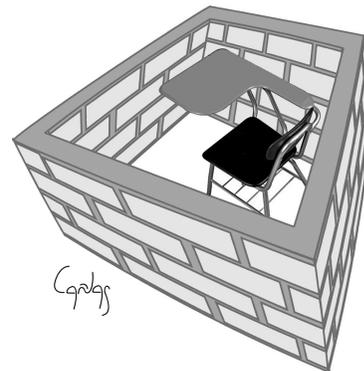


LA DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DEL TALLER DE DISEÑO Y LOS CÓDIGOS DE CONOCIMIENTO EDUCATIVOS DOS CASOS DE ESTUDIO: EL TALLER DE PLANTA 'TABICADA' Y EL TALLER DE PLANTA 'ABIERTA'.



FABIOLA VIVAS*
favivas@yahoo.com
Universidad Nacional
Experimental del Táchira
San Cristóbal, Edo. Táchira.
Venezuela.

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2006
Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2006

Resumen

El principal objetivo de esta investigación exploratorio-descriptiva fue realizar una evaluación ambiental de un espacio educativo innovador (Unidades de Proyecto de Diseño: UPD) en la carrera de Arquitectura de la Universidad del Táchira. Los objetivos específicos del trabajo fueron: verificar las premisas del proyecto de Arquitectura de la UNET con respecto al diseño de las UPD, describir el comportamiento espacial de los principales usuarios en dos tipos de distribución en planta de las UPD y explorar cómo el espacio físico se relaciona con la práctica docente en el curso Proyectos. Se utilizó un enfoque cualitativo enmarcado en la Teoría de Transmisión Pedagógica de Bernstein (1973) y las interpretaciones de Peatross y Peponis (1995). Según Bernstein, el espacio educativo es un medio de control social. El código de conocimiento educativo, entendido como los principios que subyacen bajo el currículum, la pedagogía y la evaluación, podría tomar una de dos formas: integración y colección. Los resultados mostraron que la distribución espacial del taller no sólo reflejaba los principios pedagógicos, sino que también generaba sus propios efectos pedagógicos.

Palabras clave: códigos de conocimiento educativo, valoración ambiental, taller arquitectónico, evaluación de ambientes ocupados

Abstract

THE SPATIAL DISTRIBUTION OF A DESIGN STUDIO AND THE EDUCATION KNOWLEDGE CODES. TWO CASE STUDIES: THE ENCLOSED WORKSHOP AND THE OPEN WORKSHOP.

The main aim of this exploratory-descriptive research was to complete the space evaluation of an innovative educative space (Design Project Units: DPU) in the Architecture major in the University of Táchira. The specific research objectives were: verify the premises of UNET's Architectural project, regarding the design of the DPU, describe the spatial behaviour of the main users in two types of building distribution of the DPU and explore how the physical space is related to teacher training in the Projects course. The qualitative approach was used, within the framework of Bernstein's (1973) Pedagogical Transmission Theory and Peatross and Peponis' interpretations (1995). According to Bernstein, education space is a medium for social control. The knowledge code in education, understood as the principles that underlie the curriculum, pedagogy and evaluation, can take one of two shapes: integration and collection. The results show that the spatial distribution of the workshop not only reflected the pedagogical principles, but it also generated its own pedagogical effects.

Key words: Education knowledge codes, environmental value, architectural workshop, evaluation of used spaces.



a carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), creada en 1983, fue concebida como un proyecto educativo innovador. Sus diseñadores curriculares aprovecharon la condición experimental de la institución y formularon un proyecto integrado por tres subproyectos. Ellos fueron: 1) el Plan de Estudios, 2) el Plan de Formación Docente, y 3) el Plan de Instalaciones Físicas. En el interior de este último subproyecto se propuso la *Unidad de Proyectos de Diseño para 30 estudiantes* (UPD-30), como la unidad físico-espacial principal y básica de la carrera. Las UPD-30 representaron lo que en escuelas de arquitectura de universidades de otros países y nacionales se denomina “taller”.

El Plan de Estudios de esta carrera presentó un enfoque innovador, cuya “columna vertebral” estaba representada por el eje de conocimientos de “Proyectos”. Los componentes de este eje, desarrollado desde el inicio de la carrera hasta el final, se definieron como:

un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes integrados, centrados en la resolución de problemas específicos (simulados o reales) sobre actividades (de investigación, diseño, desarrollo experimental u organización de la producción) y objetos (componentes constructivos, edificaciones y agrupaciones menores de edificaciones) (UNET, Consejo de Planificación, 1982, p. 111).

Bajo esta concepción educativa, los componentes de este eje exigieron un escenario físico diferente a la usual planta ‘abierta’ empleada en los talleres de diseño. Por ello, las UPD-30 se concibieron y fueron diseñadas para lograr una práctica de aprendizaje exigente. El *Plan de Instalaciones Físicas* requería un espacio autosuficiente y estimulante, que fuera parte de un “ambiente inteligente”. La preocupación de los diseñadores curriculares estaba centrada en lograr privacidad e interacción en las UPD, con un mobiliario adecuado y un equipamiento actualizado. Las UPD-30 deberían permitir desarrollar diferentes tipos de actividades a estudiantes y a profesores, tales como estudiar, construir modelos tridimensionales, desarrollar trabajos escritos, usar diferentes medios de comunicación, mostrar y discutir proyectos, entre otras actividades propias de la docencia (Ibid).

Sin embargo, al implantarse el proyecto muchas de estas ideas no fueron desarrolladas ni puestas en práctica. Hubo razones de todo tipo, entre ellas la política gerencial empleada, es decir, la falta de un ambiente psicológico y decisional que canalizara las discrepancias de concepciones educativas y profesionales para evitar que los participantes afectados percibieran que las diferencias de ideas eran un ataque a su persona (Vivas, 1990). La política gerencial desacertada ocasionó desfases en la implantación de los tres subproyectos.

Las tres primeras UPD se construyeron con el mismo diseño de distribución, muy cercano al original (esbozado en el proyecto de creación de la carrera) aunque simplificado tecnológicamente. Se utilizó una planta ‘tabicada’ para responder a las necesidades físicas y sociales que demandaría el componente *Proyecto*. Los otros talleres, al igual que los primeros, ocuparon espacios inicialmente diseñados para las carreras de Ingeniería (talleres para dibujo), pero en este caso mantuvieron la distribución de planta ‘abierta’ que tenían.

Como se menciona anteriormente, los cursos de diseño arquitectónico o ‘Proyectos’ son la columna vertebral de cualquier programa de estudios de Arquitectura. Esta es la razón por la cual, diseñadores curriculares, así como estudiantes y profesores, hacen énfasis en la importancia del taller. La práctica docente del componente *Proyectos* en la UNET, a lo largo de su implantación, ha sufrido cambios en relación con su concepción original y ha enfrentado numerosos problemas al igual que su planta física. Las dificultades de integración entre los docentes se han superado, en algunos casos, con la eliminación de componentes. Ambas situaciones han significado regresar a la tradicional conformación de equipos unidisciplinarios. Problemas como incoherencia entre los programas, estilos docentes inadecuados a las exigencias del proyecto original, ausencia de registro sistemático de las experiencias y discusión de dichos resultados, emergen continuamente en los procesos de revisión curricular de la carrera.

En general, se aprecia poca disposición o decisión por parte de los responsables académicos de la dirección de la carrera y los docentes para atender estas dificultades que amplían la brecha entre el proyecto original de la carrera y el proyecto vigente. Los cambios dentro de la carrera han venido acompañados con cambios organizacionales importantes, tales como la modificación de la estructura organizacional de la institución, que pasó de matricial a departamental en el año 1999. Estos movimientos a nivel institucional, han generado, dentro de los profesores, estudiantes de la carrera y autoridades de la misma, expectativas de cambio importantes, que indudablemente afectan la planta física. Sin embargo, ésta última no ha sido objeto de atención para ser evaluada y mejorada.

El interés por comprender la relación entre los docentes y estudiantes con sus respectivos sitios de trabajo y estudio llevaron a la autora a formular esta investigación. Así se planteó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, que intentó responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se relacionan los diferentes tipos de distribución espacial de los talleres con el aprendizaje y el estilo de enseñanza? ¿Cuáles son los patrones actuales de comportamiento espacial de los estudiantes y profesores en el taller? ¿Satisfacen las características físicas del taller las necesidades de los estudiantes y profesores?

Se desarrolló un modelo conceptual inicial para entender el fenómeno a estudiar, en el cual el sistema espacial y el sistema social fueron los componentes principales (Fig. 1). El *sistema espacial* estuvo representado por las UPD, con diferentes tipos de distribución en planta, las cuales estaban afectadas por otros aspectos contextuales, tales como ubicación, visuales externas, acceso a servicios y relaciones espaciales, entre otros. La carrera ha funcionado, básicamente, con dos tipologías de taller: la de planta ‘tabicada’ y la de planta ‘abierta’. La primera, se aproxima a la UPD original y, la segunda, representa una concepción de distribución en planta tradicional, es decir un sólo espacio donde ocurren diversos tipos de actividades.

Por su parte, el *sistema social* lo integraban la práctica docente de Proyectos, representativo de un componente dentro de un Plan de Estudios ‘formal’; los usuarios, profesores y estudiantes con un determinado perfil, el comportamiento espacial y la satisfacción ambiental de los usuarios con el espacio. Estos dos sistemas se estudiaron como una totalidad, en el cual sus dimensiones interactúan entre sí, afectándose mutuamente.

Se formularon como objetivos de este trabajo:

1. Verificar las premisas del proyecto de Arquitectura de la UNET con respecto al diseño de las UPD.
2. Describir el comportamiento espacial de los principales usuarios en dos tipos de distribución en planta de las UPD, planta ‘tabicada’ y planta ‘abierta’.
3. Explorar cómo el espacio físico se relaciona con la práctica docente en Proyectos, en términos de satisfacción ambiental e imagen ideal.

1. Evaluación ambiental y códigos educativos

La Psicología ambiental actualmente incluye múltiples perspectivas disciplinarias, culturales y metodológicas. Uno de sus principales objetivos de investigación ha sido predominantemente práctico, “identificar componentes, propiedades o todas las disposiciones del ambiente físico, las cuales impiden y/o facilitan los comportamientos y acciones de la gente” (Bonnes y Secchiarioli, 1995). Este objetivo orientado hacia problemas de adecuación del ambiente construido con respecto a sus funciones, se relaciona con las necesidades actuales de otras disciplinas como Arquitectura y Planificación.

La presente investigación enfatizó las relaciones entre las personas y el ambiente y privilegió un enfoque molar, es decir, se trabajó con unidades de análisis complejas relacionadas con el uso del espacio físico y con la evaluación-cognición de los ocupantes de los espacios educativos estudiados. Los datos, exclusivamente relativos a los atributos del espacio físico (en este caso llamado ‘sistema espacial’) son complementados con los datos socio-culturales (aquí identificados como ‘sistema social’) para la comprensión holística del fenómeno en estudio.

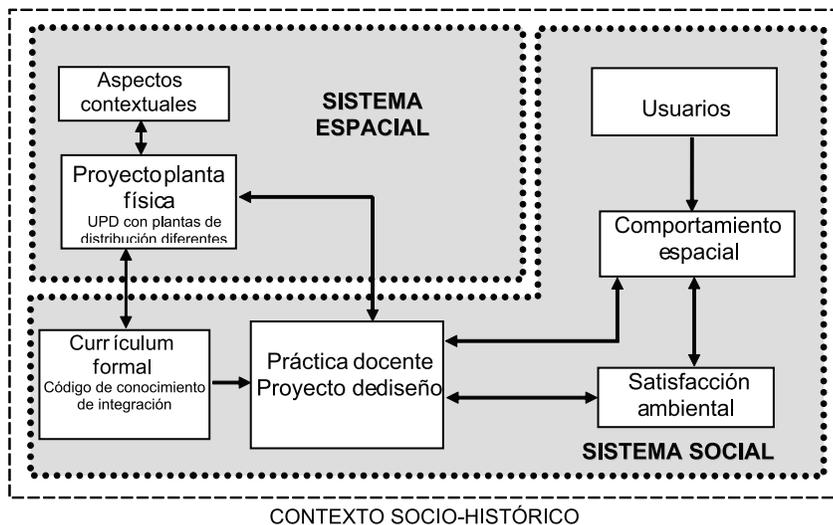


Fig. 1. Modelo Conceptual inicial del objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación ambiental

La evaluación ambiental está considerada como una de las principales áreas de investigación en la Psicología ambiental. Según Craik y Zube (1976) la peculiaridad de este dominio reside en su preocupación por la ‘calidad percibida’. Esta premisa general llevó a la investigación ambiental a centrarse más en los productos finales, que en las modalidades que sigue la gente en la evaluación de las diferentes características del ambiente donde ella interactúa. Posteriormente, se ha enfatizado en una distinción conceptual entre ‘preferencia’ y ‘evaluación’, lo cual ha significado el establecimiento de dos áreas de indagación. Una, la ‘valoración ambiental’ (*environmental*



appraisal) la cual se refiere al sistema de preferencias personales en relación con el ambiente. La otra, la ‘evaluación ambiental’ (*environmental assessment*) la cual toma en cuenta, tanto la evaluación objetiva de ‘estándares cualitativos’ de varios tipos de ambientes, como los juicios que hace la gente acerca de aquellos (Ibíd).

Evaluación de Ambientes Ocupados (EAO) y Análisis Comparativo de Planta (ACP)

Los edificios son el resultado final de un proceso de toma de decisiones, el cual es frecuentemente largo y complejo. En todos los casos existe una traducción de los objetivos socio-culturales en formas arquitectónico-espaciales, tomando en cuenta restricciones de tiempo, dinero y legislación. Cuando el diseño está acorde con las preferencias de los usuarios y el edificio facilita las actividades deseadas en forma apropiada, se puede hablar de congruencia entre el sistema espacial y el sistema social (Michelson, 1970). Si por el contrario, las actividades no pueden desarrollarse eficientemente, o si la expresión no está acorde con la cultura de los usuarios, entonces existe una incongruencia. Para lograr una congruencia óptima entre los sistemas espaciales y los sistemas sociales es indispensable, durante la fase de programación y diseño, investigar antes (lo que otros autores denominan *investigación pre-diseño*, Bechtel, 1988) sobre cuáles son los objetivos, valores, estándares, actividades y preferencias de los futuros usuarios (Wegen y otros, 1997). Las evaluaciones post-ocupación o evaluación de ambientes ocupados (EAO) muestran claramente cómo es usado y valorado el edificio realmente. Las investigaciones pre y post-diseño pueden conducir a un marco teórico aceptable para obtener requerimientos de comportamiento, diseñando ‘con la gente en mente’, chequeando diseños preliminares con las consecuencias conductuales, y desarrollando estándares y lineamientos de diseño.

Científicos sociales y arquitectos emplean diferentes enfoques para realizar evaluaciones ambientales, sin llegar a ofrecer visiones comprehensivas cada una por sí sola. Ante esta situación, Wegen y sus colaboradores (1997) proponen potenciar las fortalezas de cada una de estas perspectivas combinándolas entre sí. Promueven la integración de análisis comparativos de la planta (ACP) del edificio, tomando en cuenta aspectos espaciales y funcionales, con la evaluación de coherencias e incoherencias de soluciones arquitectónicas con los requerimientos del usuario. De esta manera se minimizan las restricciones de la investigación científico-social y el análisis del diseño arquitectónico. Este modelo de integración de EAO y ACP ha sido aplicado en la investigación de diversos tipos de edificaciones tales como centros de salud (Hoogdalem y otros, 1985), centros de cuidado de niños, hoteles y centros de cuidado diario para personas mentalmente incapacitadas, así como en edificaciones para el cuidado de ancianos.

Códigos educativos

Dado que el objeto de estudio de esta investigación se inserta en el contexto educativo, se seleccionaron dos modelos conceptuales específicos de este campo, que vinculan aspectos del medio social con el medio físico. Ellos fueron la Teoría de Transmisión Pedagógica de Bernstein (1973), y el planteamiento teórico sobre los Efectos Pedagógicos de la Configuración Espacial formulado por Peatross y Peponis (1995). Bernstein enfoca el espacio educativo como un medio de control social, donde su organización y tiempo son esenciales dentro de la manera en la que los principios pedagógicos operan. Peatross y Peponis, amplían este enfoque y argumentan que el espacio no sólo refleja el sistema educativo vigente, sino que también afecta el patrón espacial de la socialización de tal forma que los códigos pedagógicos pueden resultar modificados.

Enfoque educativo de Bernstein

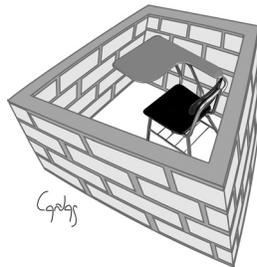
Según Bernstein (1973) el conocimiento educativo formal se logra a través de tres sistemas de mensajes: el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación. El código de conocimiento educativo lo define como los principios subyacentes a estos tres componentes. Este autor distingue entre dos grandes tipos de planes de estudio: el de *colección* y el de *integración*. El código tipo *colección* establece como principio “las cosas deben mantenerse separadas” a través de la conservación de ‘límites’ fuertes. Las reglas fuertes controlan lo que puede transmitirse, dónde y cuándo; el control de la transmisión por parte del docente; y los medios para la evaluación del estudiante. Por el contrario, el código de *integración* está basado en el principio “las cosas deben mantenerse juntas”. Esto significa que se permite, e incluso se estimula, la unión y mezcla de distintas áreas de conocimiento. El ritmo, el orden y los medios de transmisión son negociables. El control sobre la transmisión es compartido entre el profesor y los estudiantes. La evaluación se enfoca sobre competencias y personalidades, en lugar de sobre los niveles de conocimiento (Ibíd).

Bernstein presenta los conceptos de ‘clasificación’ y ‘marco’, para analizar la estructura subyacente a los tres sistemas de mensajes. Aquí, el principio es la fuerza de los límites entre los contenidos¹. El concepto de ‘clasificación’ se refiere al grado de fijación de límites entre los contenidos. El ‘marco’ se refiere al grado de control que el docente y los alumnos posean sobre la selección, organización, ritmo y tiempos de la transmisión y recepción de los conocimientos en la relación pedagógica (Bernstein, 1973). Este autor considera que el plan de estudios estará determinado por las variaciones en la fuerza de clasificación, y que la estructura básica de la pedagogía del sistema de mensajes estará dada por la variación en la fuerza de los marcos. Tanto la fuerza de la clasificación como la fuerza del marco pueden variar independientemente uno del otro.

Según estas tipologías, el plan de estudios de arquitectura-UNET evidentemente corresponde a un plan de tipo *integración*. Su diseño contempla la relación directa entre componentes, tal es el caso de los ‘Módulos Dependientes’,² concebidos en el diseño original, vinculados con los ‘Proyectos’. En el caso de Proyectos, componente con mayor número de créditos dentro del plan de estudios, se aprecia cómo operan los conceptos de ‘clasificación’ y ‘marco’. Se pretendía que los tres subcomponentes de Proyectos funcionaran de forma similar, vinculándose entre sí, a través del solape de contenidos, o la mezcla entre ellos. Es decir, los diseñadores curriculares vincularon contenidos del proceso de diseño, con aspectos de carácter socio-humanístico y de expresión oral y escrita. Este diseño curricular se caracterizó entonces, de acuerdo a los conceptos de Bernstein, por presentar una débil ‘clasificación’ no sólo en su plan de estudios, sino en su principal componente. Por su parte, el ‘marco’ sería de naturaleza débil, queriendo decir con esto que las normas que orientarían las prácticas docentes serían establecidas entre profesores y estudiantes.

Bernstein vincula los conceptos de ‘clasificación’ y ‘marco’ con la distribución espacial y destaca que el espacio educativo, como medio de control social, opera de dos maneras:

- a) “la subdivisión” del espacio puede usarse para diferenciar actividades, grupos de personas, o temas de estudio. Mantener las cosas en las posiciones asignadas se vuelve un mecanismo de control; ello requiere de un área relativamente pequeña, porque las posiciones, relaciones e interacciones permitidas se restringen explícitamente;
- b) en cambio, una planta “abierta” con una provisión más generosa de espacio, puede permitir o estimular interacciones espontáneas como también, promover grupos de enseñanza flexibles. El control opera a través de la exposición de conductas aparentemente inhibidas ante el examen y valoración por parte de terceros.



En el caso de la UNET, la UPD, espacio educativo objeto de evaluación ambiental en este trabajo, fue diseñado con una planta ‘tabicada’ internamente. Este tipo de distribución, según Bernstein, es propio de un componente con una ‘fuerte clasificación’, lo que es contradictorio con lo que pretendieron los diseñadores curriculares de arquitectura-UNET. Por el contrario, estos últimos pretendían una ‘débil clasificación’; es decir, los subcomponentes de Proyectos (Diseño, Expresión Gráfica y Encuentros) no tendrían ‘fuertes límites’ entre sus contenidos. Aunque no se deseaba restringir explícitamente las ‘relaciones, posiciones e interacciones’ de los usuarios, de hecho (según lo que plantea Bernstein) se estaba fomentando con el tipo de distribución espacial propuesto.

Resulta atractivo e importante para el investigador explorar las vinculaciones que formula Bernstein entre el tipo de ‘clasificación’ y ‘marco’ que operan en un plan de estudios y la distribución espacial del ambiente que funciona como escenario.

El enfoque educativo de Peatross y Peponis

Peatross y Peponis (1995) plantean que para comprender, en principio, cómo funcionan los edificios, el análisis no puede basarse en los contenidos, los cuales pueden ser variables, circunstanciales o simplemente no comparables. Por ello, estos autores plantean la necesidad de una teoría de transmisión pedagógica, que enfatice sobre los patrones de transmisión y no sobre los contenidos, que se ocupe de la pedagogía en sí y no sobre sus antecedentes socio-políticos (1995). Seleccionaron así el marco de referencia desarrollado por Bernstein en su libro “Clases, código y control” (1973) y lo emplean como punto de partida para la indagación sobre las funciones sociales de la arquitectura. Obedece dicha escogencia al enfoque que sobre educación adopta Bernstein, a quien le interesa más *cómo* es transmitido el conocimiento, de acuerdo con algunos principios de pedagogía, y no *qué* se transmite.

Estos autores estudiaron cómo la distribución espacial y el uso del espacio arquitectónico juegan un papel como dispositivo pedagógico, al producir un impacto sobre la interacción y el discurso social en las instituciones educativas. Desarrollaron sus ideas empleando algunos conceptos de Durkheim, sobre los cuales Bernstein no profundizó. Según Durkheim, la ‘densidad espacial’, entendida como la presencia de “*más individuos suficientemente en contacto para ser capaces de actuar y reaccionar entre sí, no sólo es una consecuencia sino también un requisito previo para la evolución de la solidaridad orgánica*” (Durkheim, 1933, p. 257). Así, la densidad espacial, la interacción, y el contacto son necesarios para el nacimiento de identidades separadas, o la división de tareas.

El argumento básico de Peatross y Peponis es “una fuerte clasificación y distribución espacial pueden lograrse tanto en un ambiente fuertemente dividido y débilmente permeable, como en un ambiente fuertemente permeable” (p. 369). Estos investigadores presentaron evidencias sobre cómo la experiencia educativa cotidiana puede involucrar el espacio en formas no totalmente reconocidas por Bernstein. Además, ilustran cómo los efectos generadores del espacio no sólo constituyen un fondo para la pedagogía, sino que pueden empezar a afectar los procesos pedagógicos y a las identidades mismas. A través del estudio de dos casos, en dos escuelas de diseño, mostraron cómo el patrón espacial de socialización podía generar tensiones e incluso cambios en los códigos pedagógicos. Concluyen



señalando que, “*mientras la lógica fundamental de un código de educación surge de la fuerza de sus límites, la lógica fundamental de un espacio educativo parece surgir de la complementariedad de la diferenciación y la integración espacial*” (Ibíd, p. 383).

2. Método

Esta investigación, planteada como un estudio exploratorio-descriptivo, privilegió el enfoque cualitativo, buscando darle importancia al contexto, al escenario y al ‘marco de referencia’ del sujeto (Marshall y Rossman, 1989), aspectos considerados fundamentales por la autora para obtener una visión holística del fenómeno a estudiar. Como estrategia metodológica se empleó el caso de estudio. Se escogieron como muestras de lugar dos talleres de diseño (la UPD-1 y la UPD-5), porque éstas representaban dos concepciones espaciales diferentes. Mientras el taller 1, tenía una planta ‘tabicada’ y era la representación más cercana a la tipología de UPD, (diseño innovador del nuevo proyecto académico); el taller 5, tenía una planta ‘abierta’ que correspondía a un diseño tradicional. En cada uno de ellos también se desarrollaban distintos cursos de Proyecto. Finalmente, el investigador tomó como muestras del medio social algunos eventos correspondientes a las clases formales de Diseño en Proyecto I y Proyecto V.

En cada taller se observó el comportamiento espacial de los estudiantes, durante 15 días, cada hora, a mediados del semestre. Los datos, recolectados por observadores (entrenados previamente), se registraron en mapas conductuales. La información obtenida a partir de la observación directa se complementó y contrastó con los datos suministrados por los usuarios, a través de cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios se aplicaron a 33 estudiantes de Proyecto I, usuarios del Taller 1, y a 35 estudiantes de Proyecto V, usuarios del Taller 5. Se realizaron entrevistas a docentes de la carrera, quienes enseñaban cursos de Proyecto y a un grupo de egresados, para lo cual se utilizó una guía estructurada. Se incluyeron preguntas relacionadas con la práctica docente (estilo, contenidos, actividades, métodos de instrucción y normas del taller), y con los cambios realizados tanto al espacio físico del taller, como a los programas docentes.

Se llevó a cabo también una revisión de documentos oficiales, fundamentalmente los de creación de la carrera de Arquitectura de la UNET, el Plan de Desarrollo Físico para el campus de Paramillo, los programas docentes de los cursos de Proyectos, los informes finales y las ponencias en relación con los procesos de evaluación de la carrera. Los textos seleccionados fueron interpretados a tra-

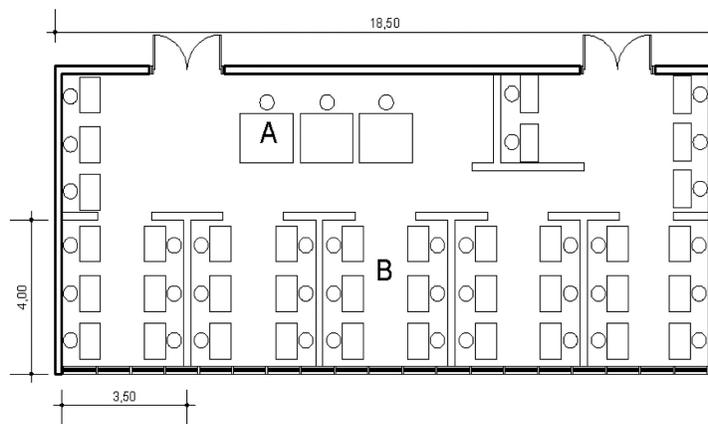
vés de análisis de contenido, otros sólo se utilizaron como información descriptiva de interés para la investigación.

El tratamiento de los datos se realizó tomando en cuenta el tipo de información obtenida. Así, para los cuestionarios se utilizaron descriptores estadísticos que permitieron procesar las preguntas cerradas. Para las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas se empleó la técnica del análisis de contenido.

3. CASO 1. UPD con planta ‘tabicada’ (Taller 1)

Descripción y evolución físico-espacial del Taller 1

El Taller 1, cuenta con una distribución espacial similar al modelo de UPD que diseñaron los planificadores académicos y está subdividido por tabiquerías bajas, permitiendo ordenar y diferenciar actividades grupales e individuales. Esta UPD tiene dos tipos de áreas: el *Área A*, espacio común utilizado principalmente para exposiciones, discusiones grupales y correcciones de diseño; y el *Área B*, espacio integrado por cinco cubículos para actividades de grupos pequeños (6 estudiantes) y trabajo individual (Fig. 2).



Área total: 155,4 m. Área A: 81,4 m² Área B: 70 m²

Fig. 2. Distribución espacial y dimensiones del Taller 1

Fuente: Elaboración propia.

Después de la adaptación del espacio original aula AT-40,³ para convertirlo en UPD-30, se han efectuado diversos cambios al local, unos originados por demandas de los docentes y coordinados por la oficina de Planta Física; otros, concebidos y realizados por los estudiantes. Los cambios físicos, sugeridos por los docentes, buscaban ejercer un mayor control visual de todo el ambiente. Los cambios introducidos por los estudiantes, buscaban la “personalización” del espacio en un intento por definir su territorio y ambientarlo a sus propias necesidades, cam-

bios que a su vez fueron eliminados por la oficina de planta física de la universidad. Otros cambios han afectado los patrones de uso del taller, tales como la ‘desaparición’ del mobiliario del área de reuniones y la reubicación de las mesas de maquetería, para ser empleadas como ‘estaciones de trabajo’ de los docentes. El espacio circunvecino de los talleres también ha sufrido cambios, los cuales no han favorecido el desarrollo de las actividades de la carrera (Ej. ubicación del cafetín y servicios de fotocopiadoras) así como las ferias y verbenas que interfieren constantemente con la docencia. Un impacto positivo ha tenido la colocación de lockers en los pasillos de acceso a los talleres, permitiendo a los estudiantes, especialmente a los que viven en poblaciones vecinas, guardar sus materiales y pertenencias personales.

Usuarios del Taller 1

Los principales usuarios de los talleres son profesores y estudiantes. Entre estos últimos se identificaron dos tipos de usuarios: ‘formales’ e ‘informales’. Los primeros correspondían a estudiantes pertenecientes a cursos oficiales asignados para dicho espacio. Los segundos, se referían a estudiantes de otros cursos de las carreras de arquitectura o ingeniería, quienes frecuentaban el taller durante y fuera el horario de clase. En la mayoría de los cursos se encontró que el tamaño de los mismos se ha ido incrementando, desconociendo la relación profesor/alumno prevista de 1/15, aun cuando el área del taller es reducida, así como limitado su mobiliario. El equipo docente estaba conformado, por una parte, por profesores jóvenes, de ingreso reciente, contratados a dedicación exclusiva; y sin formación previa en el programa de inducción académica de la carrera (exigencia del proyecto académico), a quienes se les asignaban los primeros semestres de la carrera. Por la otra, los semestres superiores estaban atendidos por profesores de mayor experiencia profesional y académica.

Práctica docente de Proyectos I: Funcionamiento y normas de uso del taller

En términos de la Teoría de Transmisión Pedagógica de Bernstein, el código de conocimiento educativo del plan de estudios de la carrera de Arquitectura UNET se corresponde con el ‘código de integración’. Es decir, se permite e incluso se estimula, que las diferentes áreas de conocimiento se mezclen; el ritmo, el orden y los medios de transmisión son negociables; el control sobre la transmisión está más diluido entre el docente y los estudiantes; y la evaluación se dirige hacia las competencias y personalidades, en vez de sobre los estados del conocimiento. Era de esperarse, en el caso de la UNET, una ‘clasificación’ y un ‘marco’ débil, pero la realidad mostró lo contrario. Los códigos educativos cambiaron con el nivel del proyecto de diseño así como con el estilo y creencias de los docentes, estudiantes y administradores del programa.

¿Cómo se desarrolló realmente la práctica docente del componente proyectos en las UPD de la UNET? A través de los testimonios recogidos durante las entrevistas entre profesores y egresados de la carrera, y de las respuestas de los estudiantes ofrecidas en los cuestionarios, se describirá a continuación el ambiente del taller. Según los egresados, el ciclo de trabajo en el taller durante un día de rutina, involucraba aproximadamente tres o cuatro actividades. Ellas eran: 1) suministro de información por parte de los docentes, en el área central del taller. 2) producción del estudiante y revisión y seguimiento del trabajo individual por parte de los docentes en los cubículos, y 3) comentarios entre estudiantes sobre las observaciones y correcciones indicadas por los docentes, lo cual podía darse en cualquiera de los subespacios de la UPD. Algunos reportaron, que luego de las correcciones se dedicaban a trabajar en otras materias en sus puestos de trabajo.

La mayoría de los docentes entrevistados ofreció una descripción de las actividades en el taller, centrada en su desempeño y no en la del estudiante. La práctica docente la iniciaban con “las instrucciones” del ejercicio, lo cual se ofrecía en el área central del taller. Luego se referían a una fase de “corrección” individualizada, llevada a cabo en la misma área. La mayoría no mencionó la fase de retroalimentación al grupo tal y como la identificaron los egresados. Algunos iniciaban la rutina con ejercicios de motivación.

Tanto estudiantes como docentes, no reconocieron un trabajo de equipo. Cuando se preguntaba por la rutina en el taller, se referían todos a las actividades que ocurrían principalmente durante las horas de diseño. Sin embargo, aunque muy tímidamente, se reconoció el impacto de las intervenciones de algunos profesores del subcomponente *Encuentros sobre el subcomponente diseño*. ‘Encuentros’ poco a poco se fue ‘debilitando’ y terminó ‘excluyéndose’ a otros ambientes físicos, que terminaron por desvincular a los equipos docentes de los diferentes subcomponentes de Proyectos.

En relación con el funcionamiento del taller se encontró que variaba según fuese un día de rutina o de ‘entrega’⁴. En un día de entrega se abría la sesión con la colocación de los trabajos en las paredes del taller, área central y laterales; seguidamente se iniciaba la presentación de cada proyecto ‘a puerta cerrada’ en forma individual en el área A. El resto de alumnos esperaban en el pasillo o el cafetín. Terminada la presentación de trabajos en forma individual, los docentes ofrecían una retroalimentación al grupo de estudiantes completo, ubicándose para ello en el área central (A) y en los laterales del taller.

El funcionamiento del taller, ante la ausencia de normas escritas, estaba regulado por normas orales formuladas por los docentes. La mayoría de éstas se referían al



comportamiento social del estudiante, como por ejemplo, al orden y conservación del mobiliario. La productividad y asistencia del estudiante también se han tratado de normar. Por su parte, la administración de la Planta Física también ha impuesto sus normas para el uso del taller, igualándolo al horario de oficina, desconociendo las necesidades de los estudiantes, y la concepción académica que planteaba el taller como un “lugar de permanencia del estudiante”.

La práctica docente de Proyectos vista por sus actores principales refleja un resultado totalmente diferente al que esperaban los planificadores académicos. Se aprecia la definición de límites fuertes entre los contenidos de los subcomponentes Expresión gráfica, Diseño y Encuentros. Por tanto, más que un código educativo de ‘integración’, lo que se logró fue uno de ‘colección’. Igual sucedió con el ‘marco’, refiriéndose a quien fija las pautas y reglas del juego. Se generó un ‘marco’ fuerte, donde las reglas las fijaba el docente de forma unilateral.

Patrones de uso en el Taller 1

El índice de utilización del taller, estimado a partir de la asignación horaria de clases por la administración académica, es de 75%, el cual es bajo si se toman en cuenta los estándares promedio para este tipo de espacios (80-85%). Sin embargo, si se considera la concepción original del taller como un ‘lugar de prácticas prolongadas’, un ‘índice de utilización formal’⁵ bajo facilitaría que el estudiante lo utilizara más. Pero en la práctica las evidencias nos muestran lo contrario, poco uso del taller y una muy baja asistencia durante los horarios de clase. El porcentaje de asistencia promedio global al taller fue de 45%, el cual se considera muy bajo, si se compara con los datos de asistencia de otras materias en Arquitectura (70-80%) o de otras carreras en la misma universidad.

Independientemente del uso asignado al taller, a través de la observación directa se identificaron doce tipos de actividades, las cuales se agruparon en cuatro categorías. Ellas fueron:

- Actividades de socialización, (Ej. corrección, prestar atención, conversar y hablar en público).
- Actividades motoras (Ej. escribir/dibujar, escribir en el pizarrón, trabajo manual y caminar),
- Actividades de relajación (Ej. dormir, comer, escuchar música y
- otras actividades (Ej. leer, hojear un libro, etc.).

Las actividades de socialización son las que predominaron en el Taller 1, donde “prestar atención” (33%), y “hablar” (32%) ocuparon las primeras posiciones, seguidas de actividades motoras como “dibujar/escribir” (29%). El área más usada en el Taller 1 fue la A1 o área común, donde se ofrecían principalmente correcciones de diseño⁶. Alrededor de las mesas de ‘maquetería’ se ubicaban docentes y estudiantes para revisar planos y docu-

mentos de los estudiantes. Igualmente, aunque con muy poca frecuencia, se ofrecían algunas charlas y conferencias. Los días de evaluación, los estudiantes empleaban igualmente esta área para exponer las maquetas de sus Proyectos. Los cubículos (Área B) eran usados para diferentes actividades, de acuerdo con su ubicación dentro del taller. Los principales patrones de conducta identificados en los primeros tres cubículos (B1, B2 y B3) fueron actividades de dibujar/escribir. Los tres restantes (B4, B5 y B6) se usaron principalmente para conversar. El área B7 presentó un patrón de conducta mixto (prestar atención y hablar). El cubículo que la mayoría usaba era el B2 y el menos usado el B6.

Como era de esperarse, los principales patrones de conducta observados en los profesores fueron de socialización (Ej. ofrecer correcciones, prestar atención y hablar con estudiantes y otros docentes). El área más usada por ellos fue A1, la cual con el tiempo se ha convertido en una “estación de trabajo”. Los visitantes por su parte, prefirieron ocupar los cubículos B5 y B6 para “hablar.”

Podría concluirse en esta sección que las principales actividades que se realizan en el taller son de ‘socialización’, siendo las áreas de acceso al taller así como el área común (tanto el centro como los laterales) las preferidas por los usuarios para reunirse.

Valoración ambiental del Taller 1

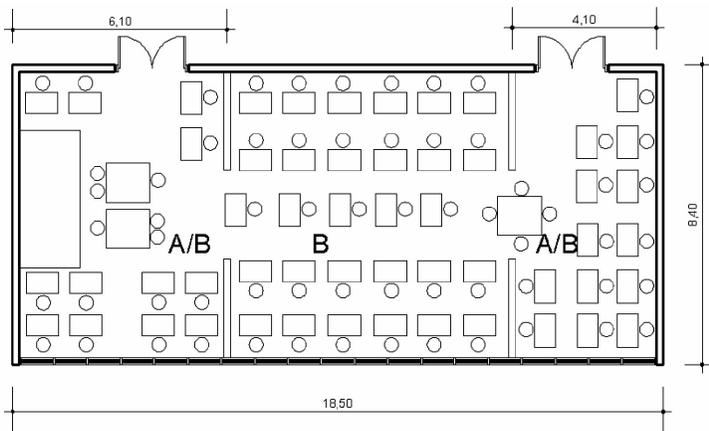
Los usuarios del Taller 1 coincidieron en que la falta de mantenimiento, privacidad tanto auditiva como visual y la falta de área para depósito eran los atributos negativos de este espacio. Para los estudiantes, el ‘taller ideal’ debería contar con buena iluminación, color estimulante en las paredes, mesas y sillas confortables, depósitos, computadoras, suficiente área, privacidad, visuales externas y buen mantenimiento. Los docentes en cambio, incluyeron en la descripción del taller ideal no sólo propiedades y cualidades del medio físico y el mobiliario; sino también se refirieron a factores relacionados con las políticas de administración del espacio. En su imagen incluían un ambiente educativo dotado del equipo necesario para desarrollar una práctica docente estimulante.

4. CASO 2: UPD con planta ‘abierta’ (Taller 5)

Descripción y evolución físico-espacial del Taller 5

El Taller 5, con un área igual a la del Taller 1, presenta un esquema interno ‘abierto’, con apenas unas particiones a la altura de las mesas. La orientación de su fachada más larga hacia la plaza mayor del campus, la plaza Bolívar, y al mismo nivel, permiten al usuario un contacto directo con dicho espacio público.

Las dos divisiones bajas (1,20 m), a cada lado de los accesos al local, generan tres subáreas en el taller. La ubicación del pizarrón al fondo del espacio identifica a éste subespacio como el principal. En él se localizan generalmente los docentes para hacer correcciones de diseño. A diferencia del taller 1, este espacio funciona, por su jerarquía, como el área ‘central’ del taller, escenario fundamentalmente del docente. Cuenta esta área con una tarima (la cual entorpece la circulación y el buen uso del espacio), dos mesas de maquetería, y algunas mesas de dibujo. El área central del espacio está ocupada totalmente por mesas de dibujo orientadas hacia el interior del local, con escasa área para la circulación, el cual es utilizado principalmente por los estudiantes. El tercer subespacio, al fondo de la UPD está igualmente equipado con mesas de dibujo y un mesón de maquetería y, eventualmente, cuando el tamaño del curso es muy grande, se emplea como segunda estación de trabajo del docente (Fig.3).



Área total: 155,4 m. Área A: 85,92 m² Área B: 69,62 m²

Fig. 2. Distribución espacial y dimensiones del Taller 5

Fuente: *Elaboración propia.*

En sus inicios, el Taller 5 se usó como una planta completamente libre, donde las mesas se ubicaron en filas todas orientadas hacia una de las caras más angostas del local. Poco tiempo después, se agregaron dos tabiquerías bajas, dividiendo el taller en tres partes, dejando una abertura en el centro para la circulación. Las mesas de maquetería se localizaron inicialmente en el centro del espacio. Cuando las particiones fueron agregadas, estas mesas se reubicaron a los extremos del taller. Esta UPD, al igual que las otras de la carrera, también ha sido objeto de modificaciones por parte del estudiantado. La personalización del taller se ha visto expresada por elementos de identificación o por expresiones artísticas como la elaboración de un mural, ubicado en una de las paredes del fondo del taller.

Los usos de las áreas inmediatas al Taller 5 han ido cambiando en el tiempo. En la concepción original, este taller estaba rodeado de servicios complementarios a la práctica docente (Ej. sala de exposiciones, cafetín y otras UPD). La tendencia ha sido ocupar esas áreas con oficinas académico-administrativas y de servicios. Por otra parte, por su ubicación en planta baja, y acceso directo desde diferentes estacionamientos, plaza Bolívar y biblioteca, se genera un elevado flujo peatonal entorpeciendo la práctica docente en dicho taller.

Usuarios del Taller 5

Al igual que en el Taller 1, se identificaron usuarios ‘formales’ e ‘informales’ en el Taller 5. Los cursos de Proyectos que utilizaban el Taller 5 no mantenían el tamaño deseado de 30 alumnos. El equipo docente de los cursos que se ofrecen en este taller mantiene el mismo perfil de los profesores del Taller 1, los profesores de más experiencia se ubican en los semestres superiores y los más jóvenes en los semestres iniciales.

Práctica docente (Proyecto V): Funcionamiento y normas de uso del Taller 5

El funcionamiento del Taller 5, en un día de rutina y en un día de entrega, era similar al del Taller 1. Las variaciones se encontraron específicamente en el estilo de la práctica docente. No se encontraron normas escritas sobre el funcionamiento del taller. Sin embargo, normas orales estaban constantemente presentes relacionadas con el mantenimiento del espacio, régimen de permanencia, interacción entre estudiantes y con visitantes. Se pudo apreciar que las normas variaban de acuerdo al nivel de Proyectos en que se encontraran los estudiantes. Mientras en los semestres inferiores los docentes ejercían un mayor control, en los semestres superiores, en el caso específico de Proyecto V, los profesores expresaron ser más flexibles a excepción de que observaran inconvenientes. La carga horaria semanal de los cursos (Proyectos) que se desarrollaban en este taller es igual a la del Taller 1, sesiones de tres horas, tres veces por semana. No se encontró un patrón de comportamiento espacial definido. Los docentes calificaron la asistencia al taller como variable, la cual cambiaba dependiendo de la fase del proceso en que se encontrara el curso. Las observaciones directas arrojaron como resultado una asistencia que decrecía notoriamente hacia la mitad de la jornada, tanto en la mañana como en la tarde.

Patrones de uso en el Taller 5

La asignación de clases en este taller genera un índice de utilización bastante bajo, de sólo 50%. Diariamente de lunes a jueves estaban programadas seis horas de clase.



No se observaron otras actividades fuera de este horario. Los cursos de Proyecto II y Proyecto VI utilizaban el taller para las clases de Diseño, y Proyecto III para sus clases de Encuentros. Las áreas más utilizadas en este taller fueron los cubículos B1 y B5. Los principales patrones observados en el área B1, espacio localizado cerca de la entrada, fueron “leer, hablar y corregir”. El área B5 era empleada no sólo para “leer”, sino también para “escribir” y “hablar”. Los profesores por su parte prefirieron trabajar en las áreas B1 y B2 para “corregir” y “hablar.” Se observaron usuarios ‘informales’ principalmente en el área B1 hablando, y prestando atención. En el área B4, además de caminar también se observaron ‘visitantes’ hablando con usuarios ‘formales’.

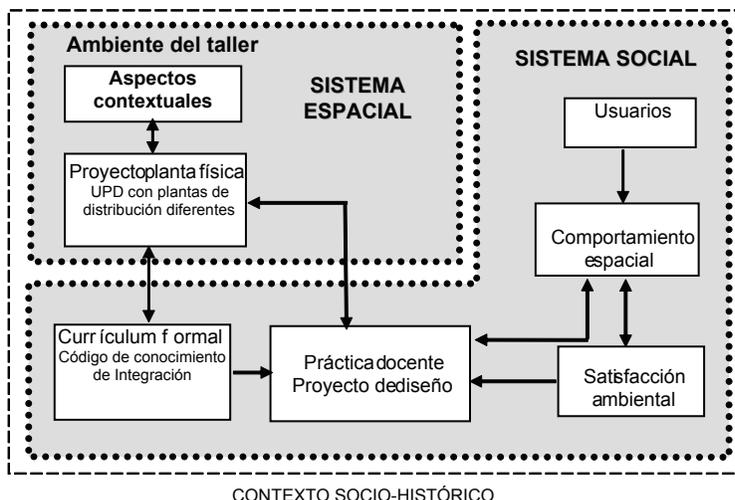


Fig. 4 a. Modelo conceptual inicial del objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia.

Valoración ambiental del Taller 5

Se apreció una gran diferencia entre los aspectos más valorados por los usuarios entre el Taller 1 y el Taller 5. Mientras el usuario del Taller 1 valoró las visuales exteriores, la ventilación, la distribución espacial y la ubicación como las más atractivas, el usuario del Taller 5, sólo evaluó como aspectos positivos la iluminación en los puestos de trabajo, el acabado del piso, la ventilación, la ubicación y las visuales exteriores. Los usuarios del Taller 5 coincidieron con la evaluación negativa que hicieron los usuarios del Taller 1 sobre las áreas de depósito, y el mantenimiento. A diferencia de los primeros, la distribución espacial y la falta de privacidad visual afectó negativamente también a los usuarios del Taller 5. El atractivo global del Taller 1 fue considerado mejor por sus usuarios que en el caso del Taller 5.

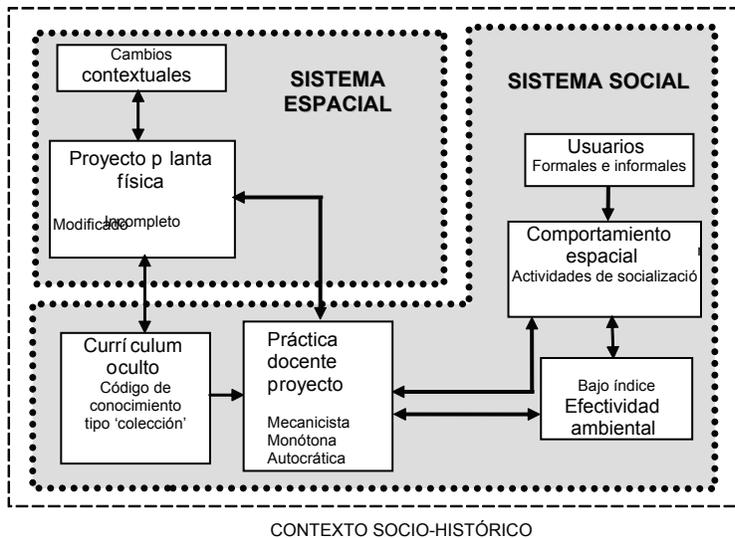


Fig. 4 b. Modelo conceptual final del objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia.

A los usuarios del Taller 5 les preocupaban no sólo los aspectos físicos sino también la práctica docente misma y el hacinamiento en que se encontraban. Algunos estudiantes concibieron el taller ideal como una combinación de atributos físicos (cantidad de espacio, flexibilidad, distribución espacial, ventilación, depósitos, privacidad y mantenimiento). Para los docentes, la imagen del taller ideal coincidió en muchos aspectos con la imagen de los estudiantes. Deseaban una “mejor distribución espacial”, un mobiliario cómodo, mejor iluminación, más espacio y equipos audiovisuales.

5. Conclusiones

Durante el proceso investigativo, se descubrieron ‘nuevas variables’ de la realidad estudiada (Fig. 4b.) y se apreciaron algunas diferencias importantes en relación con el modelo conceptual inicial del objeto de estudio (Fig. 4a.).

Esta estructura subyacente se describe a continuación a partir de los dos componentes principales del objeto de estudio: el sistema social y el sistema espacial.

El sistema social en las UPDs se caracteriza por:

1. Existencia de un plan de estudios “informal u oculto” con un código educativo tipo ‘colección’ (las cosas deben mantenerse separadas), contrario a lo que pretendió el plan de estudios formal, un código de ‘integración’.
2. Práctica docente (especialmente en Diseño) “mecanicista”, “monótona” y “autocrática”. *Mecanicista* porque se enfatiza el seguimiento de “instrucciones” y no se promueve la ‘crítica arquitectónica’. *Monótona* porque impera el mismo estilo o estrategia metodológica desde el Proyecto I (con algunas excepciones muy puntuales) hasta Proyecto VIII, con ausencia de estrategias docen-

- tes más eficientes y más motivantes. *Autocrática* ('marco fuerte'), porque es el equipo docente quien decide el programa, el método, y el ritmo de trabajo, sin mayor participación o retroalimentación de los estudiantes, o profesores de los otros subcomponentes.
3. Comportamiento espacial del usuario de la UPD caracterizado por patrones principalmente de socialización (hablar, prestar atención y corregir proyectos de diseño). Estas actividades ocurren en su mayoría en el área central y laterales del taller. También se identificaron patrones de actividades motoras (tales como escribir y dibujar) en el área de cubículos.
 4. Imagen del taller ideal, asociada principalmente con un ambiente físico de calidad, donde los atributos funcionales y técnicos (espacio, iluminación, área para depósito) son los más importantes. El ambiente social es casi ignorado en esta imagen, sin embargo algunos estudiantes vincularon la imagen ideal del taller con una práctica docente de mayor calidad y con menos hacinamiento.

El sistema espacial en las UPDs y su contexto no alcanzaron la forma y el contenido esperado para facilitar los aprendizajes y el desarrollo del futuro arquitecto. Se identificaron en este caso los siguientes fenómenos:

1. Sistema espacial de las UPD incongruente con el modelo de práctica docente.
2. Subutilización del espacio. Se encontró un patrón de uso caracterizado por una baja asistencia y permanencia en el taller.
3. Bajo índice de efectividad ambiental (IEA) originado por la baja calidad ambiental percibida de factores funcionales, técnicos, conductuales y contextuales.

Los resultados de este estudio confirman de alguna manera el argumento de Peatross y Peponis. Contrariamente al enfoque de Bernstein, los hallazgos sugieren que un 'límite' y 'control' fuerte pueden lograrse tanto en un ambiente espacial fuertemente dividido (caso del taller de planta 'tabicada') como en uno débilmente permeable (caso del taller de planta 'abierta'). ©

* Arquitecta egresada de la Universidad de Los Andes. Profesora a dedicación exclusiva, con categoría de titular en el Área de Contexto Ambiental de la Carrera de Arquitectura y postgrado en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Responsable del Programa de Investigación Habitabilidad del Grupo de Investigación Arquitectura y Sociedad / GIAS. Proyecto de investigación actualmente en desarrollo "Regiones incógnitas del Espacio Público"

Notas

- ¹ Bernstein usa el término "contenido" para describir como es usado el período de tiempo.
- ² Los *Módulos dependientes*, componente del plan de estudios, "son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, integrados entre sí, referidos al estudio sistemático y crítico de problemas arquitectónicos, tipificados existentes o ya resueltos en el pasado" (UNET, Consejo de Planificación, 1982, p. 111).
- ³ AT-40: Aula-taller con capacidad para 40 estudiantes, corresponde a la nomenclatura utilizada en el "Plan de Desarrollo Físico del campus de Paramillo" y fue el modelo original para los talleres.
- ⁴ En la docencia de la Arquitectura, una "entrega" se refiere a la presentación de un proyecto arquitectónico para su evaluación formal o sumativa.
- ⁵ 'Índice de utilización formal' se refiere al número de horas programadas por la administración del espacio y no las realmente empleadas por los usuarios.
- ⁶ En algunos casos la corrección de diseño se ofrecía en el cubículo del profesor.

Bibliografía

- Bechtel, R. B. (1988). Advances in POE. En H. van Hoogdaem et al. *Back to the future Proceedings of IAPS 10*, Delft.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. Vol. III. London: Routledge y Kegan Paul.
- Bonnes, M. y Secchiarioli, G. (1995). *Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction*. London: Sage Publications.
- Craik, K. H. y Zube, F. (Eds.) (1976). *Perceiving Environmental Quality: Research and Application*. New York: Plenum.
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labour in Society*. New York: The Free Press.
- Hoogdaem, H. van y otros. (1985). Comparative floorplan-analysis as a means to develop design guidelines en *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 5, pp. 153-179.
- Marshall C. y Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. CA: Sage Publications.
- Michelson, M. (1970). *Man and His urban Environment a Sociological Approach*. MA: Addison-Wesley.
- Peatross, F. y Peponis, J. (1995). Space, Education and Socialization. *Journal of Architectural and Planning Research*, 12:4, Winter.
- UNET, Consejo de Planificación (1977). *Plan de Desarrollo Físico. UNET / Paramillo*. San Cristóbal, Edo. Táchira.
- _____ (1982). *Proyecto de Solicitud al Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.) para la creación de la Carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*. San Cristóbal, Edo. Táchira.
- Vivas, F. (1990). Reflexiones sobre la Implantación de un Proyecto de Innovación Educativa: Carrera de Arquitectura UNET. *IV Seminario sobre la Enseñanza de la Arquitectura y el Urbanismo*. Sartenejas: Universidad Simón Bolívar.
- Wegen, H. van y otros (1997). Comparative Floorplan-analysis in Programming and Architectural. *Design Studies*, vol 18, No.1, pp. 67-88.

NO CREO NINGUNO DE ESOS CUENTOS



Es muy curioso que, cuando el ejército fascista de Israel, con las armas más poderosas y modernas existentes, masacra civiles en Palestina y El Líbano, el gobierno inglés “descubre” un “amplio plan terrorista”, según el cual se pretendía hacer explotar en el aire a 12 aviones de pasajeros, durante la realización de vuelos internacionales entre Europa y Estados Unidos. Han aprendido bastante estos ingleses de sus hijos estadounidenses, quienes históricamente se han caracterizado por inventar amenazas de atentados en su contra o permitirlos, facilitarlos u ocasionárselos directamente con el propósito de obtener el apoyo necesario a sus planes guerreristas y de agresión en general.

Así actuaron en Pearl Harbor, donde permitieron que su flota fuera bombardeada por los japoneses, para declarar la guerra al Japón e incorporarse de lleno en la Segunda Guerra Mundial. Así procedieron cuando destruyeron el buque Maine en aguas cubanas y acusaron a España de ser la responsable, hecho ocurrido durante la guerra de independencia de los patriotas cubanos contra la monarquía española, lo que les permitió declararse en guerra con España e intervenir en Cuba, para someterla a sus intereses, mediatizar su independencia y anexársela a su territorio. De su aliado Noriega, inventaron sus conexiones con el narcotráfico y el inmenso peligro que su presidencia en Panamá significaba para la seguridad del canal. Todo ello para invadir Panamá y colocar un gobierno títere. El caso de Irak es un ejemplo reciente de la capacidad creativa de los halcones de la guerra, para ocupar y destruir a toda una nación.



Hoy, los ingleses nos inventan un cuento de terroristas, árabes por supuesto, contra vuelos internacionales, para causar pánico en la población del mundo, de manera que apoyen, justifiquen o simplemente se desentiendan de las acciones genocidas de los israelíes en Palestina y El Líbano. Nada se les puede creer en estos momentos, ni a ellos ni a las transnacionales de la información, sus cómplices a la hora de engañar al mundo. Después que EE UU hizo lo que hizo con las torres gemelas, para tener la excusa de la invasión a Afganistán, son capaces de hacer cualquier cosa para defender sus intereses y supremacía.

Luis Fuenmayor Toro.
Tomado del Diario Últimas Noticias.
Caracas, 23 de agosto de 2006.
Página 64.

