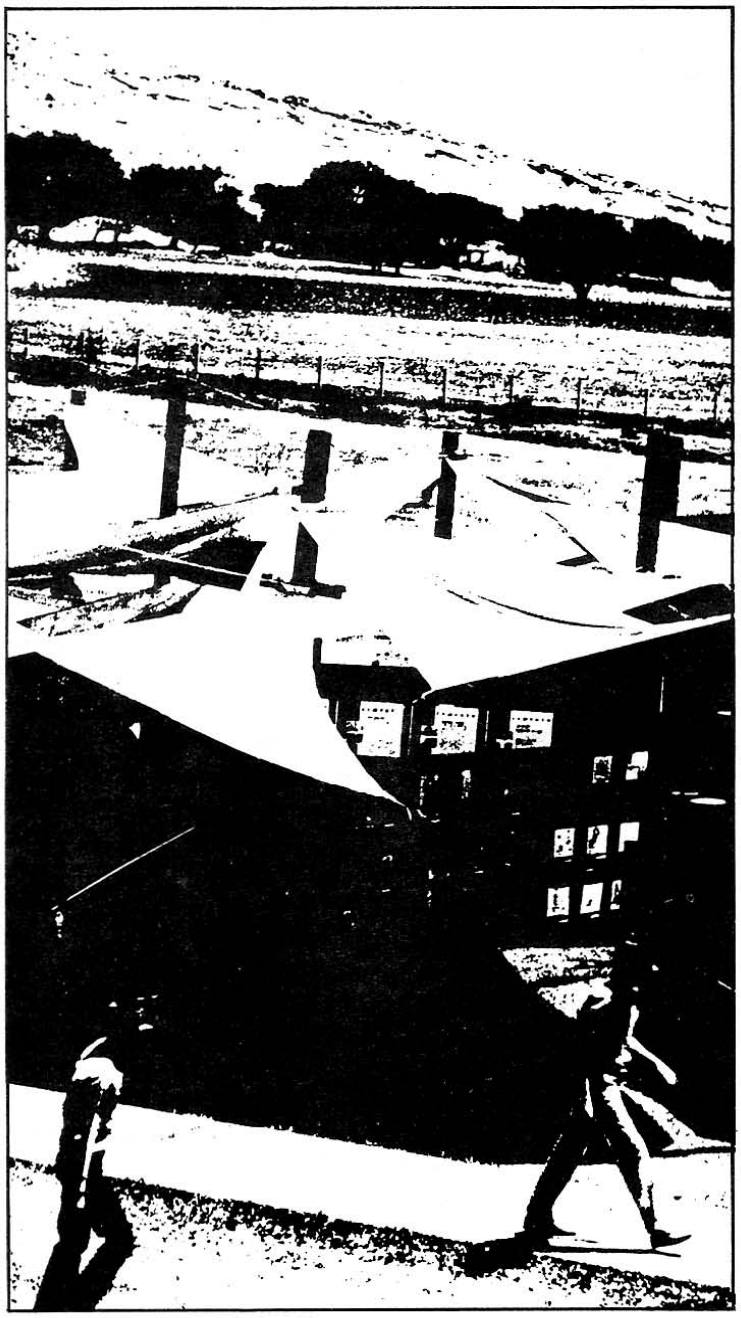
dimensión universitaria de la escuela de arquitectura del iteso

Carlos F. Ruiz Sahagún*



La escuela de Arquitectura del ITESO es un vástago institucional de la segunda mitad de nuestro siglo. Nace en 1963, a cinco años de que brotara este Instituto como germen de una universidad en la región occidental del país y a tres años del corte doloroso de dos de las ramas necesarias del tronco de estudios superiores: Economía y Derecho. Diecisiete estudiantes y algunos maestros, sin el amparo del reconocimiento oficial de sus estudios, encuentran en el arquitecto Enrique Nafarrete al director emprendedor, quien al finalizar su gestión, en 1971, entrega esta escuela incorporada a la UNAM (1969). Toca al arquitecto Salvador de Alba (1971-78), segundo director, recibir —por parte de la Secretaría de Educación Pública— el reconocimiento de la validez oficial de los estudios de arquitectura (1977). En el período siguiente, el penúltimo director, arquitecto Alejandro Ramírez (1977-85), organiza la celebración de los quince (1978) y veinte años (1983) de la trayectoria educativa de tal corporación. Luego de veintidós años de haberse iniciado ésta, el Rector del ITESO nombró director al arquitecto y maestro en Administración Educativa, Alejandro Castañeda, para el período 1985-88, siendo la primera vez que un egresado de esta escuela ocupa el cargo, destacándose como el más joven de quienes han ejercido la dirección.

El período cuyo análisis se presenta en este ensayo es el cuatrenio 1981-84, anterior a esta nueva gestión, pues en él ocurre la puesta en operación del primer proyecto educativo original producido por esta comunidad académica, con el entusiasmo de su juventud y con la tradición educativa secular de los jesuitas.

La dirección de este cuerpo universitario es sobria: el único funcionario es el director, que con el apoyo de dos secretarias y en consonancia con el consejo de escuela —tres alumnos y tres maestros—, lleva adelante el quehacer de una vida estudiantil basada en el respeto a la persona y en la libertad responsable. Para 1980-81 este grupo directivo y asesor se propuso optimizar la integración de la administración de la escuela con las necesidades de maestros y alumnos, y logra, un año después, no sin euforia, conjuntar 20 comisiones que mezclan a unos y otros. De hecho sólo llegaron a funcionar seis, lo que visto con pesimismo revela una crisis en la participación. Un sondeo posterior auscultó los deseos y las carencias de la comunidad y fructificó en varios equipos de trabajo, voluntarios, que a petición del Comité Académico del ITESO, debían apoyar pero no sustituirían en sus funciones al consejo. Esta situación, ya en 1983-84, dibujó las contornos del tránsito difícil de una autoridad unilateral a otra de participación y apertura. Con el fluido estudiantil estancado, el consejo funcionó entonces a 50% de su eficiencia. Su reacción para 1984-85, con la renovación de la mayor parte de los consejeros, fue incrementar acciones

* Maestro en Sociología. Secretario Académico del ITESO.

para la participación e integración de la población de arquitectura, enfrascada más en la producción de conocimientos de utilidad ulterior, que en la organización presente de su pequeño mundo de decisiones y de sentidos posibles de su taxrea formativa. En su nueva fase, este consejo (1985), ajeno a legitimarse por la autoridad basada en relaciones antagónicas, persigue insertarse en el rejuego académico cotidiano, ámbito opaco y a veces inaccesible para sus anteriores preocupaciones administrativas. La admisión, el desarrollo del currículo, el impulso a los maestros a apropiarse del proyecto educativo 1981 y la comunicación, señalan, entre otras, las competencias a conformarse. A grandes rasgos se configura así al inquieto grupo que pretende dirigir a contracorriente del eficientismo administrativo, teniendo como parangón la transformación de las inercias y de las apostasías universitarias: la lucha por el poder, el relajamiento de la actividad académica por la competencia, la corrupción y el oportunismo mercantil, etcétera. De esto último, protagonista anónimo proclive a los tratos fáciles con el mercado de las ocupaciones, nos hablaremos directamente.

Lo sustancioso de la práctica universitaria específica de la escuela de Arquitectura, son axquellos maestros intencionalmente ligados a la producción de conocimientos significativos. Atentos a la reflexión y a las relaciones interpersonales, en grupos pequeños, proceden contra la atonía de la manifestación y despersonalización en la enseñanza. El cuidado de estos conjuntos de alumnos ha ido exigiendo el aumento de profesores: en 1981 había 53, mientras que en junio de 1984 se terminó el curso con 70, proporcionando una gama amplia de estilos y personalidades. Lo óptimo sería disponer solamente de un puñado de arquitectos dedicados únicamente al trabajo universitario, pero al parecer, en estaregión hay pocos arquitectos que abandonan totalmente su obra de diseño para calarse como catedráticos de tiempo completo. Además, los recursos de la institución caen en lo limitado y en lo austero para quien se ostente como profesional de las artes del espacio, máxime cuando optar por lo académico merma las oportunidades de realizar el oficio. Entre los 70 profesores hay 6 alumnos ayudantes, 44 licenciados, 17 posgraduados de maestría y 3 de doctorado. Dos quintas partes son profesores de no más de dos semestres en ejercicio, una quinta parte tiene hasta cuatro semestres y las otras dos quintas partes sobrepasan los cuatro semestres —muchos de ellos con más de ocho semestres—, significando que una buena porción persiste en el trabajo docente. Hay seis profesores de tiempo fijo —dos más que en 1981—, siendo una minoría frente a 90% de tiempo variable. La riqueza heterogénea de estas presencias se resiente al intentar conducirlas a un proyecto común. A la elevada interacción que produce tantos maestros en los alumnos, se le añade una movilidad moderada de los primeros, que no sobrepasa al 30%.

Siendo la relación de 37 alumnos por cada ma-maestro de tiempo fijo, resta todavía remontar ese déficit de interacción educativa para que pueda hablarse de una docencia altamente personalizada. Obviamente, esto se mitiga si consideramos que la relación del total de los alumnos por el total de maestros es de tres estudiantes por profesor, lo cual extrema las posibilidades de elección de prototipos o, en el mejor de los casos, de asesores. Esto quedó de manifiesto en ocasión del reciente nombramiento de director, cuando los estudiantes de arquitectura propusieron la larga lista de 34 candidatos. La diversidad predomina positivamente sobre la homogeneidad en el ámbito de esta escuela.

Hace cuatro años se comenzó a desarrollar un nuevo plan de estudios y se puede decir que paulatinamente ha crecido la identificación de los docentes con la escuela, aunque no necesariamente con el plan. No se ha querido imponer este proyecto desde arriba, sino por la cooperación avivada entre los académicos. El plan mismo apenas esbozó, en 1981, el perfil del profesor que se requería. Se confiaba en que la práctica misma de una educación centrada en la persona, permitiría al educador aplacar sus tendencias *bancarias*. Al menos se ha logrado aclarar posiciones e intereses respecto a sus enfoques innovativos.

El tipo de profesor con que cuenta la escuela es, en su mayoría, el egresado de la propia universidad, joven y con un ejercicio profesional paralelo a su labor educativa, lo que llena de productivas tensiones al objeto académico de la arquitectura, pues confronta el saber y el hacer de quien actúa en los dos campos. Unidas a la juventud, destacan las cualidades de la disponibilidad para ayudar al discípulo, de la claridad en las explicaciones, del impulso a la participación, de la organización del curso y del dominio de la materia; y junto a ellas, algunas deficiencias en lo pedagógico explicables en la etapa de transformación de las prácticas docentes que enfatizan menos la transmisión de contenidos y la coerción en el aprendizaje.

Entre los fenómenos observados está el que los profesores dan su cátedra más por motivación personal que por incentivos económicos. Esto, que los convierte en cumplidos y desinteresados, no significa necesariamente que todos sean inspiradores, creativos y comprometidos socialmente. No implica que sean docentes universitarios. Uno de los actores principales en esta escuela es, sin duda, la expectativa de otorgar u obtener una formación, profesionalizante, donde el *yo* reste vigencia a lo social. No en vano algunos alumnos entrevistados resaltan más la profesionalidad y menos la integridad y el compromiso social del personal docente. La participación en la problemática de nuestro tiempo es una carencia magisterial que dificulta la consecusión de los idea-

les académicos, que van a contracorriente del sentir espontáneo de nuestros conciudadanos.

Los destinatarios, en este ámbito educativo de reducida autonomía con respecto a la presión social y a la marcada vuelta al individualismo, vienen a ser los alumnos, cuyo número se tiene cuidado de preservar entre los240 y 280 para asegurar una situación docente a escala humana. Hace 15 años la escuela tenía alrededor de 70 alumnos. Ahora, que se ha triplicado la población, mucho ayuda el que la deserción global no sea exagerada, ya que, por ejemplo, la generación que egresó en 1984 sólo perdió a 3 alumnos de los 48 que la constituyeron en un principio.

Se aprecia una baja moderada en las solicitudes de admisión. Cada vez es mayor el número de mujeres y de egresados de preparatorias privadas que solicitan su ingreso. En razonamiento estadístico, los candidatos obtienen los mejores puntajes del ITESO —junto con los ingenieros—, al presentar su examen de admisión: 66% alcanza de 600 a 800 puntos, que es el puntaje máximo del *College Board*. El número de los que se inscriben a primer ingreso o se reinscriben a semestres superiores oscila de un año a otro en forma mínima, por lo que el ingreso y reingreso tienden a la estabilidad relativa.

El perfil del estudiante de primer ingreso, utilizando como caso el curso escolar 1983-84, subraya una motivación de ingresar al ITESO por su nivel académico (76%), junto con el deseo de una mejor preparación para la realización del compromiso social (65%) y por el tipo de relaciones personales que encuentra en el ITESO (65%). El obstáculo más fuerte que se encuentra para entrar no son las colegiaturas (11%), sino la aprobación del examen de admisión (27%) y el salir de la casa (16%). Los motivos de estudio profesional se concentran primordialmente en obtener mayor aprendizaje y desarrollar las propias capacidades (87%), en contribuir al cambio que beneficie a los necesitados (62%) y en alcanzar un nivel económico mejor (47%). En el campo de las actividades que se quieren desarrollar predominan creativas (67%), la autorreflexión (42%) y las profesionales (40%), valorando menos a las intelectuales (25%) y a las científicas (5%) (Jiménez, T., 1984: 46, 57, 62, 67 y 72). Esto imposibilita consagrarse como universitario a la problemática científica en la casa de la investigación y del pensamiento creativo, del cuestionamiento y descubrimiento *versus* la unilateral formación técnica. El reto que queda a la instancia del saber arquitectónico, es trabajar con estas características del alumno para que la personalización y el volcamiento sobre sí no se extremen en una deserción de lo universitario.

Siendo los ideales de esta universidad un alto nivel académico, la inspiración cristiana de servicio a la comunidad, la formación de profesionales para el cambio social que México necesita con urgencia y

la vida estudiantil basada en el respeto a la persona y en la libertad responsable, el abismo entre este proyecto y la expectativa real de un grupo entrevistado es notable, pues sólo 10% tiene cercanía a tales valores. Para este grupo es necesario que existan encarnadas las Orientaciones Fundamentales del ITESO, aunque cuenta más para entrar la orientación educativa, que el compromiso social o la inspiración cristiana. Al parecer, estos alumnos caen en una adhesión declarativa a la orientación de la escuela del ITESO y resulta que conocen lo que deben responder cuando se les pregunta directamente; pero cuando se les induce a proyectar su vida de manera espontánea, a través de diversos indicadores, proyectan muy pocos elementos de las Orientaciones Fundamentales (Mejía, R. y otros, 1984: 28, 57, 61, 62, 65 y 67).

Comprender lo que implica una opción distinta de universidad, no ha sido fácil para una escuela que, entre 1978 y 1980, padeció una grave crisis de identidad y de antagonismo hacia la autoridad. El año de 1981, que remite a una recuperación de la anarquía en las tendencias por la unidad de un nuevo proyecto, marcó el inicio de la convergencia ideológica y de la dirección, así como del cambio de actitud de los universitarios en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, pese a que se reiniciara la ordenación de las energías hacia los propósitos perseguidos, el estudiante típico de arquitectu-

ra continuó padeciendo una falta inicial de actitud universitaria, que le ha dificultado hacer propios los objetivos de la escuela, misma que todavía no puede reconocer y transformar la lógica cultural del estudiante. Este, generalmente por su situación económica, tiene la ventaja de ser alumno de tiempo completo, con ambiciones universitarias de poco alcance: no tener mucha carga académica ni abundancia de clases teóricas y mucho menos ser evaluado y tener que manifestar la auto-evaluación cada vez que termina un nivel de la carrera. El nuevo sistema escolar, centrado en su persona, le provoca ansiedad, sobre todo en el segundo año, lo que tiende a desaparecer en el tercero o más adelante, cuando el estudiante ha remontado la debilidad de convicciones y la dependencia del maestro producidas por la huella escolar previa a la universidad.

Las representaciones sociales del alumnado restringen las posibilidades de una comprensión y transformación de la realidad cuando el proceso educativo las deja intactas. Pero para la escuela tampoco es fácil transformar la diversidad de intereses de sus alumnos que, al menos en una minoría entrevistada, se distribuyen indiferenciadamente hacia los grupos de empresa, de servicio y educativos. La falta de una inconformidad real ante el problema urbano de esta pequeña muestra de alumnos, si es generalizable al resto, impide centrar el proceso educativo en su objeto preciso. Sólo 13% de esta porción de alumnos entrevistada realiza actividades relacionadas con sus inconformidades sociales. Estos mismos alumnos resaltan antes la positividad de sus relaciones humanas y la profesionalidad que el compromiso social. También la escuela impide fortalecer la actitud de servicio de sus estudiantes cuando no favorece la participación, coexiste pacíficamente con la neutralidad política o, simplemente, se burocratiza (Mejía, R. y otros, 1984: 33, 43, 48 y 52). Aunque los alumnos manifiestan disponibilidad a participar en actividades extracurriculares, la dirección de la escuela no instrumenta su desarrollo, sino que se dejan a la convicción anárquica de cada uno, lo que produce un efecto permisivo que contrasta con la voluntad universitaria del proyecto de 1981.

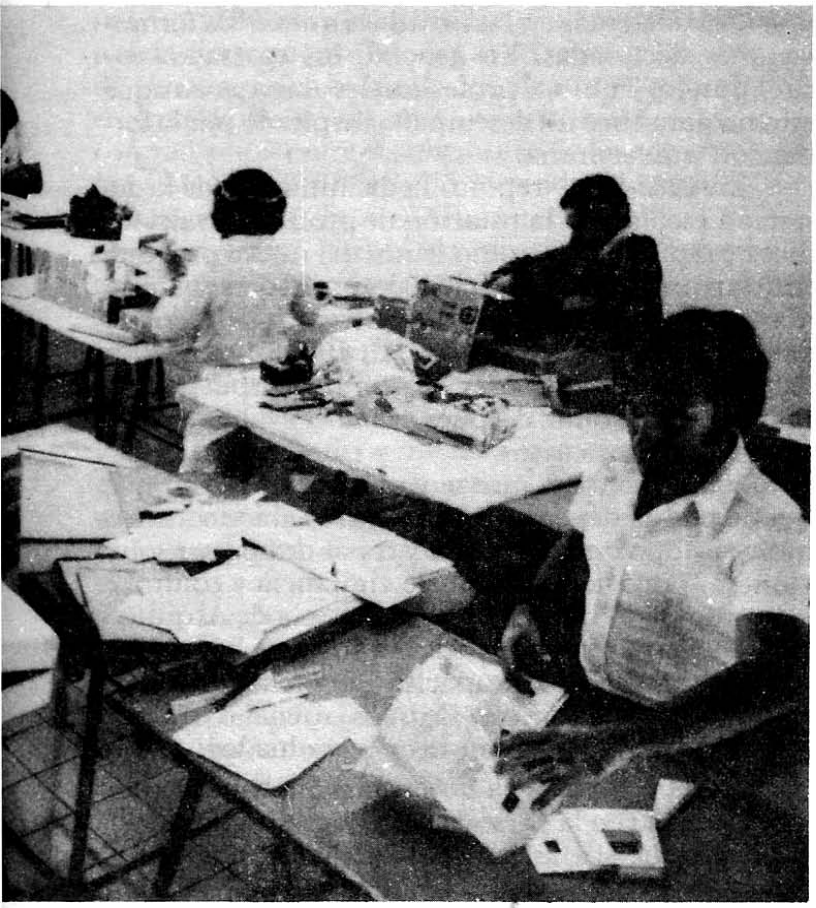
Los alumnos tienen una agrupación que los representa ante el consejo y la escuela, integrado por los estudiantes elegidos de cada semestre. Este cuerpo se encarga, además, de los eventos curriculares y extracurriculares como conferencias, actividades sociales, viajes de estudio, investigaciones, etc.

En el proceso de relaciones académicas, que lo son también sociales, cada alumno consume más de mil horas anuales en los salones y talleres. Se ofrecen aproximadamente 67 materias anualmente en 7 mil 552 horas de clases impartidas, es decir, 140 horas más de las programadas. Alumnos y profesores generalmente son asiduos y no les gusta perdonarse horas de actividad docente.

A través de estos datos se podrá entender por qué los esfuerzos educativos para intervenir en el proceso del estudiante típico, no han producido todo lo deseado en el proyecto de 1981. E incluso lo logrado —a juicio de su director— ha dependido, en mayor medida, de lo que el estudiante quiere hacer, lo que no es peyorativo en un ámbito en que se trata de partir de la libertad de iniciativa de la persona, como premisa educativa. El límite a esto, en todo caso, está cuando tal ejercicio de la libertad marca el fin de las trascendencias.

Se ha hablado ya de protagonistas y destinatarios, de ayudas y oposiciones del proyecto 1981. Este se consolida en 1981 con ocasión de la reformulación del plan de estudios.

De 1970 a 1977 se funcionó con el Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Arquitectura. En 1977, la dirección académica tuvo por primera vez la oportunidad de generar un plan de estudios más coherente con las finalidades de esta universidad. Después de cuatro años de operar un plan emergente, se hizo posible tener el proyecto educativo propio en 1981, sobre la bae de valores y aspiraciones de las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI) y lo propio de la escuela. Para crear esta unidad del proyecto, se descartó la vía fácil de la reacomodación funcional de materias y se optó por el diálogo, el estudio, el debate y la evaluación para esclarecer las hipótesis y proposiciones que iban a normar el futuro académico de la escuela.



La directriz central de este nuevo proyecto es formar arquitectos capaces de lograr con su hacer profesional una síntesis coherente entre las necesidades espaciales del ser humano, del usuario y del objeto construido, que será el medio satisfactor de ellas. Esto se traduce en promover las actitudes, conocimientos y habilidades que los hagan capaces de un ejercicio profesional versátil y adaptable a las necesidades de la acción transformadora y creativa.

Estas orientaciones surgieron del sentido común y de la experiencia pedagógica de los agentes educativos acumulada en 15 años. El principio metodológico se basó en una visión global y crítica que facilitara la investigación, la planeación y el diseño arquitectónico, simultáneamente a la posibilidad de que el alumno seleccionara su propia área según sus intereses, habilidades y circunstancias personales.

La fuerza material de este esfuerzo de orientar la arquitectura no sólo partió de las encuestas, sondeos de opinión, del escuchar e integrar observaciones y sugerencias de otras escuelas de arquitectos y de los propios usuarios, del análisis de otros planes y asesorías de especialistas, sino de la voluntad de expresar en instrumentos viables —las asignaturas, la investigación, la lectura, las prácticas de campo, etc.— lo que se quería transformar: el ejercicio de la libertad —apertura a participar, corresponsabilizarse, descubrir oportunidades de servir, respetar derechos, explorar nuevas orientaciones e interpretaciones de la realidad— y la actitud de servicio —interesarse por la acción social, concebir la profesión como una vocación antes que un oficio, un modo comprometido de vida antes que un simple medio de lucro, una actividad humanista antes que meramente tecnológica—.

El propósito era ejercer la libertad ya en el mismo currículum a través de la movilidad en el mismo: las salidas laterales, las opciones terminales, las optativas, la autoselección de temas de investigación y en los talleres, etc., y sobre todo, en la apertura al equipo de trabajo. La actitud de servicio tendría su eje en el servicio social y en el contacto con la realidad y el fomento de esta actitud en la vista cotidiana.

La materia prima de la nueva práctica académica de la escuela de arquitectura abarcaba seis grandes significados: la realidad contemporánea, el trabajo en equipo —flexibilidad, apertura y autoconocimiento, mediante grupos de crecimiento o de trabajo—, capacidad de análisis —programas arquitectónicos, contenidos metodológicos, teorícos del conocimiento—, capacidad de crítica y de autocrítica —a través de las materias y de la participación activa en el proceso de evaluación—, conciencia e identidad como alternativa a las deformaciones masificantes y consumistas de nuestra sociedad, y el conocimiento de los recursos propios de la profesión.

Con esto se pensaba que se generarían nuevas tendencias en las prácticas profesionales de los arquitectos, como la de ser un verdadero gestor de las demandas comunales, promotor y capacitador de las demandas del usuario, disidente de las demandas convencionales del sistema social imperante, enfocado a la solución de los problemas de los desfavorecidos, etc.

Los dispositivos prácticos utilizados cuidaban el tamaño de los grupos, establecían talleres verticales que agrupaban a estudiantes de diversos semestres, promovían el intercambio con universidades, proveían de manuales, vinculaban con investigaciones en operación, aseguraban la posibilidad de nuevas opciones terminales como la de Administración de Costos de Construcción (que se trabaja en una tesis) y la de Diseño Industrial, se apoyaban en la investigación de posgrado del Programa de Estudios Urbanos y estimulaban las confrontaciones internacionales de arquitectura, así como la participación en concursos nacionales y mundiales.

De los productos o resultados del trabajo de los últimos años es más difícil hablar porque no hay un acompañamiento suficiente del trabajo profesional de los egresados. Muchos de ellos han realizado sus tesis y su contenido nos especifica ciertas tendencias importantes, que al menos en principio representan el fruto de los esfuerzos académicos de ellos y de la institución: de 110 ex-alumnos muestreados, 22 realizaron trabajos sobre equipamiento urbano; 21 sobre la problemática de la vivienda o directamente de los grupos marginados; 13 se inclinaron por desarro-

llos arquitectónicos para la educación; ocho postularon tesis de obra religiosa; siete diseñaron cada-habitación; seis escogieron el asunto de obras de beneficiencia social; seis,obras turísticas, recreativas o culturales; seis más, la remodelación o reutilización de edicios, la protección del patrimonio ecológico y cultural, así como la revitalización de poblados; y otros seis escogieron la materia de la planeación del desarrollo de localidades de tamaño diverso; cinco seleccionaron al ITESO para aplicar sus conocimientos y habilidades; cuatro trabajaron el asunto de obras empresariales y comerciales; solamente dos trabajaron tesis teórico-históricas o de análisis de fenómenos arquitectónicos; otros dos trabajaron obras de administración pública, y finalmente, dos desarrollaron instalaciones fabriles de cuño menor. Predominan, ciertamente, las proposiciones de carácter urbano popular y resalta la falta de una mayor producción de tesis dirigidas a la planeación del desarrollo o hacia la producción de tecnologías alternativas. En los egresados destaca, a juzgar por los temas de tesis y de servicio social, la preocupación por los problemas de la comunidad. Sin embargo, la realidad del ejercicio profesional es que pronto hacen a un lado tales intenciones y adoptan paulatinamente los patrones convencionales, mercantiles e individualistas vigentes (Escuela de Arquitectura, 1981: 20).

También la escuela ha producido investigaciones de trascendencia regional como: *La vivienda popular en Guadalajara* o *Las interrelaciones entre la estructura espacial urbana y la estructura social de Guadalajara.* No se olvida tampoco el esfuerzo de la *arquitectura solar,* ni el rendimiento de los *talleres verticales,* que han sido pródigos en soluciones realistas a problemas de uso y desarrollo del espacio, y que han sido premiados por innumerables organismos nacionales e internacionales. Los alumnos desarrollan la investigación documental y acuden a la biblioteca del ITESO casi taxnto como los comunicadores y psicólogos, y ciertamente más que los estudiantes de las profesiones económico-administrativas e ingenieros (Reguillo, R., 1984).

Entre los efectos positivos, que poco se valoran, se encuentra el que esta escuela se haya internado en la vivencia rica de encontrar el para qué, el sentido del quehacer universitario, junto con el valor de haber cambiado el proyecto educativo como un nuevo desafío. Añadido a ello, el haberse propuesto, al menos como intención, que sea el alumno quien maneje el proceso de evaluación con instrumentos como: el expediente personal, la entrevista de primer ingreso, las entrevistas personales a lo largo de la carrera, el portafolio acumulado de trabajos, la forma de actividades extracurriculares, la forma de autoevaluación, las evaluaciones al término de cada uno de los niveles, el *kárdex* y la evaluación de profesores. Al menos en una porción de los universitarios existe una identidad más en las actitudes que en las formulaciones declaradas. En general, los egresados encuentran los caminos profesionales abiertos, aunque esto no garantice un desempeño inspirado por la formación universitaria.

En 1982-83, se reportó la disminución de la deserción escolar, de la rotación de profesores y del índice de reprobación, como frutos del nuevo proyecto educativo. La identificación de profesores y alumnos con la escuela es mayor que en aquel período critico de 1980-81 (Ramírez, A., 1983). Incluso, en 1984-85, los alumnos presentaron sus propuestas para la planta docente después de haber evaluado a sus profesores y los cursos.

Vale reconocer que se va logrando un alumno que se podría describir como alguien abierto a alternativas y opciones, original y capaz de aportar soluciones... poco demandante de vigilancia y control... comprometido con su trabajo (escuela de Arquitectura, 1983: 7). Las generaciones últimas han reportado la mejoría de su capacitación en cuanto a teoría y diseño, aunque con algunas carencias en construcción. Se incrementan los posgraduados.

En el campo de la docencia, conforme al enfoque centrado en la persona, se ha buscado un tipo de profesor que sea asesor, acompañante, facilitador, abierto a todo tipo de ideas y alternativas de acción, respetuoso de las personas y sujeto a un proceso de crecimiento personal. En 1984-85, la escuela no padece más de escasez de profesores; cada vez un número menor de ellos desconocen los propósitos educativos; hay indicios de colegialidad y de promoción de la investigación institucional; se improvisa menos al enseñar; se van calibrando los instrumentos de evaluación académica y se discute sobre metodología educativa.

Entre los egresados se percibe a la escuela como cuestionadora, innovativa y capaz; aunque en la Asociación de Instituciones para la Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA) se tiene la imagen de una escuela pequeña, privada, elitista (no tanto como la de la Universidad Iberoamericana o de la Anáhuac), se reconoce que es innovadora en los planes de estudio, de buen nivel académico y ganadora de varios premios.

Cuatro son las grandes carencias del proyecto educativo 1981-84 de la escuela de Arquitectura: el individualismo exagerado, con la dimensión positiva del rescate de la esfera privada; la falta de madurez de los instrumentos de evaluación; la inconsistencia entre los esfuerzos educativos invertidos y el desempeño profesional real de los egresados; y la falta de vinculación con éstos para la transformación y confrontación del proyecto.

Dos son las carencias más importantes de los egresados: la participación mínima en la producción de espacios habitables, tanto urbanos como rurales, a pesar de que se reconoce que el mercado profesio-

nal está saturado y el aferramiento al patrón tradicional de ejercicio profesional al servicio de los estratos de altos ingresos o integrados al aparato estatal. Por encima de las voluntades universitarias, persiste la contradicción entre el subempleo de los arquitectos y la existencia de un amplio mercado de arquitectura alternativa aún intacto (Ramírez, A., 1984: 1). La nueva práctica podría ser un trabajo profesional equilibrado entre las necesidades sociales y el desarrollo profesional realizado en forma participativa. Esto implicaría para el proyecto educativo 1985, establecer tendencias nuevas, algunas ya presentes en el proyecto 1981:

1. Comprender y manejar las necesidades reales de los estratos de bajos ingresos, desarrollando soluciones de ejecución viable, conforme a los recursos y esquemas culturales en transformación de los usuarios.

2. Explorar y desarrollar alternativas de materiales y sistemas constructivos coherentes con las posibilidades reales, para contrarrestar la tendencia a ocuparse en sistemas sofisticados de construcción que se limitan a un número reducido de usuarios.

3. Producir sistemas de comunicación y expresión gráfica al alcance de usuarios no calificados, para superar los métodos convencionales y especializados de codificar el diseño de los objetos.

4. Aplicar los conocimientos en la comprensión y transformación de la práctica profesional *versus* el conocimiento en aras de la erudición y para la acumulación (Ramírez, A., 1984A: 3).

Estas nuevas tendencias deberán operarse en la producción de estos nuevos significados educativos, haciendo hincapié en metodologías de aprendizaje, más que de enseñanza; en procesos participativos y personalizados, más que de dirección y transmisión vertical y unilateral; en situaciones de seguimiento cercano del proceso del alumno a través de asesorías, para que pueda desarrollarse la apropiación personal, el sentido crítico y la habilidad para menejar los problemas sociales que interpelan al trabajo profesional a que se aspira; en situaciones que ayuden al alumno a ejercer su capacidad de compromiso y organización al lado de la población no privilegiada, a través de equipos interdisciplinarios y en interlocución con aquélla, para ir abandonando el sentido que prevalece de consumismo y estatus. La escuela de Arquitectura puede y debe aprovechar el hecho de que los alumnos entran, de alguna manera, con el interés de contribuir al cambio, aunque con resistencia al trabajo intelectual y científico, la cual sería imperdonable en los profesores universitarios de esta disciplina. A la ventaja de esta escuela de haber sido capaz de darse un proyecto propio, podrá sumarse la generación de un grupo magisterial que incremente su competencia en la inspiración universitria de los alumnos, máxime cuando se trata de un proyecto que para realizarse ha tenido que ir forjando a los maestros que le son necesarios.

BIBLIOGRAFIA

CONSEJO DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA: *Actas del consejo de escuela.* 1982, 1983, 1984 y 1985.

ESCUELA DE ARQUITECTURA (ITESO): *Perfil profesional, ITESO, Guadalajara, México. 1981.*

ESCUELA DE ARQUITECTURA (ITESO): Repercusiones académicas en la enseñanza de la arquitectura con un enfoque centrado en la persona. La experiencia educativa de la escuela de Arquitectura del ITESO, Guadalajara, México. 1983.

ITESO: *Catálogo del ITESO 1982-1984, ITESO,* Guadalajara, México. 1982.

JIMENEZ, Ma. Teresa y otros: *Reporte sobre la encuesta a los alumnos de primer semestre,* Centro de Planeación, ITESO, Guadalajara, México. 1984.

MEJIA, Rebeca: LASSO, Pablo y OROZCO, J. Antonio: *Algunas características del ITESO y de las personas que lo constituímos,* Depto. de Cs. Sociales, ITESO, Guadalajara, México. 1984.

RAMIREZ, Alejandro: *Informe anual de la escuela de arquitectura, 1980-1981, 1981-1982, 1982-83, 1983-84,* ITESO, Guadalajara, México. 1981, 1982, 1983, 1984B.

RAMIREZ, Alejandro: *La enseñanza de la arquitectura en México. (Hacia donde orientarla),* ITESO, Guadalajara, México. 1984B.

REGUILLO, Rossana y otros: *Informe anual de la biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, 1983-1984,* ITESO, Guadalajara, México. 1984.

SANCHEZ, Armando y otros: *Reporte sobre las inscripciones,* Centro de Planeación, ITESO, Guadalajara, México.

VALDES, Isabel: *Comparación del MEVA-ALUMNOS de los semestres de agosto-diciembre de 1983, enero-julio 1984 y agosto-diciembre 1984, Secretaría Académica,* ITESO, Guadalajara, México. 1984.