la imaginación y creatividad de sus usuarios, sin ningún genio creador detrás que decida qué es correcto y qué no. *Communimage* es un ejemplo perfecto de ello, ya que los creadores del *site* no incluyen ningún criterio estético a la hora de incluir imágenes. Cualquier propuesta es válida y la única norma, como comentamos al principio, es que no se puede borrar las imágenes de los otros usuarios. Aparte de eso, el usuario es soberano y decide cómo utilizar el espacio libre que ha escogido, siendo totalmente autónomo en el proceso creativo.

Este deseo de anonimato real, de ser simplemente el productor de una estructura que permite dar rienda suelta al usuario de toda su creatividad sin poner filtros de ningún tipo, más allá de aquellos que eviten esa libre presentación de la creatividad, nos ofrece una forma nueva de entender la relación entre artista y público. Para hacerla visible necesitamos abandonar esa obsesión de hacerlo cuadrar todo a nuestra teoría favorita y buscar las diferencias en lugar de centrarnos en las similitudes.

Esta nueva concepción del usuario, que es en realidad el creador de la obra que el artista le ofrece como mero productor, no obedece simplemente a un deseo de darle una vuelta de tuerca más al concepto de arte comunitario, de ampliar las posibilidades del beuysiano “cada hombre, un artista”. En realidad es una búsqueda ética y cognitiva. Búsqueda ética para establecer un nuevo concepto de ser humano, basado en la autonomía, en la necesidad de tomar las propias riendas. Si miramos *Communitimage* y otros proyectos similares desde la idea de “ejemplo más de la todopoderosa voluntad del artista de hacer lo que quiera”, perderemos una idea central de este proyecto artístico: una nueva imagen de público que tiene los mismos derechos de creación que el artista y que contiene un mensaje radical de comprensión de la democracia; una nueva visión del ciudadano que parte de la idea de autonomía completa y que establece colaboraciones horizontales sin filtros, de manera que es la libre interconexión de los ciudadanos la que establece las políticas. Si Beuys es un dictador benevolente que ofrece su sabiduría de qué funciona estéticamente a la población, los creadores de *Communitimage* son anarquistas que prefieren dejar que los ciudadanos se organicen como mejor prefieran.

También hablamos de una nueva visión de cómo se organiza el conocimiento. Desde como mínimo el romanticismo, nuestra visión de cómo funciona la sociedad se ha construido desde la idea del genio creador. El conocimiento, así, es resultado de unos pocos iluminados que gracias a su poderosa intuición descubren atronadoras verdades que permiten avanzar a la ciencia, las artes y la tecnología. La física newtoniana siguió su curso durante centenares de años hasta la llegada de Einstein, que la transformó de forma absoluta. El arte seguiría siendo hacer retratos exactos de la realidad, si no hubiera sido por el genio de Picasso. La historia son momentos aburridos de la masa que sigue acriticamente estos principios, hasta que la llama del genio revoluciona todo lo establecido.

Nuestro siglo está afianzando una nueva visión de la intervención de la masa en la historia, en la que los genios ya no tienen ese papel

preponderante; una nueva visión de la evolución del conocimiento en la que la sabiduría no es patrimonio de los genios, sino de las multitudes. En palabras de James Surowiecki (2004), el grupo es más inteligente que los miembros más inteligentes del grupo. Un Einstein en una isla desierta difícilmente habría producido las teorías especial y general de la relatividad y, suponiendo que en un golpe de genio lo hubiera conseguido, el efecto global habría sido insignificante al no haber grupos que recibieran esa información y la reutilizaran en todo tipo de investigaciones en física. Algo similar podríamos decir de Picasso y de los miles de mitos sobre genios que transforman la realidad y el conocimiento.

Visto desde esta perspectiva, el arte colectivo digital se adapta perfectamente a la idea de intersticio marxiano de Borriaud. Participar en *Communiimage* es básicamente mostrar cómo otras formas de relacionarse con los objetos digitales es posible, una forma que no implica adoptar el mero rol de consumidor.

Communiimage es un espejo y un amplificador práctico de esta visión del ser humano y la forma en que las multitudes generan y distribuyen el conocimiento. Los proyectos de creación colectiva comunitarios se organizan desde un juego de lenguaje que establece como forma de vida básica esta comprensión del ciudadano de “a pie” como creador y agente cognitivo de pleno derecho, sin necesidad de genios creadores que aporten las líneas maestras de cómo hemos de vivir nuestras vidas.

Referencias bibliográficas

- Borriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les presses du Reel.
- Bouveresse, J. (1993). *Wittgenstein y la estética*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Duve, T. De. (1996). *Kant after Duchamp*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Raymond, E. S. (1999). *The Cathedral and the Bazaar*. Boston: O'Reilly.
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. Nueva York: Random House.
- Wittgenstein, L. (1970). *Culture and Value*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- (1992). *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*. Barcelona: Paidós.

Arte y ciencia de la astrofotografía

Gerardo Ramos Larios¹

Antecedentes

La fotografía es la ciencia y/o el arte de obtener o capturar imágenes en un medio material sensible a la luz. Se basa en el principio de la cámara oscura, en el cual se proyecta una imagen captada por un pequeño agujero sobre una superficie, de tal forma que el tamaño de la imagen queda reducido y aumentada su nitidez. Para almacenar esta imagen las cámaras fotográficas utilizaban una película sensible, mientras que en la actualidad se emplean generalmente detectores CMOS² y CCD³ (fotografía digital).

La película fotográfica (fig. 1) es una emulsión que contiene una sustancia sensible a la luz, como el nitrato de plata, sobre acetato. Las sales de plata son de un tamaño variable del cristal que afecta a la sensibilidad de la película (grano). Cuando esta emulsión es sometida a una exposición controlada de luz, la imagen queda grabada en la película. Para obtener una imagen final se le aplica a la película una serie de procesos químicos (revelado).

En cambio, los detectores CMOS y CCD (fig. 2) basan su funcionamiento en el efecto fotoeléctrico. Están formados por numerosos foto-

1. Doctor en Física por la Universidad de Guadalajara; Posdoctorado en Astrofísica por el Instituto de Astrofísica de Andalucía, en Granada, España. Investigador del Instituto de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara.
2. *Complementary metal-oxide-semiconductor* (semiconductor complementario de óxido de metal).
3. *Charge-coupled device* (dispositivo de carga acoplada).

diodos, uno para cada píxel, que producen una corriente eléctrica que varía en función de la intensidad de luz recibida. Los detectores cuentan con microlentes que, a modo de lupa, concentran la luz de cada celda.

Figura 1

Película fotográfica



Figura 2

Detector CCD



En el caso de la astrofotografía, es posible definirla simplemente como la fotografía de los astros y que puede incluir estrellas, planetas, cometas, etc., o cualquier otro fenómeno observado en el cielo. Las fotografías astronómicas nos dan una visión del Universo muy diferente a la que percibimos con el ojo “desnudo” (a simple vista), revelando cosas que la vista es incapaz de ver. ¿Por qué sucede esto? El principal motivo es la sensibilidad de los detectores, y otro es el tiempo de exposición. Ambos son factores relevantes en la consecución de este tipo de fotografías.

Para entender mejor esto debemos dejar claro que tanto nuestro ojo como la fotografía, a pesar de ser muy similares, poseen cualidades diferentes. Por ejemplo, nuestros ojos se adaptan a los cambios de luz a gran velocidad y restan importancia a los cambios de intensidad de luz entre luces y sombras. Sucede que nuestro ojo no es capaz de acumular la luz percibida, sin importar el tiempo que intentemos mantener nuestros ojos abiertos. En cambio, los detectores de las cámaras fotográficas pueden captar la luz de forma lineal: entre más tiempo los exponamos a la luz, ésta se irá acumulando.

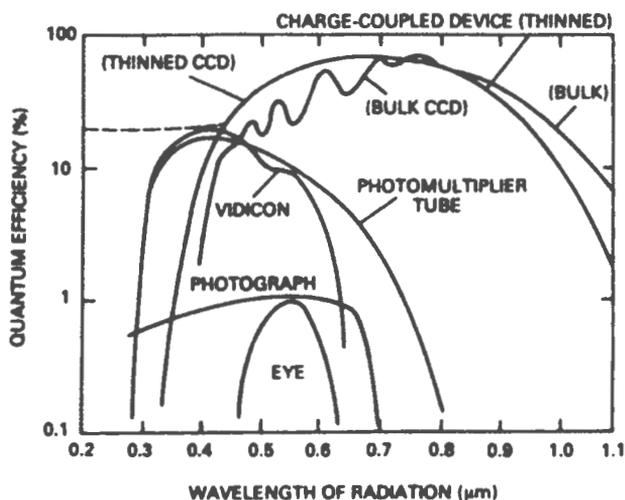
Esto es muy interesante: en realidad el ojo tiene un sistema de visión continua que envía constantemente información al cerebro para que la

procese. La velocidad de obturación del ojo (haciendo la analogía con una cámara) es de aproximadamente una centésima de segundo (1/100 segundo), que es el intervalo temporal que el ojo es capaz de distinguir, aunque en determinadas condiciones es capaz de detectar emisiones de luz de sólo dos centésimas de segundo de duración.

En cambio, la cámara evidentemente tiene más opciones. Por ejemplo, dispone de velocidades de obturación muy rápidas que permiten congelar el movimiento, algo que el ojo no puede hacer; o el extremo contrario, exposiciones largas que permiten acumular luz y ver lo invisible para el ojo, justo lo que necesitamos para poder registrar la débil luz de las estrellas.

En este contexto, un parámetro poco conocido sobre los detectores CMOS y CCD, pero que debemos mencionar, es la eficiencia cuántica (EC), que representa el porcentaje de fotones que inciden sobre el detector y que son capaces de liberar un electrón. Por ejemplo, una EC del 50% quiere decir que por cada 100 fotones que inciden en la superficie fotosensible del detector, éste genera 50 electrones. Es importante señalar que la EC varía según la longitud de onda de la luz (fig. 3).

Figura 3
Eficiencia cuántica del ojo, película fotográfica y CCD



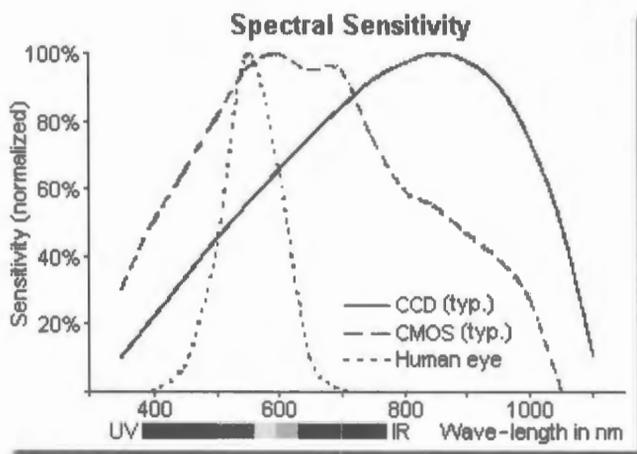
Observando la gráfica anterior (fig. 3) nos damos cuenta que la película fotográfica tiene una EC de entre 6 y 10%, mientras que los CCD tienen

una EC de entre 40 y 90%; el ojo humano tiene una EC equivalente a 10%, un valor más próximo a la película que al CCD.

Aunado a esto, la sensibilidad espectral de nuestro ojo es muy pobre, comparada con la que es posible alcanzar con los detectores (fig. 4), permitiendo registrar colores en nuestras imágenes, que el ojo, con su limitado rango y en esas condiciones bajas de luz, sería imposible de observar.

Figura 4

Sensibilidad espectral normalizada entre el ojo, CMOS y CCD



Metodología

Por las características expuestas anteriormente y de las cuales podemos darnos cuenta incluso en la primera noche que intentemos hacer nuestras imágenes, es que resulta tan interesante la astrofotografía.

En general existen algunas variantes de esta práctica, siendo las principales:

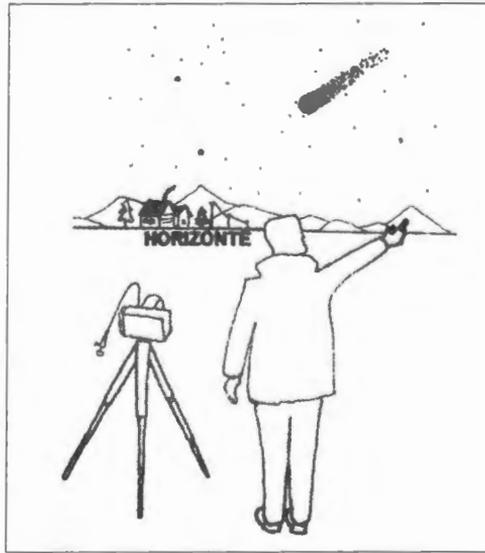
- Fotografía con tripié o trípode.
- Fotografía con montura ecuatorial sin telescopio.
- Fotografía con telescopio y montura ecuatorial.

La primera de ellas no requiere de conocimientos previos para llevarla a cabo, ni de un exceso de equipo, simplemente es necesaria la cámara, un tripié o trípode y un cable disparador.

Para conseguir bonitas fotos de trazos estelares, de constelaciones o incluso del paso de cometas brillantes, basta sólo con trasladarse a alguna zona rural en las afueras de la ciudad, donde pueda disponerse de cielos despejados y muy oscuros. Es necesario buscar de forma especial alguna noche sin Luna (fig. 5).

Figura 5

Buscar un horizonte despejado en una noche oscura fuera de la ciudad



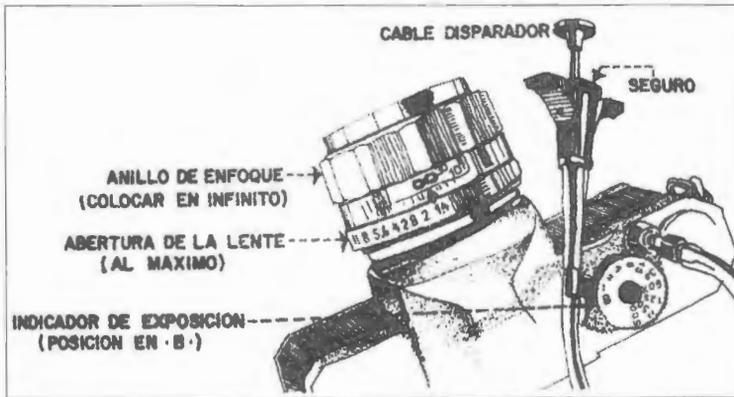
El procedimiento a seguir es muy sencillo:

Primero montamos nuestra cámara sobre el tripié, conectamos el cable disparador, abrimos el diafragma al máximo, se coloca el selector de exposición en B o bulbo y enfocamos el lente en infinito (∞) (fig. 6).

Las estrellas constituyen un tema interesante para las primeras fotografías astronómicas; además, resultan fáciles de fotografiar. No permanecen estacionarias en el firmamento dado que parecen girar alrededor de la estrella polar (localizada en la constelación de la Osa Menor en el polo norte celeste) por el movimiento de rotación de la Tierra, ya que ésta gira a razón de 15 grados por hora, es decir un grado cada cuatro minutos. Además de que este movimiento varía, dependiendo hacia qué zona del cielo se esté observando.

Si se toma una fotografía de esa zona del firmamento con exposición de al menos cinco minutos, se podrán ver las estrellas en forma de arcos

Figura 6
Forma de colocar los mandos de la cámara



de circunferencia girando alrededor de la Estrella Polar. Y si se observa hacia el ecuador celeste se ve el paso de las estrellas del este hacia el oeste en líneas más o menos rectas.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible obtener imágenes interesantes de rastros circulares de las estrellas fotografiando la zona donde se encuentre la Estrella Polar, en las proximidades del polo norte celeste.

Por ello lo mejor es buscar que nuestra primera imagen sea de la Estrella Polar e intentando una serie de exposiciones, desde 30 segundos hasta algunos minutos, dependiendo de la oscuridad del cielo.

Posteriormente evaluamos nuestras imágenes para determinar la exposición óptima. De esta manera y eligiendo la exposición adecuada, podremos intentar con una exposición total de 30 minutos hasta una hora (fig. 7).

Como ya mencionamos, las mejores fotografías se conseguirán en las noches oscuras sin Luna y lejos de las luces de la ciudad y focos de población (éste es sin duda el factor más importante en la astrofotografía). La luz de la Luna y de las ciudades produce un fondo general iluminado en el firmamento nocturno, que limita el tiempo de exposición máximo que se puede usar sin riesgo de sobreexponer el fondo oscuro de las fotografías. Se debe tomar en cuenta también el proteger el objetivo de la cámara del rocío nocturno y retirar los filtros que lo protejan, ya que de otra forma nos saldrían reflejos en las fotografías o podría cambiar el tono del cielo.

Figura 7

Imagen del cielo norte usando las técnicas descritas
y con una exposición de 30 minutos



Puesto que muchas fotografías serán de exposición prolongada, uno de los requisitos más importantes consiste en mantener la cámara inmóvil, montándola en el trípé. También debe usarse un disparador de cable. Esto permite tomar fotografías de larga exposición y ayudar a la nitidez de las mismas, al reducir la vibración de la cámara mientras se abre y se cierra el obturador.

Es recomendable incluir en la composición algún elemento terrestre sobre el horizonte, ya que ayuda a dar fuerza a la imagen y a situarla en un contexto. Algún edificio singular, árboles, personas, etcétera.

El proceso de fotografiar estrellas puede requerir desde algunos minutos hasta varias horas, así que se debe pensar en una actividad paralela para realizar mientras se toma la foto. De otro modo quizás la actividad podría resultar un poco aburrida.

Se necesita de mucha paciencia: puede que las primeras imágenes no queden muy bien.

Monturas y telescopios

En las técnicas anteriores solamente se han utilizado una cámara convencional y un trípode para conseguir esos resultados. Pero como hemos

visto, al tomar fotografías del cielo, a poco que se alargue la toma, lo único que obtendremos son estelas de estrellas pero no imágenes puntuales. Para evitar esto se debe contrarrestar este movimiento dotando a nuestra cámara de unos motores que en sincronía con el movimiento de rotación terrestre sigan perfectamente al objeto y lo mantengan en la misma posición durante toda la exposición, logrando el efecto como si el objeto estuviera inmóvil en el cielo. A este tipo de bases o monturas motorizadas se le conoce con el nombre de “monturas ecuatoriales”.

Al contar con una montura de este tipo seremos ahora capaces de extender nuestros tiempos de exposición para de esta manera detectar objetos aún más débiles. Es decir, podremos ir acumulando la luz de objetos que ni siquiera podemos distinguir a simple vista.

La montura debe ser rígida, ya que cualquier vibración por muy leve que sea o movimiento indeseado produce que las fotografías salgan “movidas”. Entre más rígida sea, mejores resultados se podrán conseguir. Y esto es más o menos común casi con cualquier tipo de montura, siendo uno de los problemas más grandes a los que se enfrentan los aficionados a la astrofotografía.

Una vez que se cuenta con una montura de este tipo, es posible complementar nuestro equipo con un teleobjetivo o telefoto o, mejor aún, un telescopio para obtener imágenes más detalladas de algunos de los objetos celestes (fig. 8).

Contar con este tipo de equipo abre un abanico enorme de posibilidades, ya que ahora será posible obtener imágenes de regiones de formación estelar, galaxias lejanas con sus enormes brazos espirales, cúmulos de estrellas (algunos conteniendo más de 10.000 estrellas) y nebulosas, estas últimas con una cantidad de colores producidos por la ionización de sus gases y el polvo contenido en ellas, donde cada color será dictado por el tipo de elemento existente en la nebulosa (fig. 9).

A partir de aquí incluso es posible hacer ciencia con nuestras imágenes, además de seguir produciendo resultados estéticos.

Procesado de las imágenes

Una parte muy importante de la astrofotografía corresponde al procesado de las imágenes, tarea que puede llevarse a cabo en casa.

Este procesado de las imágenes puede realizarse mediante el uso de *software* de libre acceso en la red, como el programa StarTrails. Éste nos

Figura 8

Imagen del cúmulo estelar de las Pléyades, con telescopio y una exposición de cuatro minutos



Figura 9

Imagen de la nebulosa de Orión, obtenida con un telescopio y una exposición de ocho minutos



permitirá integrar las exposiciones realizadas en una sola imagen o incluso hacer una secuencia con las imágenes obtenidas, logrando producir pequeños videos que muestran el movimiento aparente del cielo.

Por último, debemos mencionar que existe una gran variedad de *software* especializado para procesar las imágenes obtenidas mediante estas técnicas, ya que mucho del trabajo viene después de tomar las imágenes. Este *software* puede comprarse, aunque existen muchos de ellos que son de libre acceso y que pueden obtenerse de Internet, como el caso mencionado.

Conclusiones

Como podemos darnos cuenta, son muchas las posibilidades que pueden presentarse en la astrofotografía, además de que es mucho más sencilla de lo que suponíamos. Presenta además muchas variantes, que dependerán básicamente de nuestra inventiva. Los juegos de luces que pueden crearse cuando un automóvil de alguna carretera cercana invada nuestro encuadre, el paso de un avión o satélite artificial o incluso nosotros mismos al momento de ir a cerrar el obturador con nuestra lámpara de mano al final de una exposición, pueden crear efectos inesperados o bastante pictóricos.

Con una inversión mínima en una cámara digital no demasiado sofisticada, un trípode y un disparador es posible disfrutar de muy satisfactorias y provechosas sesiones de fotografía bajo los cielos nocturnos.

Referencias bibliográficas

- Charles, Jeffrey (2003). *Practical astrophotography*. Springer.
- Covington, M. (1995). *Astrofotografía para el aficionado*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, R. & Cerda, C. (1986). *Fotografía del Halley*. IAM.
- Wallis, B. & Provin, R. (1988). *A manual of advanced celestial photography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Límites teórico-metodológicos en la investigación semiótica de la música

*Irma Susana Carbajal Vaca*¹

“Donde las estéticas de lo inefable se han entregado con mayor libertad de impulso a sus propias divagaciones literarias acerca del misterio del arte es, quizás, en el campo de la música” (Eco, 2002: 172). Esta frase de Umberto Eco, escrita en 1959 en su artículo “Necesidad y posibilidad en las estructuras musicales”, muestra el interés que han manifestado expertos de otras disciplinas por explicar los significados del fenómeno musical.

Las definiciones de música que se han elaborado a lo largo de la historia son resultado de las diversas maneras de comprender este fenómeno sonoro. Ya sea como arte de las musas, como placer matemático, como lenguaje universal, como forma expresiva o como lenguaje del sentimiento (Carbajal Vaca, 2009: 1), pareciera que la definición de los significados musicales es la clave para comprender el fenómeno; sin embargo, los debates entre quienes defienden el significado en la *forma* y quienes defienden *contenidos* específicos en la música sólo han acrecentado la confusión. Según Peter Schatt, el significado en la música ha sido estudiado desde cinco perspectivas teóricas: a) la semiótica; b) la her-

1. Departamento de Música, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. Profesora-investigadora, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Tecnológico de Monterrey; maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Becaria del Conacyt en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

menéutica; c) la fenomenológica; d) la psicológica, y e) la comunicativo-constructivista (Schatt, en Carbajal Vaca, 2009: 2). Así, cómodamente enunciadas, parecería que cada una de estas disciplinas dispondría de los elementos teórico-metodológicos para validar las investigaciones musicológicas y que bastaría entonces seguir una de estas rutas para llegar a una explicación incuestionable sobre la noción de *significado musical*. Nada más alejado de la realidad. A lo largo de nuestro trabajo hemos evidenciado que existen imbricaciones entre las disciplinas, lo cual ha puesto en riesgo el fundamento epistemológico de los estudios, y con ello la validez y confiabilidad científica de las investigaciones.

Nuestra tesis doctoral es un acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música. El trayecto ha sido intrincado y colmado de retos. En el Congreso Internacional de Musicología² llevado a cabo en octubre de este año, expusimos tres de estos retos: a) *clarificar la comprensión musical como un problema semiótico*; b) *documentar un estado del conocimiento confiable*, y c) *analizar el estatus científico de la semiótica de la música*. En este Tercer Coloquio Internacional de Teorías e Historias quisiera ahondar en el tercer reto.

¿Por qué nos interesa fundamentar el estatus científico de la semiótica de la música? Porque en nuestro trayecto hemos encontrado argumentos que niegan rotundamente la posibilidad de análisis semiótico en la música; por ejemplo, la aseveración pronunciada a finales de la década de 1980 por Reinhard Schneider, profesor y director del Instituto de Folclore Musical de la Universidad de Colonia, Alemania. Este autor sostuvo en su texto *Semiotik der Musik* que ya no era necesario seguir insistiendo en analizar el problema del significado musical desde la vía semiótica, ya que la música no conforma un sistema lingüístico (Schneider, 1980: 240-242). En todo proceso investigativo, toparse con una aseveración tan categórica como ésta exige un análisis minucioso. Aunque han pasado 30 años de esta declaración, la semiótica sigue siendo una disciplina activa en el ámbito musical; sin embargo, hemos encontrado que aún no ha sido validada por la *musicología*. En nuestro trabajo es indispensable explicitar los límites metodológicos de la semiótica; disciplina que nos ha dado las herramientas para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Clarificar su estatus científico es parte de la validación de nuestro quehacer científico.

2. Congreso convocado por el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez" (Cenidim) y la Sociedad Internacional de Musicología (IMS).

Entre la multidisciplinariedad y la exportación teórica

Uno de los puntos débiles de la semiótica es su terreno multidisciplinario. La concepción general de la semiótica es la de ciencia dedicada al estudio de los signos; lo que implica que esta disciplina alcanza todas las situaciones y contextos donde el signo pueda existir. Las relaciones que se han establecido a partir de la semiótica como categoría general son muy variadas; esto ha llevado a los investigadores a crear espacios multitemáticos, multidisciplinarios y multiperspectivos. Evidencia de este fenómeno es el Instituto Internacional de Semiótica de Finlandia, dirigido por el profesor Eero Tarasti. En el Seminario de Investigación que tuvo lugar en junio de 2010 en Imatra, Finlandia, se presentaron trabajos sobre signos matemáticos, traducción de textos, análisis sobre la gestualidad en estudios de género, los signos en la construcción de la identidad, e incluso se presentó un programa doctoral paneuropeo sobre semiótica. Sólo uno de los trabajos abordó el fenómeno musical (ISI, 2010). Localizar temáticas específicas dentro de esta pluralidad disciplinaria requiere la inversión de muchas horas de trabajo. Si a esto aunamos la vaga sistematización teórica de la semiótica, constataremos que las confusiones y las horas de trabajo se multiplican fácilmente. Tan sólo el *Manual de semiótica* de Posner y Sebeok (1997, 1998, 2003, 2004) documenta ocho tesis distintas en más de tres mil páginas que compilan, además de la historia y la problematización teórica, las relaciones de la semiótica con la arquitectura, la música, las artes visuales, las matemáticas, la medicina, la arqueología, la danza, entre otras disciplinas.

Es un hecho que entre los investigadores semióticos no existen acuerdos metodológicos como los habría en otros campos investigativos. Según Posner y Sebeok, la semiótica compite con la hermenéutica, con la teoría de la gestalt, con la teoría de la información, con la teoría de sistemas, entre otras. El autor considera que los investigadores se han visto en la necesidad de forzar sus marcos conceptuales en función de disciplinas independientes. Esta situación ha causado la tendencia a generalizar el campo de dominio y los estudios presentan dificultades para sistematizar sus relaciones teóricas. Como resultado tenemos que las mismas comunidades de investigación menoscaban el valor científico de sus productos (Posner y Sebeok, 1997: 3).

Los investigadores coinciden en que la validación de los estudios depende, en gran medida, de que los diseños de investigación se ajusten a marcos consolidados. Esto ha llevado a los investigadores a recurrir al

traslado y adaptación de marcos conceptuales y metodologías validadas “científicamente” en otros campos disciplinarios. Con esta práctica se han trasladado los problemas teórico-metodológicos de una disciplina a otra.

Entre la semiótica y la semiología

La semiótica se ha desarrollado básicamente en dos vertientes principales: la de Ferdinand de Saussure, que concibió la semiótica como una rama de la psicología social, cuyas reflexiones realizó principalmente en el contexto de la lingüística; y la de Charles Sanders Peirce, que se centró en una perspectiva filosófica y delineó el pragmatismo como un “método lógico para esclarecer conceptos” (Barrena y Nubiola, 2007). Para Peirce los signos crecen en significado mediante el uso y la experiencia. Desde esta concepción Peirce desplegó su *teoría semiótica* en una rica *tipología de los signos*. Para este autor el lenguaje es resultado de una diversificación de actividades en la historia natural del ser humano (Peirce, 1986: 58). Podemos inferir que los signos musicales también se desarrollaron de manera similar; sin embargo, es evidente que su función en el comportamiento y pensamiento humanos es distinta de la del lenguaje.

Diversos autores se pronunciaron en el siglo XX contra la concepción de la música como lenguaje. No nos detendremos en enunciarlos. Lo importante en este momento es destacar que desde el punto de vista semiótico, aceptar o rechazar la música como lenguaje tiene consecuencias metodológicas determinantes.

En la música la *semiótica* ha sido validada principalmente desde la lingüística; pero, al paso del tiempo, y por la acción de la interdisciplinariedad se han ido forjando tradiciones de investigación cuyo fundamento teórico-metodológico se ha ido diluyendo y transformando. En algunos casos la semiótica es casi irreconocible y son los mismos musicólogos quienes han cuestionado su validez científica. Para Richard Parncutt,³ por ejemplo, musicólogo de la Universidad de Graz, los estudios semióticos en ocasiones resultan ser una mezcla de teoría musical, análisis, hermenéutica y estudios culturales (Parncutt, 2007: 7). De ahí que resulte de suma importancia delimitar la semiótica.

3. Profesor de Musicología Sistemática en la Universidad de Graz, Austria <http://www.uni-graz.at/~parncutt/>

Entre la hermenéutica y la semiótica

En septiembre de 2009, en el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, publicamos un trabajo sobre la imbricación semiótica-hermenéutica en el aprendizaje musical (véase Carbajal Vaca, 2009). Nuestra perspectiva en aquella ocasión fue didáctica; en ese documento expusimos dos ejemplos de análisis semióticos en la música: a) el modelo semiológico del musicólogo francés de J. J. Nattiez, y b) un trabajo menor publicado en 2008 sobre el uso de las partituras de los autores españoles Casas y Pozo. Expusimos un ejemplo práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por una pequeña pieza para piano —de nuestra autoría— y evidenciamos cómo se entremezclan las perspectivas semiótica y hermenéutica en el proceso. En ese momento nos quedó pendiente un análisis teórico más profundo sobre los límites de la disciplina semiótica.

Aunque según el acuerdo de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos⁴ desde 1969 ya no se establece distinción alguna entre los términos *semiótica* y *semiología* (Eco, 2005: 17), no podemos negar que existen diferencias epistemológicas entre los estudios. Aunque el término sea el mismo, los caminos desembocan en terrenos distintos: a) podemos utilizar la semiótica como una herramienta *translingüística*, lo que permite la utilización del término “lenguaje” de forma genérica para las distintas expresiones humanas; así, tenemos: “lenguajes” cinematográfico, corporal, pictórico, cibernético, musical, entre otros; o bien b) podemos asirnos a la semiótica concebida como una disciplina anclada en la *lógica*. Mediante ella podemos estudiar *el lenguaje* y toda la gama signica disponible en el pensamiento humano que *no es lenguaje* como tal. Ésta es la semiótica de Charles Sanders Peirce y nuestro estudio se ha ido perfilando sobre esta segunda perspectiva. Dado que la concepción periceana aún no ha sido del todo clarificada, no ha sido sencillo el abordaje desde esta perspectiva; sin embargo, nos queda claro que desde la *semiología*, por su estrecha relación con la *lingüística* corremos el riesgo de que nuestros análisis se vuelvan hermenéuticos. Con esto no queremos indicar que sería un abordaje inadecuado; sólo expresamos que existen límites entre una disciplina y otra; y que éstos son fácilmente transgredibles, por centrarse ambos en el lenguaje.

4. *International Association for Semiotic Studies*, <http://filserver.arthist.lu.se/kultsem/AIS/IASS/>

Entre la psicología y la antropología

En la musicología encontramos documentada la preferencia de los investigadores por abordar las preguntas sobre la conciencia, la lógica y las experiencias musicales desde las perspectivas psicológicas y antropológicas (Motte-Haber y Schwab-Felisch, 2005: 18). La musicología se ha perfilado básicamente en tres vertientes: la histórica, la sistemática y la etnomusicológica. La perspectiva psicológica se encuentra situada en la vertiente sistemática y la antropológica en la etnomusicológica. Cabe mencionar que desde la etnomusicología se han atendido tanto asuntos culturales como procesos de conocimiento; ambas perspectivas estudian los significados pero se posicionan desde perspectivas distintas. Por la adecuación metodológica, las herramientas se han ido transformando y modificando; de modo que resulta difícil reconocer las orientaciones. Cuando se incluye un enfoque pedagógico en el problema del significado musical, el grado de complejidad aumenta. La pedagogía aquí se ha involucrado como una aplicación práctica de la psicología en la comprensión de los fenómenos psicosociales en el proceso enseñanza-aprendizaje. La psicología de la música se ha encargado de estudiar todas las formas de comportamiento humano surgidas durante una experiencia musical, ya sea escuchar, producir, improvisar, reproducir o dirigir. La tarea principal de la psicología musical ha sido reconstruir teóricamente las funciones del cerebro humano que posibilitan ese comportamiento. Se parte del hecho de que todo comportamiento ocurre por el procesamiento de estímulos acústicos en un proceso de percepción que involucra la memoria y pensamiento (Stoffer y Oerter, 2005: 14). La noción de *estímulo* nos remite a métodos empíricos; sin embargo, por ser el proceso enseñanza-aprendizaje un fenómeno social, la perspectivas culturales cobran importancia y se antepone la visión etnomusicológica. Aquí surge la imbricación.

Entre la filosofía y la psicología

Tenemos evidencia de la estrecha relación entre la psicología cognitiva y la semiótica. Las investigaciones en el terreno de la *educación musical* tradicionalmente han sido históricas, experimentales, descriptivas, filosóficas y estéticas (Phelps, 1980: 9). Constatamos que los estudios semió-

tico-educativos se han tenido que alojar en foros interdisciplinarios, porque la semiótica no ha sido documentada como un método validado en el ámbito educativo. Un ejemplo de estos foros interdisciplinarios es el *Diario de Educación Estética* de la Universidad de Illinois.⁵ Esta revista interdisciplinaria es altamente reconocida por las comunidades científicas y está dedicada a clarificar temas sobre estética educativa —en su sentido más amplio—, estética filosófica y crítica de la educación; recibe trabajos relacionados con las artes y las humanidades en todos los niveles institucionales (JAE, 2010). Aquí encontramos el trabajo de la psicóloga y musicóloga suiza Maria Spychiger (2001), que se titula *Comprendiendo la actividad y aprendizaje musicales como procesos semióticos: Una aproximación a la educación musical*. Este trabajo se sustenta en la propuesta teórica del psicólogo Alfred Lang y dos aproximaciones filosóficas del ámbito educativo: la estética de Bennett Reimer y la aproximación praxial de David Elliott (Spychiger, 2001: 54). No ponemos en duda que la naturaleza de la semiótica es filosófica; sin embargo, destaquemos que la base semiótica del estudio de Spychiger emergió del terreno de la psicología y que además tiene una gran relación con las neurociencias. Esta estrecha relación entre la perspectiva psicológica y la filosófica no es de extrañar si consideramos que antes de que Wilhelm Wundt otorgara autonomía a la psicología en 1879, la psicología era considerada una parte de la filosofía; por tanto, el interés por comprender los efectos y los significados de la música en el ser humano tiene un origen eminentemente filosófico. El principio de *asociación* llevó a Aristóteles a sostener que la música desencadenaba ciertos efectos sobre el alma del ser humano. Bajo los principios de *parentesco* y *contraste*, poco a poco se fueron estableciendo asociaciones entre sonoridades, contenidos y emociones concretas (Stoffer y Oerter, 2005: 9 y 10).

Spychiger sostiene en su trabajo que la *música*, en su definición semiótica, es “una categoría o tipo de semiosis en la actividad humana; es una actividad mental y está vinculada a muchos otros procesos semióticos no musicales”⁶ (Spychiger, 2001: 58). Tras la revisión de trabajos posteriores de la autora, podemos decir que su interés semiótico se ha ido desvaneciendo. Durante nuestra estancia en Alemania establecimos contacto con la autora y confirmamos que no ha seguido investigando por esta línea. Dada su formación psicológica, actualmente Spychiger

5. *Journal of Aesthetic Education*.

6. El texto original es en inglés.

investiga desde el terreno de la psicología cognitiva de la musicología sistemática, la cual valida sus estudios empíricamente.

Entre la psicología cognitiva y las neurociencias

Las neurociencias han evidenciado las categorizaciones de los signos mediante localizaciones cerebrales, han encontrado que los procesamientos musicales activan zonas cerebrales específicas que son distintas de las activaciones lingüísticas o espaciales (Spychiger, 2001: 56). Spychiger sólo enunció estas contribuciones, pero dejó en claro que su trabajo no era un estudio empírico, aproximación obligada en una perspectiva neurocientífica.

Para comprender el quehacer de la musicología sistemática, durante nuestra estancia de investigación asistimos a los cursos “Psicología Cognitiva de la Música” y “Efectos de la Música”, ambos coordinados por el doctor Gunter Kreutz⁷ en el Institut für Musik de la Universidad de Oldenburg.

Los cursos de Kreutz (2010) nos permitieron elaborar un panorama sobre el desarrollo de la psicología cognitiva de la música, la cual inicia con las primeras preguntas sobre la percepción y las representaciones mentales a inicios del siglo XX. Los principios de la psicología de la Gestalt, propuestos inicialmente para el sistema visual, han sido tomados como base para delinear los principios del sistema auditivo. Durante la década de 1960 surgieron debates teóricos sobre el procesamiento de la información, de lo cual surgieron el llamado giro cognitivo y el constructivismo. A finales de la década de 1960 se incrementó el interés por observar los mecanismos de procesamiento en estímulos acústicos no verbales, es decir, materiales tonales, secuencias de sonidos que están sometidos a controles experimentales muy rígidos que contienen poca —o casi nula— contaminación de semántica lingüística. Sobre este interés nació la psicología cognitiva musical, la cual se ha ido vinculando poco a poco con las neurociencias.

Durante las décadas de 1980 y 1990 la psicología cognitiva experimentó y desarrolló instrumentos para proveer indicadores sobre las estructuras tonales. La supremacía empírica e interés estadístico llevó a

7. Director del Departamento de Musicología Sistemática del Instituto para la Música de la Universidad de Oldenburg, Alemania.

los investigadores a preguntarse sobre el tipo de tonos que utilizaban los grandes músicos con mayor frecuencia, el tipo de ritmos o acordes, y si éstos tenían alguna influencia en la forma como escuchamos la música y como la procesamos mentalmente.

La psicología cognitiva en un principio se apoyó en los estudios y métodos en inteligencia artificial para comprender los procesos y estructuración de las representaciones. Auxiliándose de herramientas informáticas, se propusieron modelos que simulaban el procesamiento de símbolos para medir las reacciones o asociaciones.

Las neurociencias, por su parte, centraron su atención en el estudio de la localización cerebral de funciones específicas. El interés de la psicología es detectar las condiciones de ciertos comportamientos. Sobre la base de la analogía computacional, se describen dos tipos de procesos: *bottom up* y *top-down* (Stoffer y Oerter, 2005: 45-47). La cognición musical se interesa por estos procesos porque sobre esta distinción se caracterizan dos tipos de percepciones: una auditiva y otra musical. La auditiva se centra en los mecanismos generales universales, correspondientes a los receptores periféricos —los sentidos— (*bottom-up*); y la musical involucra estructuras de conocimiento individuales, biográficas y culturales (*top-down*) (Kreutz, 2005: 186). Los primeros trabajos de esta línea de las neurociencias en el ámbito de la música fueron realizados por Diana Deutsch en 1969 en San Diego, California (Stoffer y Oerter, 2005: 54).

Las neurociencias abandonaron la metáfora computacional para adoptar la metáfora del cerebro mismo, que consiste en una red de conexiones neuronales. Sobre esta base se han desarrollado modelos *conexionistas* (Stoffer y Oerter, 2005: 55).

Uno de los intereses principales de las ciencias musicales sistemáticas es configurar una explicación sobre la capacidad musical del sistema cognitivo. Estos estudios se fundamentan en las representaciones mentales generadas a partir de modelos musicales y estructuras rítmico-tonales. La manera como vivenciamos la música es diversa. Las ciencias cognitivas se interesan por estudiar los estímulos que requiere un auditorio para generar las vivencias musicales, pero también por conocer los mecanismos que requerimos para anticipar armonías o lograr experiencias estéticas.

Las neurociencias realizan estudios comparativos entre los músicos y los no músicos. Uno de los intereses principales es determinar si las personas que no han recibido educación musical formal disponen de competencias para una audición analítica; sin embargo, se enfrentan al

problema de que quienes no poseen educación formal no pueden verbalizar su conocimiento musical.

Uno de los intereses más actuales son los efectos de la música en distintas áreas del desarrollo humano. El estudio más famoso ha sido el efecto Mozart, pero estos estudios no han quedado ahí. Líneas de investigación crítica sobre este fenómeno han logrado estudios mucho más ricos y confiables sobre los efectos. Actualmente el profesor Kreutz desarrolla en Alemania varios estudios, entre los que destaca uno sobre los efectos del aprendizaje de un instrumento en el rendimiento cognitivo de niños de tercero y cuarto de primaria, el cual inició en febrero de 2009 y concluirá en enero de 2012; y otro sobre la música, la salud y el cambio demográfico (MEKKA, 2010).

El estatus científico de la semiótica musical

Quisiéramos cerrar nuestra reflexión ubicando la semiótica musical dentro de la musicología, campo disciplinar primordial en nuestro quehacer investigativo.

La *musicología* es una disciplina activa, con gran presencia investigativa, aunque no claramente estructurada. Una definición general de *musicología* (Eggebrecht, 1986) sostiene que su objeto de investigación es la música en todas sus múltiples manifestaciones —históricas, sociales, étnicas o nacionales— ocurridas desde su origen hasta el presente. Los orígenes de la *musicología* se remontan a la antigua teoría musical de la Edad Media. En los siglos del XII al XVI ya fue enseñada en las universidades, y en la segunda mitad del siglo XIX se estableció como disciplina universitaria organizada. La *musicología* estudia desde las más elementales relaciones sonoras, hasta las más complejas obras artísticas. Asimismo estudia las funciones, usos y efectos del fenómeno musical sobre el comportamiento de los seres humanos; analiza desde los ritos y ceremonias, hasta las situaciones de pleno disfrute estético (Eggebrecht, 1986: 247 y 248).

Esta diversidad se tornó conflictiva, por lo que en 1885 Guido Adler propuso dividir este campo de conocimiento en: a) *musicología sistemática*, y b) *musicología histórica*. Aunque en la década de 1990 se propuso la *etnomusicología* como una tercera rama, hemos visto que ésta no ha tenido aceptación generalizada, por lo que en la actualidad los programas musicológicos aún se plantean sobre la base de la concepción bipartita adlereana.

La estructuración de las ciencias musicales sistemáticas no es un tema resuelto. La investigadora Helga de la Motte-Haber,⁸ una de las musicólogas más reconocidas en Alemania, organizó las *ciencias musicales sistemáticas* en un manual de cuatro volúmenes que agrupan las áreas principales: estética, sociología, teoría y psicología de la música. Para Motte-Haber la meta de la *musicología sistemática* es encontrar las condiciones y principios de la *comprensión musical* (Stoffer y Oerter, 2005: 23). Llama nuestra atención que aun en este trabajo tan amplio, y sobre la base de su interés primordial que es la *comprensión musical*, los estudios sobre semiótica de la música no hayan sido agrupados en un campo independiente. Es decir, en la musicología sistemática la semiótica musical no ha podido consolidarse como un campo de conocimiento validado para el estudio del proceso de comprensión musical.

Aquí los estudios semióticos, debido a su interdisciplinariedad, deambulan en el campo general de una *musicología sistemática* perfilada en cuatro vertientes: *estética, teórica, psicológica y sociológica*. Destaquemos que una investigación semiótica trastoca necesariamente las cuatro áreas.

Richard Parncutt (2007) asumió una postura crítica y propuso una nueva división; sin embargo, sólo logró perfilar dos vertientes: la *musicología científica* y la *musicología cultural*. Esta visión, en esencia, parece ser el regreso a la propuesta bipartita de Adler.

Dado que el apelativo de *científica* propuesto por Parncutt obedece a una visión positivista de la ciencia, enclavada en la añeja discusión entre paradigmas cuantitativo y cualitativo, podríamos inferir que para el autor toda investigación que no se apegue a los cánones “científicos” será colocada en la categoría de *cultural*, donde las investigaciones difícilmente podrán despojarse de los prejuicios metodológicos. Como consecuencia, la semiótica de la música, desde su perspectiva lingüística —semiológica— cabe perfectamente en la perspectiva *cultural*; sin embargo, aún nos queda pendiente reubicar la semiótica desde la perspectiva lógica que, en nuestra opinión, tendría que tener ya un merecido lugar dentro de las ciencias musicales sistemáticas.

8. (1938) Profesora emérita de Ciencias Musicales Sistemáticas de la Technischen Universität Berlin. Su trabajo se centra en las ciencias musicales y la psicología de la música como camino para comprender la comprensión de la música (http://de.wikipedia.org/wiki/Helga_de_la_Motte-Haber).

Es evidente que una de las características esenciales de la investigación semiótica es la interdisciplinariedad: sin embargo, mientras quienes nos auxiliamos de la semiótica no logremos claridad al exponer el fundamento epistemológico de la disciplina en nuestros trabajos, los problemas teórico-metodológicos emigrarán irreflexivamente de un campo disciplinar a otro.

Con las dificultades que ha enfrentado la semiótica para consolidarse como ciencia, no es de extrañar su ausencia en las teorizaciones musicológicas. Tendríamos que tener presente en todo momento que la semiótica, más que un método, es una concepción epistemológica. Estamos convencidos de su aplicabilidad, de su fuerza teórica independiente y de la conveniencia de su utilización para estudiar el problema de la *comprensión musical*. Entre más investigadores reflexionemos sobre esta concepción, crecerá nuestra comunidad y, por ende, nuestros espacios de discusión aumentarán su especificidad.

Referencias bibliográficas

- Barrena, Sara & Nubiola, Jaime. (2007). Charles Sanders Peirce. En Fernández Labastida, F. (Comp.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Roma: Universidad Pontificia de la Santa Cruz/Mercado, J. A. Recuperado de <http://www.philosophica.info/archivo/2007/voeces/peirce/Peirce.html>
- Carbajal Vaca, Irma Susana. (2009). Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: Imbricación semiótica-hermenéutica. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, del 21 al 25 de septiembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0290-F.pdf
- Eco, Umberto. (2002). *La definición del arte*. Barcelona: Imago Mundi.
- (2005). *Tratado de semiótica general*. México: Debolsillo.
- Eggebrecht, Heinrich, et al. (Comps.). (1986). *Meyers Kleines Lexikon*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- International Semiotics Institute (ISI). (2010). *Imatra*. Recuperado de <http://www.isisemiotics.fi>
- Kreutz, Gunter. (2005). Melodiewahrnehmung: Funktionen von Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit. En De la Motte-Haber, Helga & Rötter, Günther (Comps.), *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band III. Musikpsychologie [Manual de las ciencias musicales sistemáticas, tomo III. Psicología de la música]*. Laaber: Laaber Verlag.

- (2010, abril-agosto). *Curso de psicología cognitiva*. Oldenburg: Institut für Musik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Recuperado de <http://www.musik.uni-oldenburg.de/>
- MEKKA. (2010). Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt [Educación musical, cognición y emoción infantiles]. *Bundesministerium für Bildung und Forschung [Ministerio Federal de Educación e Investigación]*. Bonn/Berlín. Recuperado de <http://www.jeki-mekka.com/>
- Motte-Haber, Helga de la & Schwab-Felisch, Oliver (Comps.) (2005). *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band II. Musiktheorie. [Manual de las ciencias musicales sistemáticas, Tomo II. Teoría musical]*. Laaber: Laaber Verlag.
- Parncutt, Richard. (2007). Systematic Musicology and the History and Future of Western Musical Scholarship. *Journal of interdisciplinary music studies*, (1), 1, 1-32. Recuperado de <http://www.uni-graz.at/~parncutt/publications.html>
- Peirce, Charles Sanders. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Phelps, Roger P. (1980). *A Guide to Research in Music Education*. Londres: The Scarecrow Press.
- Posner, Roland, Robering, Klaus & Sebeok, Thomas. (2004). *Semiotik / Semiotics. A Handbook on the Sign Theoretic Foundations of Nature and Culture/Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*. Nueva York/Berlín, I. 1997, II. 1998, III. 2003 y IV. 2004; Walter de Gruyter. E-book. Recuperado de <http://www.reference-global.com>
- Schneider, Reinhard. (1980). *Semiotik der Musik. Darstellung und Kritik [Semiótica de la música. Presentación y crítica]*. Fink München.
- Spychiger, Maria. (2001). Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education. *The Journal of Aesthetic Education*, (35),1, 53-67. Champaign: University of Illinois.
- Stoffer, Thomas & Orter, Rolf. (2005). *Allgemeine Musikpsychologie. [Psicología general de la música]*. Gotinga: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- The Journal of Aesthetic Education (JAE)*. (2010). University of Illinois Press, Champaign. Recuperado de <http://www.press.uillinois.edu/journals/jae.html>

Artistas, arte, mercado y espacios expositivos e instituciones en la era del fin de la Posmodernidad y el inicio de la Altermodernidad

Viviana Kuri Haddad¹

La Posmodernidad llegó a su fin. Según Nicolas Bourriaud, la Posmodernidad ha terminado y este periodo ha sido sustituido por la Altermodernidad. El tema de la charla es sobre cómo esta condición cambiante afecta tanto a los artistas como a los modos de producción, exhibición y consumo del arte. Comenzaré con la definición de Altermodernidad, término con el que Bourriaud intenta definir la era global en la que estamos viviendo, para continuar situando a los artistas, al arte y a los espacios de exhibición dentro de esta realidad específica. En tercer lugar, de lo general pasaré a lo particular mediante dos ejemplos concretos situados en México; el primero tiene que ver con el mercado: hablaré de los inicios de la galería Kurimanzutto; y el segundo es acerca de una institución de la cual formo parte, del Patronato de Arte Contemporáneo, asociación sin fines de lucro, de apoyo al arte contemporáneo.

1. Maestra en Historia por la University of Chicago. Docente en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Lo altermoderno

Para nombrar la época en la que hoy vivimos hay un término que en su definición se proclama sustituto de la Posmodernidad que está llegando a su fin: la Altermodernidad, alter, aludiendo al otro, a la otra modernidad que nos encara irremediamente. Nicolas Bourriaud, teórico y curador francés, autor entre otros del libro *Estética relacional*, ha acuñado la expresión para tratar de explicar a los artistas y a las prácticas artísticas actuales. Es un intento —dice Bourriaud— de examinar nuestro presente y reemplazar una herramienta de periodización con otra, un intento de definir la modernidad específica acorde con el contexto específico en el que vivimos: la globalización y sus condiciones políticas, económicas y culturales. Lo central en esta nueva modernidad es la itinerancia en el tiempo, el espacio y los medios. “El nuevo continente es la historia y la geografía es Google Earth.”

En el mundo global en el que hoy vivimos, la identidad cultural ya no se puede limitar a categorías como raza, género, clase o identidad nacional. En nuestros días la tecnología ha logrado un flujo imparable de ideas y comunicación: los viajes, migraciones y exilios afectan a millares y hay un constante movimiento en las fronteras. En esta forma plural, la frontera entre centro y periferia se desvanece y las identidades son cuestionadas (Silaja-Suntharalingam, 2009: 2).

La influencia de la globalización también se ha filtrado en las prácticas históricas del arte y por consiguiente en los espacios de exhibición del arte. La aparición de términos que acompañan la retórica de la cultura global ha proliferado: intercultural, transcultural o entrecruzamientos culturales (*cross-cultural*), entre otros, son términos que se usan cada vez más en sustitución de términos politizados como diversidad cultural y multiculturalismo, que han sido reemplazados, en palabras de Bourriaud, por la “creolización”; los artistas ahora parten de un estado globalizado de la cultura y su percepción exige nuevas formas de representación.

Los artistas y las formas actuales del arte

Los artistas, siguiendo el *Manifiesto altermoderno* (2009), se han convertido en el prototipo del viajero contemporáneo, cuyo pasaje a través de signos y formatos hace referencia a una experiencia contemporánea de movilidad, viajes y traspasos. Esta evolución es visible en la forma en

que las obras se realizan a través de líneas dibujadas en el espacio y en el tiempo, materializando trayectos, más que destinos. El formato de las obras de arte expresa el transcurso, el deambular, en lugar de un espacio-tiempo fijos.

Parecería que Bourriaud en este punto hace referencia exclusivamente a la élite de los artistas, a la que le es posible constantemente viajar y estar presente en bienales o ferias; sin embargo, la información es accesible para todos en cualquier rincón del planeta; los artistas utilizan las mismas herramientas y a través de la tecnología tienen acceso al mundo entero; los viajes virtuales forman parte de la realidad tangible. Lo que no es real —afirma Bourriaud— es la pureza de lo local y lo inmaculado en la tradición, pero tampoco lo es la oposición de éstas frente a la globalización: la tercera vía es esta nueva modernidad que se rebela en contra de la nostalgia y de la estandarización.

La cultura en el siglo XXI se ha convertido en un archipiélago: ya no más un continente entero, sino islas de pensamiento y formas; no más una totalidad, sino fragmentos separados conectados por circuitos inusuales. El artista ahora es un viajero que constantemente traspasa las antiguas fronteras existentes entre disciplinas y formatos, deambulando tanto por la geografía como por la historia. Va pasando de un sistema lingüístico a otros, decodificando y recodificando: piedras fundacionales de un sistema emergente. El universo se convierte en un territorio al que se puede viajar tanto por el espacio como por el tiempo (Tate Triennial, 2009, Prologue 4: Borders).

Los espacios de exhibición

Si aceptamos la Altermodernidad como nomenclatura para este periodo en auge o, si por el contrario no aceptamos el fin de la Posmodernidad e incluso vemos esta trayectoria recién descrita como signo que la refuerza aún más (en cuanto a la visión posmoderna de la realidad como una construcción social cambiante, plural y relativa), lo que no se puede negar es que esta tendencia global ha influenciado tanto la práctica artística como al público. Es así que este rumbo debe ser reflejado por las galerías de cualquier índole pero sobre todo por los espacios de régimen público (museos gubernamentales, universitarios...), en su oferta cultural y en sus procedimientos de operación. El cambio en la noción de identidad cultural debe verse reflejado tanto en las exposiciones y los programas

educativos como en las estrategias de difusión y promoción. Los museos atentos a estas directrices tendrían que acercarse más a la figura del intermediario y convertirse en laboratorios de experimentación de las nuevas combinaciones culturales. Convertirse también en promotores de encuentros de reflexión, en lugar de permanecer como espacios con interpretaciones curatoriales rígidas o unilaterales (Jan Nederveen Pieterse, 2005: 178).

La figura del curador sería la del curador receptivo trabajando en el intento por restar imperio al cubo blanco como marco determinante de qué se exhibe y cómo se exhibe. Desde la década de los setenta o antes, la reevaluación del espacio y la deconstrucción de la galería para utilizarse como campo de acción y materia de la acción misma, se llevó a cabo con fruición (Gordon Matta-Clark, como ejemplo más literal). Continuaron desde entonces las tentativas por expandir el espacio, deconstruirlo y desvanecer o modificar sus límites y determinaciones arbitrarias. Pienso en las naranjas que Gabriel Orozco decidió acomodar en las ventanas de edificios vecinos al MoMA (1993) para que fueran visibles desde el Museo, en lugar de aceptar el espacio —cubo blanco— designado en ese tiempo para los artistas jóvenes. La reconceptualización del espacio en algunos entornos sigue percibiéndose aún, décadas después, como radical: producir espacio sigue pareciendo extraño frente a la premisa de que el espacio existe *a priori* respecto a lo que sea que acabe llenándolo.

El mercado. Un ejemplo comercial altermoderno en México

Por más que nos empeñemos en purificar una y otra vez y negar el sacrilegio del binomio arte-dinero, la historia una y otra vez nos da cuenta de esta duradera relación. Baste recordar la presencia de los retratos de los donantes en los retablos medievales, que más allá de mostrar las cualidades pías de los señores, subrayan la pertinencia del arte como medio para ejercer poder y prestigio. Los artistas igualmente no se abstraen de participar en este intercambio que ofrece visibilidad y empoderamiento. Como lo expone Walter Grasskamp (2007: 157):

La legitimación social no es el único servicio que tradicionalmente ofrece el arte a sus socios comerciales y políticos; también proporciona una suerte de elevación social. Ésta es la razón por la cual los patrocinadores dependen de y sostienen el viejo mito del arte como algo separado de la economía de mercado, enfatizando su carácter trascendental para aprovechar su atracción moral. A este respecto, hacen

eco de los muchos artistas que actúan como empresarios pero que hablan como sacerdotes de la religión del arte, muchos de ellos inconscientes de las contradicciones inherentes en su actitud [...].

Según Grasskamp, el aura no comercial del arte lo dota de un gran valor comercial dentro de su propio mercado, y lo convierte en un camuflaje ideal utilizado para promover motivos comerciales de patrocinadores, debido a que gran parte del público sí cree en la naturaleza anticomercial del arte.

De acuerdo con los postulados de lo altermoderno, aquí mencionaré un ejemplo de cómo la periferia se centraliza y cómo son los habitantes poscoloniales quienes hacen la América y hacen la Europa y también la Asia. Me refiero a la galería Kurimanzutto. Uno de sus aciertos, entre muchos otros, fue el de no avergonzarse de su naturaleza comercial y de asumirse orgullosamente como una empresa pujante de productos dentro de un sistema de intercambio. Por otro lado, de una forma visionaria y cómoda lograron habitar el “universo tanto en el espacio como en el tiempo”: como galería “sin espacio y sin geografía”, lograron estar presentes en todos lados y en varios tiempos.

Desde sus comienzos hace ya una década, entendieron la galería como una industria de excepciones y actuaron en consecuencia, como ellos mismos lo describen:

La galería es una empresa. Desde su inicio y por definición, está planteada como un negocio. Desde el principio era claro que nuestra galería manejaría obra que se puede entender como difícil de vender por su naturaleza formal, pero también desde el principio se tomó la decisión de comprometerse e impulsar este tipo de trabajo, que no necesariamente reporta utilidades de manera inmediata [...] Todo se puede vender, todo se puede comprar, todo se puede coleccionar [...] [sin embargo] el mercado de México es pequeño, por lo que hemos buscado mercados fuera de las fronteras del país. No sólo fomentamos la exportación de productos que únicamente hablen de la especificidad local, sino que buscamos diálogo más directo con otros contextos [...] (Kuri, Manzutto, 2002: 31).

Galería sin espacio y sin geografía que desde sus comienzos participó sin complejos formales ni identitarios de un sistema global cuyas fronteras se han seguido desvaneciendo.

Las instituciones. El Patronato de Arte Contemporáneo como ejemplo de una AC en México dedicada al arte

El Patronato de Arte Contemporáneo es de las pocas instituciones en México de carácter no gubernamental que funciona con capital privado producto de donativos, para el apoyo y promoción del arte contemporáneo.

Desde el año 2000 a la fecha se han apoyado diversos proyectos curatoriales y de artistas, además de dar apoyo a los programas de espacios independientes. Existe una convocatoria anual para el apoyo de proyectos curatoriales cuyos resultados recientemente se publicaron. Desde el año 2002 se efectúa anualmente el Simposio Internacional de Teoría sobre Arte Contemporáneo (SITAC), que ha contado con la participación de teóricos, curadores y artistas de relevancia mundial. El SITAC X tendrá lugar en enero del año 2012 bajo el tema: “El futuro inicia una nueva cuenta larga” (fin y comienzo del nuevo ciclo maya de 5,500 años, el 21 de diciembre de 2012) con el hindú Shuddabrata Sengupta como su director. Sengupta es artista, escritor y especialista en medios en Nueva Delhi, integrante del Raqs Media Collective. También se gestiona un programa de residencias que este año se está haciendo en conjunto con SOMA y el Danish Arts Council Committee, por lo que en breve llegará un artista de Dinamarca, Soren Thilo Funder, a trabajar su proyecto personal relacionado con el DF y a revisar portafolios e impartir talleres a los artistas que están matriculados en el programa de estudios de SOMA. Estamos afinando un proyecto muy ambicioso de una base de datos que contenga toda la información relevante en el arte contemporáneo: museos, proyectos, espacios, artistas, exposiciones, organizaciones, galerías, colecciones... entre otros, de la escena mexicana desde la década de los setenta (mexartdb.com).

En el contexto de la Altermodernidad, creo que para el PAC, como para otras instituciones de la misma índole, sería de gran beneficio una reflexión en torno a su quehacer como institución que genera y apoya iniciativas de diversa naturaleza. Tanto los proyectos de residencias como Mexartdb y las colaboraciones con sitios como SOMA, además desde luego la organización del SITAC, forman parte de un intento por mantener abiertas las puertas, fomentar los entrecruzamientos y tener una presencia en el mapa global; sin embargo, creo que es una responsabilidad compartida la que se deriva de la necesidad de hacer una pausa para observar nuestro entorno, para, como bien lo dice Bourriaud, tratar de encontrar

una definición de la modernidad acorde con el contexto global en el que nos encontramos.

Referencias bibliográficas

- Altermodern: a new kind of modern*. Video obtenido de <http://blog.tate.org.uk/turnerprize2008/?p=74>
- Bourriaud, Nicolas. (2009). *Altermodern Manifesto. Postmodernism is Dead*. Recuperado de <http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtm>
- Grasskamp, Walter. (2006). Arte y dinero: Escenas de un matrimonio mixto. En Mezquita, I. (Ed.), *SITAC V: Diálogos impertinentes* (pp. 149-161). México, DF: Patronato de Arte Contemporáneo, A. C.
- Kuri, J. & Manzutto, M. (2002). Recuento Kurimanzutto. En Camara, E. (Ed.), *SITAC: Intercambio de experiencias en el arte contemporáneo. Crónicas, controversias y puentes* (pp. 28-32). México, DF: Patronato de Arte Contemporáneo, A. C.
- Morton, Tom. (2009). Tate Triennial 2009 [Versión electrónica]. *Fricze Magazine*, núm. 120.
- Pieterse Nederveen, Jan. (2005). Multiculturalism and Museums: Discourse about others in the age of globalization. En Corsane, G. (Ed.), *Heritage, Museums and Galleries. An Introductory Reader* (pp. 163-183). Londres: Routledge.
- Ryan, Bartholomew. (2009). A Conversation with Nicolas Bourriaud. *Art in Americ*. Recuperado de <http://www.artinamericamagazine.com/news-opinion/conversations/2009-03-17/altermodern-a-conversation-with-nicolas-bourriaud/>
- Suntharalingam, Silaja. (2009). Positioning Global Strategies at Tate Britain. *Tate Triennial 2009*. Recuperado de <http://www.tate.org.uk/research/tatere-search/majorprojects/tate-encounters/edition-5/Silaja-Suntharalingam-Tate-Triennial-2009.pdf>
- Tate Triennial. (2009). Prologue 4: Borders. Recuperado de <http://channel.tate.org.uk/media/27082994001>

Proceso creativo de una coreografía de danza contemporánea: “Buscando el amor ideal”

Martha Georgina Hickman Iglesias¹

A lo largo de 23 años de dedicarme a la maravillosa profesión de coreógrafa de danza contemporánea he logrado construir un proceso creativo personal, el cual no es una serie de pasos o etapas rígidas, sino más bien un planteamiento flexible que se adapta en cada creación, porque cada una de ellas tiene sus propias necesidades. Considero que ninguna de mis coreografías es igual a la otra, y no pueden serlo ya que mis procesos fueron diferentes.

La creatividad es el proceso en el que confluyen las potencialidades adecuadas ante un problema determinado. La creatividad es el sustento de la vida material y la vida espiritual; es la actividad humana en que las ideas y los sentimientos conforman nuevos productos por medio de la inventiva y del descubrimiento (Durán, 1993: 37).

Ya existen reflexiones sobre el proceso creativo desde lo escénico, y he podido encontrar similitud de mi propio proceso con las cuatro fases que propone desde el psicoanálisis Federico De Tavira: a) motivación; b) fase preparatoria; c) regresión yoica, y d) ejecución (De Tavira, 1996: 33).

Además de estas fases agregaría, desde la experiencia propia, otras que me permiten identificar en cada creación cómo el inconsciente aflo-

1. Profesora de la Universidad de Guadalajara. Licenciada en Artes Escénicas para la Expresión Dancística, Universidad de Guadalajara.

ra en todo momento. Esto es, trabajo con la conciencia y permito que el inconsciente intervenga para que mi ser se exprese más allá de lo que el cerebro planea. Mi trabajo coreográfico es metódico y sistemático pero, por ser un producto no sólo de mi imaginación, sino también de mis emociones y mi vida personal, cada una de mis obras está impregnada de mi ser interior.

Otro factor que interviene en mi proceso creativo es la intuición, la cual considero es resultado de años de oficio y que reconozco como una voz interior que me dice qué decisiones tomar y cómo solucionar los problemas; quizás mi intuición es la responsable indirecta de mi creatividad.

A continuación expongo los elementos que a mi juicio y desde mi experiencia integran el proceso de creación de una obra coreográfica, y para ser más clara ejemplificaré el proceso de la composición de mi obra titulada “Destellos al alba”, estrenada en octubre de 2007.

Motivación. La identifico como aquello que provoca la necesidad de componer una obra coreográfica. El detonante, esa primera ocasión en que mi inconsciente se siente atraído por una idea, un concepto, una emoción o un sentimiento personal. Podemos decir que una motivación es externa cuando surge del interés o del impacto causado por un factor del exterior, como un poema, una imagen, una noticia, una obra literaria o una pieza musical, y podemos llamar motivación interna a situaciones personales, sentimientos, procesos existenciales, reflexiones íntimas o emociones.

En 1991 leí un fragmento de El banquete de Platón, específicamente el origen del amor en pareja propuesto por Aristófanes. Recuerdo la emoción que sentí en ese momento y pensé: “Algún día haré una obra con esa idea”.

Fase preparatoria. Esta etapa equivale en mi proceso a la fase de investigación, tema y música.

Investigación. Cuando he delimitado el tema o estoy en proceso de hacerlo, investigo lo necesario acerca de él; dependiendo de la naturaleza del mismo, puede ser en lecturas, noticias, revistas, películas, videos de coreografías o introspecciones (las cuales externo a través de textos poéticos o pensamientos que resulten de la búsqueda interna de respuestas a mi necesidad de expresión).

Enero de 2007. Tuvieron que pasar 16 años para que yo me decidiera a componer una obra con aquella idea de Aristófanes, y para eso recurrí a la lectura completa de “El banquete” de Platón, me parece que dos o tres veces, y me impregné de la cantidad de metáforas con que se expresan los filósofos.

También en esta fase realicé introspecciones, escribí reflexiones, cuestionamientos a mi persona para saber cómo percibía esa idea pasados tantos años, cuáles eran mis experiencias, qué significaba para mí ese amor ideal...

Tema. Este momento es, a mi parecer, el más importante para una obra de danza contemporánea o conceptual. Es la etapa en la que por medio de introspecciones y reflexiones encuentro lo que me interesa expresar de la *motivación*. ¿De qué tratará mi obra, cuáles son los aspectos que desarrollaré? ¿Cuál es mi compromiso y mi relación con el tema; realmente es tan importante para mí como para dedicarle el tiempo y esfuerzo necesarios? Lin Durán afirma que el compromiso del coreógrafo es la interpretación del material temático desde el punto de vista personal (Durán, 1993: 13).

Después de buscar mi relación con la motivación, las ideas y las metáforas decidí que el tema a desarrollar en mi obra sería: "La búsqueda del amor ideal". Un tema sencillo, pero para mí significó una amplia posibilidad de exploraciones, metáforas escénicas y expresión. El título de la obra lo decidí más tarde en este proceso.

Música. Una vez que he delimitado mi tema selecciono la música que utilizaré para componer la coreografía (a menos que la música sea la motivación inicial). Los coreógrafos debemos tener sentido de métrica y estructura musical, tal vez no tan desarrollado como un músico, pero sí el conocimiento de éstos; ello nos ayuda en el proceso de selección de la música de nuestra obra y la interpretación de la misma. Un proceso de mucha importancia, ya que apoyará la expresión, *el sentido* y la *dramaturgia*.

Tenía en mi colección musical la banda sonora de la película Babel del cineasta Alejandro González Iñárritu; en especial la música original de Gustavo Santaolalla me había gustado mucho y sabía que algún día la utilizaría para expresarla en una obra coreográfica. Una vez delimitado mi tema, decidí que ésa sería la música de "Destellos al alba", ya que es una composición que tiene implícita acción; las piezas que seleccioné tienen motivos musicales similares que las conecta una con otra. Además, la instrumentación y el carácter melancólico apoyarían justo lo que deseaba expresar.

Para mí la *fase de la regresión yoica* equivaldría, en mi proceso, a la etapa en la que realizo la *dramaturgia*, la cual se refiere al sentido que le doy al tema, mi discurso relatado como un guión que sirve como referencia previa a la creación coreográfica. Esto me ayuda a clarificar qué es lo que quiero expresar del tema y mi postura personal de él. El sentido para mí es la lógica de mi guión, teniendo inicio (planteamiento), desarrollo

(exposición) y desenlace (conclusión), así como diferentes puntos climáticos. “Muchos rechazan la noción de dramaturgia como un instrumento de construcción por considerarla equivocadamente un mero recurso literario, siendo que dramaturgia significa acción escénica, objetiva y subjetiva” (Cardona, 2000: 31). Por lo que considero que la dramaturgia coreográfica se adapta totalmente a la acción dancística; es en la dramaturgia donde sintetizamos la obra en sí y nos apoya totalmente para no divagar o dispersar nuestra atención de lo que realmente queremos expresar.

A partir de esa dramaturgia coreográfica diseño lo que llamo un *guión de acciones dancísticas*, esto es, realizo una aproximación de la acción y estilo de movimiento que tendrá la obra coreográfica, siguiendo un orden para que sea mucho más claro el proceso de creación de movimiento.

Esa búsqueda del amor ideal iniciaría con una pareja unida que es separada por una energía imaginaria; después decidí explorar algunos símbolos universales de la seducción que a mí parecer inicia con las palabras de amor, continúa con las caricias y culmina con un beso que nos lleva a la pasión como un contenedor de energía que explota en un grito silencioso de necesidad del otro; después... la búsqueda del amor, la búsqueda a ciegas, la necesidad de encontrar a esa otra mitad de la que fuimos separados en el principio de los tiempos, pero ¿cómo nos prepararíamos para esperar a ese amor ideal? ¿Cómo mostrar lo mejor de mí para que no pase de largo? Finalmente la pareja inicial se volvería a encontrar en esa búsqueda, para unirse nuevamente en un abrazo eterno. Ésa fue mi dramaturgia, y el guión de acciones surgió de la misma, simultáneamente con el diseño de la estructura que a continuación explico. El título “Destellos al alba” surge de la dramaturgia, como una búsqueda en la oscuridad guiada por la esperanza del encuentro definitivo.

La fase que De Tavira denomina *ejecución*, para mí corresponde a las siguientes etapas:

Estructura. Es el cuerpo de la obra, la forma integral por medio de la cual expreso el tema y desarrollo la dramaturgia en acciones dancísticas.

La estructura es la organización funcional y coherente de los elementos de una totalidad [...] El coreógrafo organiza estos elementos estructurales a partir de la necesidad de decir algo o de experimentar con ideas y formas que le apasionan (Durán, 1993: 29).

Apoyándome en la música, decido cómo organizar las escenas, cuáles elementos tomaré como referencia (canon, niveles, apoyos, superficies, tríos, solista, grupal, entre otros).

Es cuando hago uso de mi oficio, mi experiencia en la composición y mi intuición para organizar el movimiento y las frases que darán forma a la coreografía.

Como lo contemplé en la dramaturgia y con la orientación de las piezas musicales, diseñé la siguiente estructura general:

1. Dueto que simboliza la separación y el sentido de pérdida.
2. Dueto que expresa las palabras de amor.
3. Trío que expresa la necesidad de caricias.
4. Cuarteto, el beso.
5. Trío, la pasión contenida y la búsqueda.
6. Final, los seis intérpretes; cuatro exploran cómo se prepararán para esperar el amor ideal, y la pareja del inicio vuelve a unirse.

Intérpretes. Por lo general antes de iniciar el proceso creativo ya tengo idea de la cantidad de bailarines que darán vida a mi obra, y la selección la hago con base en tres aspectos de suma importancia para mí:

Técnica. El bailarín debe estar entrenado para que pueda comprender el movimiento y ejecutarlo con limpieza y precisión.

Expresividad. El bailarín es un ser sensible al movimiento y a las emociones que lo generan; yo le doy las pautas y los diseños, él lo hace suyo y le da vida; es el momento en que se convierte en artista creador, llenando de emotividad, proyección e intensidad la obra coreográfica.

Disciplina. Me gusta trabajar con gente que está totalmente comprometida con su vida escénica, comprometiéndose así con mi obra coreográfica. Bailarines que entienden la importancia del tiempo de ensayo, de la seriedad en el trabajo, la puntualidad, y el grado en que se deben involucrar con mi propuesta.

Para "Destellos al alba" ya tenía definidos cuatro de los intérpretes: Miguel Hernán, Meztlí Robles y Vania Franco, que tenían algunos años bailando mis obras, y yo misma, Martha Hickman. Fue en esta obra que invité por primera vez a dos jóvenes bailarines que eran mis alumnos "principiantes" en la Universidad de Guadalajara: Lizbeth Herrera y Juan Ramón Larios, y en quienes había detectado técnica, expresividad y disciplina. Teniendo

definido el grupo, y con base en la estructura diseñada previamente y las cualidades expresivas de cada uno, decidí quién interpretaría cada escena.

Montaje coreográfico. Es la acción de enseñar el movimiento a los intérpretes y la ejecución por parte de los mismos. Este proceso no es muy largo si se tiene todo el trabajo anterior; depende de la duración de la obra. Son sesiones de trabajo práctico en el salón de ensayos, donde el bailarín asimila, memoriza y experimenta los movimientos. Por lo general lleva un orden progresivo para que ellos también vayan encontrándolo el sentido lógico a lo que van a expresar.

Es en el montaje escénico donde puedo, como coreógrafa, saber qué es funcional y qué no de toda la planeación previa. Puedo en este proceso eliminar partes enteras y sumar otras que no había contemplado.

Por las características específicas de "Destellos al alba", la creación de los movimientos la realicé teniendo una serie de sesiones con los intérpretes en las que les expliqué el proceso anterior y qué significaba para mí cada escena. A partir de esos datos y con la música definida, exploramos frases de movimiento resultado de mi propuesta y sus experiencias personales ante cada situación, movimientos orgánicos, llenos de emotividad y simbolismo. También exploramos, de manera personal, ¿cómo nos prepararíamos simbólicamente para esperar a nuestro "amor ideal"? Considero que ésta fue la parte más bella del proceso, ya que cada uno expresó su sentir a través de metáforas escénicas. Yo dirigí totalmente las sesiones, dando indicaciones, orientándolos y decidiendo cuáles frases de movimiento formarían parte de la coreografía. El compromiso y la entrega se hizo más evidente aún, ya que las vivencias personales estaban implícitas en la creación.

Elementos de apoyo. Son recursos con los que contamos los coreógrafos para apoyar la expresión de nuestra obra, como el vestuario, la iluminación y la escenografía. Su diseño y elaboración están delimitados por las necesidades específicas de la obra coreográfica, esto es, existen en función de la obra misma y no como un elemento aislado o decorativo.

Una vez terminado el proceso de montaje, primero cité al diseñador de vestuario para mostrarle la coreografía, explicarle el tema y que él pudiera desarrollar su propio proceso creativo. Él hizo algunas observaciones; resolvimos juntos detalles de efectos especiales de vestuario y, después de presentarme sus bocetos, llevé a cabo la realización. El diseñador de iluminación también tuvo tiempo suficiente, aproximadamente un mes, para ver en diferentes ocasiones la obra y realizar su diseño.

Ensayos generales. Son las sesiones previas al estreno de una obra coreográfica. Aquí mi trabajo se centra en la dirección y coordinación

de todos los elementos involucrados en la obra. Cada una de estas sesiones la realizo tomando en cuenta lo que verá el público. El vestuario y la escenografía deben estar realizados en su totalidad para decidir la funcionalidad o los arreglos y ajustes que se le deban hacer. No me gusta trabajar bajo presión de tiempo, me gusta atender los detalles, las transformaciones con calma, no tomar decisiones precipitadas por la cercanía del estreno. El tiempo ideal para ensayos generales de mis obras es de mínimo dos meses. Así, cuando se presenta al público los bailarines están totalmente seguros de su trabajo de movimiento y expresión, y yo estoy alerta de cualquier imprevisto que suceda en la función.

Tuvimos aproximadamente mes y medio para ensayos generales, en los que se fue incluyendo el vestuario poco a poco. Considero que tuve el tiempo necesario para que los intérpretes se familiarizaran con la coreografía y fueran encontrando en cada ensayo más elementos personales o dinámicas de movimiento, energías y cualidades. También pude hacer las adaptaciones necesarias, probar vestuario, cambiar lo que no era funcional y complementar lo que fuera pertinente.

El estreno se llevó a cabo en el marco del Festival de Danza Contemporánea "Onésimo González", en el Foro de Arte y Cultura de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, en octubre de 2007.

A manera de conclusión, considero que el proceso de creación de una coreografía es una actividad consciente, de planeación y ejecución detalladas, permitiendo que el inconsciente aflore en cada una de las fases, y escuchando a la intuición en la toma de decisiones. Eso es lo que da como resultado una obra original, expresiva, emotiva y estructurada. Pienso que cada fase debe suceder en el tiempo necesario para realizar las investigaciones, diseños y exploraciones, pero es conveniente programar las actividades para darle una mayor claridad al resultado escénico.

La composición coreográfica es un proceso de integración de todos sus elementos, siendo importante la relación con los bailarines y con todo el equipo creativo; el coreógrafo es quien guía el camino, y en sus manos está lograr la armonía de ese universo que surge de su interior, de su intelecto y sus emociones, y que comparte con el mundo con la ayuda de los artistas que lo rodean.

Los mundos poéticos de los artistas son universos que despiertan imágenes y reacciones en el espectador. Son provocadores de sensaciones, emociones, reflexiones y pasiones. El espectador construye su propia visión gracias a la fluidez de la ficción articulada por un artista (Cardona, 2000: 45).

Referencias bibliográficas

- Cardona, P. (2000). *Dramaturgia del bailarín. Cazador de mariposas*. México: Escenología, A. C./Conaculta/INBA.
- De Tavira, F. (1996). *Introducción al psicoanálisis del arte. Sobre la fecundidad psíquica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Durán, L. (1993). *Manual del coreógrafo*. México: Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época.

La articulación del espacio y del espectáculo contemporáneo: creatividad en un escenario complejo

Luis Fernando Rojas Rangel¹

El teatro es una manifestación compleja donde lo multimedial se materializa dotando de significados a la escena y a la acción en ella representada. Los diversos procesos que intervienen para su consecución nos demuestran que estamos frente a un sistema vivo, organizado en una estructura donde cada una de sus partes dan sentido a la totalidad, que demanda en cada oportunidad ser abordado desde ópticas diferentes, con tratamientos diversos, con la suficiente libertad para reconocer que no existe una única realidad, “sino múltiples realidades en función de las múltiples interacciones posibles” (Torre y Violant, 2006: 38). Y sí, el teatro es multimedial al transformar diversos lenguajes volcándolos en uno nuevo; entonces en él se constatan variadas interacciones como la actuación, el personaje, la escenografía, la iluminación, el texto, la dirección de escena, el montaje, el espectador, el espacio de la representación, entre otras. Este sistema complejo denominado espectáculo² teatral es

1. Licenciado en Artes Visuales. Profesor en la Universidad de Guadalajara.
2. Patrice Pavis (1996: 18) considera que las actividades llevadas a la escena “ya no es posible agruparlas con una misma etiqueta, por mucho que ésta sea tan propicia como ‘artes del espectáculo’, ‘artes escénicas’ o ‘artes del espectáculo vivo’. Y esto concierne tanto al teatro de texto (que pone en escena un texto preexistente) como al teatro gestual, la danza, la mímica, la ópera, el *Tanztheater* (la danza-teatro) o la *performance*, manifestaciones espectaculares que son producciones artísticas y estéticas, y no simplemente ‘comportamientos humanos espectaculares organizados’”, por ello al espectáculo como “una producción escénica en la

resultado del igualmente complejo proceso de puesta en escena destinado al espectador, quien, como explica Pavis, “necesita percibir y, por tanto, describir, una totalidad, o al menos un conjunto de sistemas ya estructurados y organizados en sí mismos” (1996: 24).

El teatro es un fenómeno colectivo en participantes y en lenguajes que coinciden a partir de un texto, de una idea, de un *qué decir* provocador del espectáculo. Este proceso inicial, entendido como análisis del drama, “ofrece una primera aproximación sintética a la representación y, al subrayar las líneas de fuerza del espectáculo, evita la dispersión de la mirada” (Pavis, 1996: 24) en el espectador. Este análisis es la base: el montaje del espectáculo inicia con un ejercicio de metacognición y puesta en común donde deberían participar el director de escena, los actores y el equipo de producción (escenógrafo, iluminador, vestuarista, maquillista, etcétera).

El primer movimiento es dificultoso, tal vez el mayor de todos: hacer coincidir diversas y variadas interpretaciones del texto dramático, del guión o idea que detona el montaje; concepciones estéticas surgidas a la luz de las lecturas, pero también de las diversas opiniones, de gustos, de fobias... Ello no significa que lo posterior sea sencillo: poner en el escenario el acuerdo de grupo no es cualquier cosa. Para Acha (1992), el proceso creativo es complejo, dialéctico; conlleva simultáneamente posibilidades heurísticas e intuitivas; siempre actúan en conjunto la razón, los sentidos, la sensibilidad y la intuición. Como todo, lo complicado es romper la inercia, romper la estática inicial de esa maquinaria que denominamos espectáculo teatral.

De principio a fin

De principio a fin lo teatral se manifestará de poco en poco sobre el escenario e irá conjuntándose hasta el momento del estreno y, aún después de ese día, el espectáculo seguirá siendo objeto de transformaciones, de ajustes, de modificaciones, de correcciones, de críticas y evaluacio-

que un *autor* (el director de escena) ha dispuesto de toda la autoridad y de toda la autorización para dar forma y sentido al conjunto” que se presenta al espectador. Debe entenderse entonces el espectáculo como aquella actividad escénica que se complementa con la presencia del espectador, y no en el sentido comercial que regularmente se da al término. El *espectáculo* de Pavis no distingue al teatro comercial de ningún otro tipo de teatro, de suyo extremadamente difícil e inútil de acotar.

nes siempre encaminadas a su maduración, a su plena realización como objeto cultural. Y aun así no es seguro que lo logremos porque en cada ocasión que se represente ante el espectador será una aventura nueva, diferente a la anterior y, al finalizar la última función, “se acaba para siempre y dejamos de sentir la experiencia estética y de tener acceso a la materialidad viva del espectáculo” (Pavis, 1996: 26), por lo menos en esa propuesta.

Pero cualquiera podría pensar que la labor del escenógrafo concluye al momento de entregar el objeto de su labor en el proyecto. No es así. Como el resto de los integrantes del espectáculo, el escenógrafo sigue siendo parte del espectáculo en cada función. Tal vez parecerá que la escenografía *es* desde el principio; no hay más grande error. Como el resto de los componentes del espectáculo, la escenografía forma parte del sistema vivo y, como consecuencia, está viva también. O, siguiendo a Acha: “[...] la obra nunca está entera ni definitiva en la mente [...] el proceso creativo no busca producir obras completamente nuevas, sino provistas de una o más innovaciones que, por valiosas, constituyen la creación y a cuyo alrededor el artista va levantando redundancias” (Acha, 1992: 146).

Y como todos los componentes, el proceso de la construcción del espacio de la representación inicia con el análisis.

Dos elementos se tienen presentes siempre al momento de iniciar el trabajo: el contexto dramático y el contexto de la representación. El primero es producto del análisis del texto o de la idea dramática ya comentada líneas atrás; el segundo es producto del análisis del espacio que recibirá la representación y en el cual se considerará al espectador, no como parte del espacio sino como ocupante del mismo. La forma en la cual el público se apersona en el espacio determinará la naturaleza del proceso de aprehensión del espectáculo por parte del espectador. Pero además, el propio contexto cultural del espectador deberá incluirse en el contexto de la representación y aunque “el espectador de cualquier cultura está en capacidad de percibir y de hacer significar los objetos presentados en el contexto de su propia experiencia cultural” (Fischer-Lichte, 1994: 42), no habrá que dejar tan abierta al espectador la posibilidad de lecturas del espectáculo.

La realidad que es, es la primera referencia que se tendrá sobre la posible materialidad del espacio de la ficción. Es el punto de partida. En esta etapa del proceso, como en algunos otros momentos, se manifiesta lo que Torre denomina *hemerarquía*, como esa actitud consistente en plantearse algo nuevo que estimule la imaginación y detone las ideas; “es

poner en tensión el arco del alma, la cuerda del pensamiento, la flecha de la observación. Porque sin tensión diferencial no es posible el cambio” (Torre, 2007: 253). La dialéctica es constante, el entrar y salir de una idea, el alejarse de ella y revisarla al mínimo detalle, dejarla de lado y volver sobre ella posteriormente; no pretender que la idea inicial es la mejor... aunque finalmente nos demos cuenta de que sí, que es la mejor. Podemos deducir, como lo hace ver Torre, a la actividad creativa como “el proceso de transformación personal de la información o medio” (1997: 72). El proceso de creación del espacio de la representación se asume entonces como un proceso personal, de maduración profesional y no solamente como la solución temporal a un problema temporal: el espectáculo.

Maqueta, dibujo, perspectiva, planos, son instrumentos para representar la escena que nos permiten, de alguna manera, visualizar bidimensional o tridimensionalmente aquello que, hasta ese momento, han sido ideas. Hasta entonces la creatividad se ha manifestado por medio de la intuición y la racionalidad: “la razón va siempre acompañada de la intuición para que ésta la reemplace o la complemente cuando se agote en el conocimiento de la realidad” (Acha, 1992: 152). Las habilidades del pensamiento han predominado porque esto es precisamente lo que se ha realizado en esta etapa: diseñar el espacio; y como todo diseño, ha sido un trabajo conceptual, de ideación, de imaginación, de comprensión de realidades y ficciones que serán fundidas como espectáculo en el espacio de la representación, *nuestro* espacio para la representación.

Porque esta “primera transustanciación” de la idea en maqueta (bi o tridimensional) nos acerca un poco más a la ficción y al escenario. Además de la lectura y análisis del texto (que, como ya se mencionó, es un proceso colectivo y colegiado), nos encontramos con infinidad de instrumentos y estrategias posibles que nos ayudan en la recolecta de la información suficiente como para tomar la decisión adecuada; entre otros: consultas bibliográficas y hemerográficas, fotografías, videos, grabados, pinturas y otras piezas plásticas de época que de alguna forma nos aclaren el panorama de la realidad *que es*; visitas de observación, y de ser posible levantamientos fotográficos, a lugares con características similares a las requeridas para el proyecto; entrevistas a especialistas, profesionales, coleccionistas o parroquianos que nos arrojen luz en la solución de nuestro problema; incluso acercamiento a otras perspectivas de solución al problema que se han tenido en otros proyectos.

Cosificar la idea

Cosificar la idea, el dibujo, la maqueta, es una etapa que bien podría ser considerada un proceso independiente de los demás. Convertir la propuesta en maqueta es iniciar nuevamente el trabajo significador. Aquí, en esta etapa del desarrollo, la intuición y la racionalidad nuevamente se confrontan con un sentido dialéctico, confrontación que se extenderá más allá del día del estreno.

Es aquí donde empezarán a coincidir los distintos lenguajes que se articularán durante la representación en lo que conocemos como escenografía, como espacio de la representación. Los distintos lenguajes visuales y auditivos que descubren y significan la escena matizándola, provocando atmósferas a través de la escenografía, la iluminación, el maquillaje, los tocados, el vestuario, los efectos sonoros, la musicalización, no son sino una forma de materialidad de la idea inicial y sus subsecuentes evoluciones. No existe pues la solución, sino varias soluciones de entre las cuales, de manera más o menos intuitiva, más o menos racional, hemos decidido una.

Nuevamente, lo racional y lo intuitivo no son los dos extremos contrapuestos de un imán, sino las dos caras de la misma cinta de Moebius.

El proyecto no concluye

El proyecto no concluye con la primera función. De hecho, aquí da inicio otro nuevo proyecto, con su propia naturaleza y retos, con sus propios tiempos y ritmos de solución. Y en este nuevo proyecto aparecen nuevos factores, o aquellos que ya habían aparecido se llegan a manifestar de manera distinta. En primer lugar, el actor, usuario inicial del espacio de la representación, factor no sólo por su tránsito en el espacio sino, además, por el uso y manipulación que hace sobre los elementos que lo constituyen. En segundo lugar el público, sujeto activo de la acción dramática que determina, por la manera de relacionarse con el espectáculo, su éxito o fracaso, que viene emparejado con el éxito o fracaso de la solución del espacio. Finalmente, la naturaleza y características del edificio teatral que recibe al espectáculo; sus dimensiones, equipamiento, personal; también ello son factores en la decisión final.

¿Y cómo puedo conciliar con los restantes miembros que intervienen en el espectáculo una propuesta distinta de organización del dispositi-

vo escénico para edificios teatrales distintos cada vez, sin que por ello pierda sus valores simbólicos, sus significados, su carácter, su estética? Como se ve, trasladar el espectáculo de un escenario a otro es realmente un nuevo proyecto, que debe ser abordado con la misma actitud creativa como desde el principio.

Cada función representa una evaluación del espectáculo

Cada función representa una evaluación del espectáculo y, como consecuencia, una autoevaluación del trabajo de quienes han participado en su realización. En cada función se encaran de manera dialéctica “lo concebido con lo ejecutado” (Acha, 1992: 155). Aquí no hay encuestas, ni entrevistas, ni cuadros estadísticos; si acaso los comentarios sueltos de actores, tramoyistas, público y el director nos sirven como estrategias e instrumentos para alimentar el nuevo (¿los nuevos?) proceso de “re-articulación” del espacio y el espectáculo.

En términos de creación, el fenómeno teatral es un continuo dialéctico; hay una permanente tensión entre el espectáculo y el espectador y, en medio de los dos, el espacio, no como eje de esta relación sino como portador de ambos.

El espectáculo teatral contemporáneo es la suma de esfuerzos que proceden de diferentes puntos, que utilizan diversos lenguajes, que se incorporan al espectáculo en diferentes instantes y de las más variadas formas. Como se ve, el espectáculo teatral es complejo y su escenario, *entonces, también lo es*. Por tanto el proceso para edificarlo es proporcional a esta complejidad.

Referencias bibliográficas

- Acha, Juan. (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.
- Fischer-Lichte, Erika. (1994). Las tendencias interculturales en el teatro contemporáneo. En Pavis, Patrice & Rosa, Guy, *Tendencias interculturales y práctica escénica*. México: Gaceta, Col. Escenología.
- Pavis, Patrice. (1996). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Torre, Saturnino de la. (1997). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.
- (2007). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Torre, Saturnino de la & Violant, Verónica. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*, vol. 2. Málaga: Ediciones Aljibe.

La creación artística: el proceso creativo

Abraham Mendoza Guerrero¹

La historia nos muestra que el ser humano, desde sus inicios, en todas las etnias y pueblos ha estado ligado al arte como respuesta a una necesidad intrínseca para su desarrollo integral. Todos los seres humanos, en condiciones normales, somos capaces de disfrutar el arte, en mayor o menor medida, dependiendo del bagaje cultural del individuo, pero no todos tienen la capacidad de producirlo (Ramos, 1994: 41).

El artista, al igual que en cualquier otra profesión, debe adquirir las suficientes habilidades que le permitirán ejercer su oficio, en este caso el de manifestarse mediante alguna disciplina artística. Como lo menciona Acha (1999: 69): “La capacidad de sentir lo estético y lo artístico requiere un aprendizaje, pues se trata de generar sentimientos espirituales o culturales que debemos saber diferenciar entre sí y de los afectivos, temáticos y corporales”.

Pasadas las etapas de aprendizaje, adaptación y práctica de su oficio, el artista está preparado para la producción de obra de cierta calidad estética; la creación artística o proceso creativo como lo define Acha (1999: 76): “Como proceso creativo entendemos a los múltiples intentos de los artistas para plasmar innovaciones y poder iniciar o cambiar sus búsquedas en la territorialidad, modalidad o tendencia elegida por cada uno de ellos”.

En esta parte es menester hacer una separación en cuanto a lo que podemos considerar como una obra en donde se pone de manifiesto el

1. Académico en el Departamento de Artes Visuales del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.

trabajo reflexivo del artista, y otra en la que se busca solamente la reproducción de algún motivo, en donde no hay un rigor creativo y sólo se limita a un proceso meramente mecánico, repetitivo, sin que medie en ella un proceso intelectual que manifieste la personalidad del autor. Para nuestro propósito trataremos solamente con las obras en las que se manifieste un proceso creativo en donde se profundice en el “alma” del artista. Como bien lo describe Ramos: “El verdadero artista trabaja, según una expresión común “con toda su alma”, y tal expresión debe tomarse aquí en su sentido literal. Esto quiere decir que la actividad artística no puede ejercitarse sino cuando en ella interviene la totalidad del ser humano con todas sus potencialidades” (Ramos, 1994: 42).

El proceso de la creación artística: métodos

Para llegar a la obtención de un producto estético, el artista se enfrenta a un proceso en el cual desarrolla toda su capacidad creativa, pone de manifiesto sus habilidades tanto cognitivas como técnicas y se compromete con la materialización de una idea que aportará a la sociedad un producto novedoso y cargado de significaciones.

No existe una guía específica que lleve al artista a través de dicho proceso, enumerando los pasos a seguir, uno después de otro. En este camino el creador tiene que ir desarrollando su propio método, ya que cada proyecto involucra situaciones muy particulares, las cuales irán definiendo el rumbo de la obra que se obtendrá al término del proceso.

La manera en que cada artista aborda el proceso de la creación es diversa; incluso la manera en que un mismo artista procede ante cada pieza es distinta cada vez, porque para cada obra se tienen situaciones disímiles que propiciarán un abordaje distinto, único. Por lo tanto definir un método en particular para cada situación sería prácticamente imposible. Sin embargo, de manera general encontramos que los métodos para la creación artística son similares en muchos de sus pasos, lo cual nos da una aproximación suficientemente clara de cómo es que se desarrolla dicho proceso en el artista. Según Landau (1987) el proceso creativo se puede clasificar en dos grandes grupos:

1. El proceso razonado: es aquél en el cual se sigue un procedimiento paso a paso, acumulativo, donde los resultados van surgiendo conforme se van sumando las partes que componen el todo.

2. El proceso por inspiración: tiene que ver más con la intuición, la co-razonada; surge a partir de ir hilvanando diversas acciones y/o experiencias de manera dialéctica, creando relaciones entre elementos que nos parecen significativos para definir una emoción y cualquier otra cosa que se quiera expresar.

Como ejemplos de los procesos mencionados tenemos, en el proceso razonado, todo lo relacionado con la investigación científica, y en el proceso por inspiración aquello que tiene que ver con el arte.

Lo que presenta dificultad del proceso intuitivo es describir cómo se muestra en el artista. Dentro de la gran variedad de propuestas para definir las etapas o estadios del proceso creativo, según Landau (1987) las más utilizadas son las siguientes:

1. *Preparación*. Es el periodo en el que se reúnen conocimientos. Esta fase se inicia en el momento en que aparece el impulso hacia la actividad. El individuo creativo recoge durante esta fase todo tipo de experiencias vitales y de saberes sin previa censura, es decir, sin ponderar lo que puede ser importante y lo que no.
2. *Incubación*. Consiste en una consideración inconsciente del problema y en la búsqueda de una solución. Esta fase, durante la cual planean sobre el inconsciente las experiencias acumuladas, representa para el individuo un tiempo de inquietud y frustración en sumo grado, que a menudo va acompañado de sentimientos de inferioridad y que exige una notable tolerancia a la frustración.
3. *Visión (o iluminación)*. En esta etapa el material acumulado durante la fase incubatoria se transforma en un conocimiento claro y coherente que aflora de forma repentina.
4. *Verificación*. Constituye la parte final del proceso, en la cual se comprueba, examina y configura la nueva visión hasta adecuarse al individuo creativo y al entorno. En esta fase se da la comunicación, que consiste en traducir la visión subjetiva a formas simbólicas objetivas.

Es importante señalar que no hay un tiempo definido para cada una de las etapas, ni fronteras claras entre las mismas; tampoco es un proceso lineal, mecanizado; se puede transitar entre una y otra fase las veces que el artista considere pertinente.

Las maneras en que el artista emprende la obra son tan diversas como diversos son los productos estéticos que se producen. A manera

de ejemplo citaré a dos pintores de renombre que describen cómo es su proceso creativo al abordar un cuadro.

En una anotación Leonardo Da Vinci menciona: “El pintor debe estar solo y reflexionar sobre las cosas que ve, tratando de ellas consigo mismo para seleccionar lo mejor de lo que ve. Él debe actuar como un espejo que se convierte en tantos otros colores como los de los objetos que tiene delante. Él, de esta forma, dará la impresión de ser una segunda naturaleza” (Da Vinci, 1999: 127).

Por otra parte, Tibol cita un comentario de Tamayo donde describe dicho proceso de la siguiente manera: “En general, trabajo directamente sobre la tela, sin hacer notas previas, y procediendo inmediatamente a la transposición de las formas reales que motivan el cuadro. [...] Comienzo mi trabajo diseñando la estructura general del cuadro, y sobre ella construyo con la pintura” (Tibol, 1987: 115).

Contrario a lo que muchos pudieran pensar, el artista no inicia el proceso concibiendo la obra en su totalidad, para después realizar su ejecución. “Por lo general su concepción y ejecución van juntas, se alternan e interactúan mutuamente” (Acha, 1999: 77). Al inicio se tiene una idea no muy clara de lo que se pretende conseguir; en el proceso se va clarificando; después, al enfrentar los materiales para su realización, el artista y la materia precisarán la apariencia final del producto. En apoyo a esta idea, Acha escribe: “[...] el artista no hace lo que quiere (subjetividad) sino lo que puede y le permiten (objetividad) la materia prima que transforma y las herramientas y procedimientos manuales con que él la transforma” (Acha, 1999: 85).

Una aproximación al proceso de creación personal

Para lograr llegar a la etapa de la creación artística, el individuo tuvo que pasar por un proceso de aprendizaje durante el cual desarrolló sus capacidades perceptivas, intelectivas, cognitivas y técnicas, entre otras. Es decir, el aspirar a ser artista conlleva una serie de procesos formativos y volitivos que el individuo asume como parte de su ser. Samuel Ramos lo describe de la siguiente manera:

Para el artista la vida se cifra en su actividad, o lo que es lo mismo, el arte y la vida son para él la misma cosa. La creación absorbe toda su voluntad, toda su inteligencia, todo su interés, toda su atención, toda su vitalidad. A su servicio está toda la experiencia de la vida, toda su cultura, todo lo que es y todo lo que posee como ser

físico y espiritual. La gran obra de arte no admite la entrega parcial, sino la entrega total del ser humano (Ramos, 1996: 42).

Sabemos que al emprender un proyecto, cualquiera que éste sea, desarrollarlo y concluirlo lleva implícito un complejo proceso, tan complejo como tratar de descifrarlo. Para abordar la descripción de mi proceso creativo tomaré el proyecto que estoy realizando como alumno en el curso de la Maestría en Educación y Expresión para las Artes en la Universidad de Guadalajara.

Proceso

Supongo que antes de tener la famosa “idea inicial”, hubo procesos previos a su llegada; trataré de identificarlos.

Nací en un pequeño poblado en el estado de Michoacán, conformado por unas cuantas familias y ubicado en la cima de la Sierra Madre Occidental. Con seis años de edad de pronto me vi viviendo en Guadalajara. Me gusta el campo, los espacios abiertos, mirar a la distancia. Cuando tengo oportunidad salgo a algún poblado cercano para disfrutar de dichas aficiones.²

Dos años atrás acepté una invitación para ir a Tlajomulco de Zúñiga, una población localizada a pocos kilómetros al sureste de Guadalajara. Dicho lugar no lo había visitado desde hacía algunos 10 años. Al arribar, me sorprendió ver una impresionante cantidad de casas de interés social, agrupadas en filas interminables. Me parecieron fragmentos aislados de la gran urbe, pequeñas ciudades anónimas.³

Fue una impresión que me causó mucha inquietud y pensé: “aquí hay algo”. Es una sensación difícil de describir, se presenta no muy clara. Sabes que eso que ves, que vives, te dice algo pero no logras descifrarlo por completo. Ese “algo” detonó en mi un impulso por emprender un proyecto creativo que en ese momento no sabía si culminaría en un producto.⁴

2. Con esta parte del relato quiero dar a entender que el artista se ve influenciado irremediamente por sus experiencias de vida, las cuales van forjando su carácter, sus gustos, sus aficiones, sus filias y sus fobias, entre otros muchos rasgos de la personalidad.

3. Dichas experiencias formativas, más la capacidad del artista de sorprenderse ante situaciones que para los demás son comunes, provocan una manera distinta de percibir el entorno, “la realidad”.

4. “La ‘idea’ que dicen tener los artistas antes de la creación, es por lo general un boceto imperfecto que señala una dirección muy vaga de la obra y que es siempre superado por ésta”.

Posteriormente procedí a identificar los símbolos y conceptos que me fueran significativos, tales como: vivienda, familia, espacio, interacción, comportamiento. Investigué para resolver dudas relacionadas con el tema, profundicé en los conceptos involucrados. Durante este periodo surgieron (y siguen surgiendo) otros cuestionamientos; tamicé la información acumulada, acoté el tema (y sigo en eso). Plantee una serie de objetivos que se han ido modificando conforme el proyecto avanza. De cuando en cuando surgen ideas para la solución plástica, pero no son definitivas. Poco a poco se esclarecen los fines, pero los medios aún no son muy claros.

Superadas las anteriores etapas, en donde la idea se ha trabajado al punto de que se está preparado para la ejecución de la obra, en el artista plástico se avecina lo que Juan Acha da en nombrar "la batalla decisiva". Es la fase en la que el creador se enfrenta a la objetivación de la idea. Samuel Ramos la define de la siguiente manera: "[...] el trabajo creador en vez de desarrollarse fácilmente y sin tropiezos, sufre una tensión al penetrar en la fase expresiva —la gesta de la forma—; es una lucha del artista contra la resistencia del material expresivo de donde resulta que su labor se acompaña de los dolores de un alumbramiento" (Acha, 1999: 55 y 56).

Para intentar entender el funcionamiento del proceso creativo y hacerlo accesible a la comprensión humana, es necesario seccionarlo, analizarlo en cada una de sus partes, pero eso no significa que el proceso creativo podamos circunscribirlo a la suma de cada una de esas partes como la totalidad del proceso, ya que si así fuera, existiría la posibilidad de que la "producción artística" se efectúe como un proceso maquinal, en el cual sería suficiente ejecutar y sumar cada una de sus partes para obtener un resultado satisfactorio; aniquilando la originalidad que caracteriza a las creaciones artísticas.

Por otra parte, podríamos pensar que el artista es capaz de concebir la obra en su totalidad y posteriormente ejecutarla siguiendo con rigor lo preconcebido. Pero entonces el proceso ya está efectuado desde la concepción, lo que sigue es la realización técnica de la pieza.

Samuel Ramos sostiene que:

La creación no se puede explicar mecánicamente porque entonces la obra estaría implicada en sus partes como el efecto en sus antecedentes. No se puede explicar

(Ramos, 1994: 55).

tampoco teleológicamente, porque si el plan que antecede la obra la prefigura en todos sus detalles, entonces ya es la obra misma; y si es un simple proyecto o boceto, entonces no explica nada (Ramos, 1996: 56).

Por lo tanto podemos concluir diciendo:

[...] no quiere decir que la creación artística carezca de normas. Lo que pasa es que estas leyes o normas son immanentes a la creación; son leyes que no están escritas en ninguna parte [...] pero como se ve, esta ley interna que gobierna a la creación sólo puede ser encontrada a *posteriori* por el análisis crítico de la obra (Ramos, 1996: 55 y 56).

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (1999). *Las actividades básicas de las artes plásticas*. (3ª edición). México: Ediciones Coyoacán.
- Da Vinci, L. (1999). *Cuadernos de notas*. Madrid: Edimat.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo; teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- Ramos, S. (1996). *Filosofía de la vida artística*. (13ª edición). México: Espasa Calpe Mexicana.
- Tibol, R. (1987). *Textos de Rufino Tamayo*. México: UNAM.

Visiones transdisciplinarias
de ámbitos creativos: arquitectura, arte y ciudad
se terminó de imprimir en diciembre de 2012
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, col. Centro,
Guadalajara, Jalisco
El tiraje fue de 500 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com