



UTN.BA



UTN.BA
ESCUELA DE
POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

Dr. FERNANDO NÁPOLI

TÍTULO: “LA CREATIVIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CAMPO DEL DISEÑO CON COMPROMISO SOCIAL.”

ALUMNO: DUDZINSKAS, NORAH SYLVIA

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, 2017

1.-INTRODUCCIÓN.....	3
1.2-Creatividad y diseño	4
1.3- La creatividad.....	5
1.4- La enseñanza en el diseño	6
1.5- Objetivos.....	6
2.-NIVEL 1	
2.1-La Universidad como Organización	
2.1.1-Docencia y Universidad sin condición.....	7
2.1.2-Derrida y la deconstrucción.....	9
2.1.3-La profesión de Profesor.....	12
2.1.4.-Enseñanza, magisterio, docencia.....	14
2.1.5.-El saber y la verdad.....	16
2.2-Historia de la Ciencia y la Tecnología	
2.2.1.-Consideraciones acerca del tema de la innovación técnica, el Diseño y la Enseñanza.....	19
2.2.2.-Diseño y sociedad.....	20
2.2.3.-El cambio constructivo y la forma arquitectónica.....	21
2.2.4.-Técnica constructiva y Diseño.....	25
2.2.5.-Tecnología, costo y diseño.....	26
2.3-Enseñanza, Formación y Práctica Docente	
2.3.1.- La enseñanza del Diseño en la Universidad.....	29
2.3.2.-Proceso de enseñanza en los alumnos ingresantes a la carrera de Diseño de Interiores.....	30
2.3.3.- <i>Proceso preliminar de configuración mental</i>	34
3. - NIVEL 2	
3.1-Currículum Universitario	
3.1.1.- Análisis de un curriculum de la carrera diseño de interiores.....	35
3.1.2.-Marco teórico conceptual.....	37
3.1.3.- Carrera de Diseño de Interiores hoy: Desafíos.....	39
3.1.4-Diagramación de un curriculum.....	43
3.2-Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje	
3.2.1.- Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje.....	46
3.2.2.-Adolescencia, posmodernidad y enseñanza universitaria.....	48
3.2.3.-Teorías sobre inteligencia y aprendizaje.....	49
3.3.-Pedagogía Universitaria	
3.3.1-Aspectos a considerar en la metodología.....	53
3.3.2.- Configuraciones didácticas/Motivación.....	55

4. - NIVEL 3

4.1-Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria	
4.1.1- Tratado de Bolonia.....	57
4.1.2.- La Universidad del EEES.....	58
4.1.3.-Problemáticas de la implementación.....	59
4.1.4.- Formar profesionales universitarios o entrenar trabajadores.....	59
4.1.5.-¿Podría instrumentarse en América Latina?.....	63
4.1.6.- La enseñanza del diseño en el contexto del tratado de Bolonia.....	63
4.2-La Universidad en el contexto Político, Social y Económico	
4.2.1.-Universidad y sociedad, un vinculo ambivalente.....	66
4.2.2.- Cambio social y modernización universitaria.....	68
4.2.3- La “demanda social”.....	70
4.2.4- La enseñanza del diseño.....	72
4.3-Política y Planeamiento de la educación Universitaria	
4.3.1-Descripción de la problemática en la carrera de Diseño.....	73
4.3.2-complejidades de la implementación.....	76

1.- Introducción

Jacques Derrida establece una relación entre la arquitectura y el pensamiento que supera las limitaciones convencionales. *“Consideremos el problema del pensamiento arquitectónico. Con ello no pretendo plantear la arquitectura como una técnica extraña al pensamiento y apta quizá, entonces, para representarlo en el espacio, para constituir casi su materialización, sino que intento exponer el problema arquitectónico como una posibilidad del pensamiento mismo... Ya que alude a una separación entre teoría y práctica podemos comenzar preguntándonos cuándo comenzó esta división del trabajo. Pienso que, en el momento en que se diferencia entre teoría y praxis, la arquitectura se percibe como una mera técnica, apartada del pensamiento. No obstante, quizá pueda haber un camino del pensamiento, todavía por descubrir, que pertenecería al momento de concebir la arquitectura, al deseo, a la invención.”* (Entrevista de Eva Meyer para Domus 671, Abril de 1986. Por Marcelo Gardinetti Noviembre 2014),

Es por eso que comenzamos con un breve análisis de su pensamiento sobre La Universidad sin condición.

Derrida, Eisenman y Libeskind estaban preocupados con la «metafísica de la presencia», y este es el sujeto principal de la filosofía deconstructivista en la teoría arquitectónica.

Así mismo apuntando al tema del desarrollo de la creatividad en los alumnos de diseño, también nos proponemos analizar los vínculos entre diseño y creatividad tal como se han ido anudando a lo largo del tiempo, para ir precisando el marco conceptual necesario para la enseñanza del diseño y las condiciones para facilitar el desarrollo de la creatividad en los futuros diseñadores. Nos referiremos principalmente al diseño arquitectónico –por la densidad de la trama de factores que pone en juego, densidad que ofrece un terreno especialmente rico al análisis-, aunque la mayoría de las consideraciones expuestas sin duda se puedan aplicar a otras áreas del diseño, en particular, el Diseño de Interiores.

Para ello haremos un recorrido por la conformación y evolución de ambos conceptos, prestando atención a las circunstancias y desarrollos que les han dado su forma actual y a la manera en que se han ido relacionando. Ambos conceptos aparecen hoy estrechamente unidos, pero no siempre la actividad de dar forma a los objetos (y a

las edificaciones) ha sido entendida como creativa o innovadora: por mucho tiempo ambos conceptos fueron excluyentes, funcionando casi como polos opuestos. Pero la evolución de la sociedad ha impulsado –a veces a conciencia, otras insensiblemente- el cambio de las formas, su función y su sentido, las maneras y criterios usados para definirlos y evaluarlos, y en esos cambios podremos desentrañar los avatares no solamente del diseño y de la noción de creatividad sino también los conflictos y encuentros que desembocaron en su vinculación.

Rastreamos entonces cómo se fueron perfilando los elementos conceptuales que puedan facilitar a los alumnos de diseño –especialmente a los principiantes- a un tiempo entender mejor los caminos que recorren en su proceso creativo y asomarse con conocimiento de causa –o sea, entendiendo lo que esconde en sus entrañas, más allá del encandilamiento de las apariencias: en las condiciones en las que se desenvuelve, las metas a las que apunta y los medios de los que se vale- la compleja trama de factores que se entrelazan al diseñar.

Entendiendo que “*la enseñanza es una actividad socialmente construida*” (Aldeman, citado en Woods, 1996: 37) trataremos de ir rastreando paralelamente las formas adoptadas y los contenidos incluidos en la formación de los antecesores de los actuales “diseñadores”, pasando por los constructores, “maestros artesanos” o “de obras” encargados de darle forma a las cosas y los edificios, aunque trabajaran con objetivos e instrumentos muy distintos de los actuales. También de ello podrán sin duda deducirse criterios y pautas de acción en la enseñanza del diseño.

1.2.- Creatividad y diseño

La creatividad –específicamente en su contenido de inventiva- es un atributo característico del ser humano. Quizá sea incluso el más distintivo de todos: remite a su capacidad de imaginar –hacerse una imagen de- lo que no existe y encontrar los caminos prácticos para hacerlo real, para materializarlo. Depende de factores personales –curiosidad, memoria, imaginación, sensibilidad, etc.- y sociales –principalmente en el plano de la valoración y los estímulos, ya sean positivos o no-, aunque no siempre – como veremos- ha encontrado una expresión conceptual específica ni ha sido valorada positivamente. De hecho, recién aparece como palabra en el diccionario de la Real Academia Española en 1984 (Bustamante y otros, 2012). Hoy se lo tiene como motor primario de todo diseño –buscado incluso en la mayoría de las actividades humanas, ya

que se lo considera una actitud esencial para el avance de la vida y de la sociedad-, pero durante siglos –milenios, en realidad- fue considerada un defecto, un mal a evitar, incluso en el arte.

El diseño, por su parte, es una actividad compleja. No sólo –ni tanto- por las dificultades propias que encierra la tarea misma sino por el hecho de que para poder darle una forma “adecuada” a los objetos que nos rodean debe tomar en cuenta y combinar toda una serie de factores tecnológicos, sociales, culturales, estéticos, etc. – factores diversos y a veces en apariencia opuestos (o al menos conflictivos)-, de manera tal que el resultado sea materialmente posible y socialmente valorado. La forma buscada debe ser a la vez apta, duradera y atractiva.

Lo que hoy denominamos *diseño* apunta a encontrar respuestas nuevas. Es también un concepto relativamente reciente: en arquitectura hace sólo unas pocas décadas que ha venido a reemplazar al de “composición” que designaban al hacer proyectual de los arquitectos. En su forma actual apunta a destacar el carácter creativo, el contenido de algún modo innovador de una actividad orientada a la búsqueda de respuestas nuevas –innovadoras y específicas- y maneras alternativas de abordar y resolver los problemas del habitar humano. El diseño se ocupa de integrar los aspectos técnicos, sociales, culturales, económicos y formales que permiten resolver los problemas del habitar humano.

1.3.-La creatividad

Ahora bien, si diseñar es tarea compleja, enseñar a diseñar es doblemente problemático. La enseñanza del diseño, en efecto, no consiste tanto en la transmisión y asimilación de un corpus determinado de conocimientos como en facilitar el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos para integrar de una manera original los diversos factores que pesan sobre el diseño y lo condicionan: sus propiedades y sus leyes, los valores que involucran, los intereses en juego, etc. La enseñanza del diseño debe crear las condiciones y atender a los factores específicos determinantes para desarrollar y encauzar la creatividad de los futuros diseñadores.

Teniendo en cuenta que *“lo que importa a la pedagogía no es (...) el contenido o la forma variable de la educación, que serán objeto de la historia, sino el problema central, permanente, es aquella como función integrante y necesaria de la vida y la*

sociedad' (Luzuriaga, 1966: 15), un mejor conocimiento de los factores de los que depende el diseño puede ayudar a fomentar el debate acerca de los contenidos y representaciones simbólicas que encierran los conceptos de *diseño* y *creatividad*, las ideas y valores que los sostienen y los llenan de sentido en términos sociales, económicos y culturales, sobre los elementos que los enlazan u oponen y las condiciones que les permiten alcanzar su mayor significación, fomentando en el alumno una actitud crítica y abierta.

1.4.-La enseñanza en el diseño

Terminaremos estas consideraciones con unas muy breves reflexiones sobre lo que este tipo de cuestiones implica en relación a la formación de los diseñadores.

1.5.-Objetivos

-El presente trabajo tiene como objetivo profundizar el campo de la creatividad en el proceso de aprendizaje de la carrera de Diseño de Interiores de la facultad de Arquitectura y Urbanismo desde distintos ejes; Socio-Político-Institucional y Pedagógicos-Didáctico.

-Analizar el contexto económico, político y social en que se desarrolla la carrera de manera tal que conjuntamente con el análisis de la estructura cognitiva buscar un abordaje desde la multirreferencialidad, es decir, que contengan miradas sociales, ideológicas, políticas, etc., sin por eso perder la especificidad de la carrera de Diseño donde el desarrollo del pensamiento creativo es central en el momento de proyectar el diseño espacial que favorezca la calidad de vida y confort.

-En cada uno de los distintos niveles de integración desarrollados en los distintos seminarios relacionarlos en cuanto a los vínculos que existen desde los distintos tipos de conocimientos que se abordan pero apuntan hacia un mismo propósito.

-Establecer la relación directa y la interacción que existe y que se desarrolla sobre los conocimientos a tratar con el compromiso social en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*.

En síntesis, para abarcar todo lo que nos hemos propuesto atravesaremos los siguientes niveles de análisis:

La Universidad como Organización
Historia de la Ciencia y la Tecnología
Enseñanza, Formación y Práctica Docente

} **Nivel 1**

Currículum Universitario
Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje
Pedagogía Universitaria

} **Nivel 2**

Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria
La Universidad en el contexto político, social y económico
Política y Planeamiento de la educación Universitaria

} **Nivel 3**

2. - NIVEL 1

1. La Universidad como Organización
2. Historia de la Ciencia y la Tecnología
3. Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria

2.1-La Universidad como Organización

2.1.1-Docencia y Universidad sin condición

Jacques Derrida nos propone en *Universidad sin condición*¹ hacer lo que llama una profesión de fe en una Universidad “más que crítica” –es decir “deconstructiva”-, comprometida incondicionalmente con la verdad y dispuesta a resistir contra todo poder dogmático e injusto. Hace centro en las Ciencias Humanas (o Humanidades), a las cuales les reclama hacerse cargo de la resistencia incondicional contra todo lo que

¹ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, Madrid, Editorial Trotta S.A., 2002.

pretenda poner límites a ese compromiso. Señala que esa incondicionalidad –aceptada en principio por la comunidad universitaria- nunca se ha hecho efectiva y hoy se enfrenta a un riesgo concreto: al ser ajena al principio de poder, la universidad carece de poder propio y se muestra vulnerable al asalto de intereses comerciales e industriales que – esponsorio mediante- buscan controlar directa o indirectamente la organización de la investigación y de la enseñanza.

Derrida apela a los planteos de Austin en relación a lo *constatativo* y lo *performativo* para convocar a los *profesores* –a los que designa, recurriendo a la etimología y la historia, como los que asumen el compromiso (performativo) de la enseñanza, haciendo una *profesión* de fe- a enlazar la fe con el saber y, profesando su fe en el saber, sobrepasar los discursos puramente teóricos del saber –sólo constatativos- comprometiendo su responsabilidad en los discursos performativos que “*producen el acontecimiento del que hablan*”.

Derrida apunta especialmente a las Humanidades, a las que les reclama una renovación –habla de construir *nuevas* Humanidades- para llevar adelante la tarea deconstructiva necesaria para intentar romper los condicionamientos que existen en la Universidad real. Y propone para ello a los profesores animarse a ser “*infieles o traidores a sus costumbres*”.

Intentaremos esbozar aquí una serie de reflexiones surgidas de la lectura del texto de Derrida, analizando lo que encierra el concepto de *docencia* a partir de lo que nos sugiere ese texto. Buscando abordar con estas reflexiones lo que representaría la *docencia* para esa Universidad, considerando la carga semántica que lleva la palabra, jugando en oposición y en complemento con el término de *profesor* al que se refiere específicamente Derrida en su escrito. En el mismo sentido, interrogaremos también los contenidos incluidos en los términos de *maestro* y de *doctor* y lo que se juega en los términos *educación* y *enseñanza*.

Procurando vincular estas ideas –aunque más no sea en forma somera y preliminar- a la actividad docente tal como tiene lugar en otras áreas menos atadas que las así llamadas Humanidades al predominio de la reflexión teórica, y más específicamente en las relacionadas con el diseño, orientadas a la performatividad en la formación del alumnado.

2.1.2-Derrida y la deconstrucción

Derrida empleó en un principio la palabra *deconstrucción* para dar cabida a lo temporal en la traducción de los términos alemanes empleados por Heidegger en *Ser y Tiempo* habitualmente traducidos como *destrucción*. Para él, el filósofo alemán no proponía *destruir* la metafísica, reducirla a la nada, sino desmontarla para mostrar de qué manera fue construida².

Derrida desarrolla luego la idea y la utiliza para referirse a la significación tal como se produce en un texto, partiendo de la base de que todo texto abarca más de lo que dice, que lo que calla también es significativo y por lo tanto exige un trabajo orientado a “*abrirse a lo otro excluido de cada definición*”, invitándonos a desarrollar un “*hábito de lectura-escritura interminable de atender constantemente a lo excluido de lo dicho*”³.

La significación, desde su punto de vista, surge de la diferencia entre las palabras empleadas y no de la referencia a las cosas que éstas representan. Para decir lo indecible –que de eso se trata: lo real elude el pensamiento; éste se limita a tratar de representarlo, de simbolizarlo- un texto cualquiera instala un juego interactivo que construye el significado a partir de la oposición de palabras. En este punto, esas palabras juegan un poco a la manera en que Saussure describía el valor diferencial de la imagen acústica en lingüística: son sus diferencias las que significan. Como Saussure, Derrida observa que nada hay de la cosa en la palabra (es puro signo), y hace extensiva la idea a nivel de un texto completo. Éste también es puro signo, y su significado es una construcción cuyas piedras –al menos Nietzsche consideraba tales a las palabras cuando se quejaba de su dureza, de su falta de maleabilidad, de su incapacidad de dar cuenta de lo real⁴- llevan en sí mismas la ausencia de referente y de conciencia, ya que se despliegan en el espacio de la convención lingüística, que por definición hace a todo signo arbitrario y separable de su contexto.

² Ver Carraz, Laurent, *Wittgenstein et la déconstruction*, Lausanne, Antipodes, coll. Écrits philosophiques, 2000.

³ Zarzo Durá, María Esther, “Jacques Derrida: Ontología y lingüística”, *Cuaderno de Materiales. Revista de filosofía*. N° 24. Disponible en http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_44.html (Consultado el 2-10-2015).

⁴ Nietzsche, Friedrich, *Aurora*, versión digital disponible en http://www.busateo.es/busateo/Libros-inmortales2/Nietzsche-Friedrich-Aurora/get_file.pdf pág. 63. Consultado el 7-10-2015.

Ahora bien, esos signos arbitrarios, convencionales, tienen historia y por lo tanto llevan las huellas de las funciones que han cumplido, de los sentidos que han asumido en distintas circunstancias y ocasiones. Y a su propia historia cabe agregar no solamente la historia en general, sino la personal del autor y la de cada uno de los lectores del texto. Si en Saussure la comunicación de sentido se basa en el hecho de que emisor y receptor comparten un mismo código, para Derrida no existe identidad entre los códigos personales de uno y otro: en cada caso resultan de la experiencia personal. Por lo tanto el texto goza de independencia, no tiene dueño y significa de distintas maneras para cada cual. Y no hay nada en él que le dé prevalencia a la intención del emisor sobre la apropiación del receptor. Es por eso que entender un texto no es simplemente cuestión de reconocer –eventualmente: descifrar- una cosa dada, fija, incluida en él, de apropiarse de lo que allí está presente de una vez y para siempre, sino de darle un sentido en base a la propia experiencia de la vida y del lenguaje: no hay “*conocimiento teórico de una presencia, sino teórico-práctico del sistema de huellas que se es con el texto, conocimiento testimonial*”⁵.

El lenguaje para Derrida está entonces compuesto de diferencias y no de términos positivos, “plenos”, presentes. Las palabras no incluyen nada de aquello a lo que designan. No son núcleos estables autónomos, y lo que permite la significación es el hecho de que un elemento del lenguaje guarda “*en sí mismo la marca del elemento pasado*”, una *huella* que a la vez marcará su relación con el elemento futuro. “*El juego de las diferencias supone, en efecto, síntesis y remisiones que prohíben que en ningún momento, en ningún sentido, un elemento simple esté presente en sí mismo y no remita más que a sí mismo. Ya sea en el discurso hablado o en el discurso escrito, ningún elemento puede funcionar como signo sin remitir a otro elemento que tampoco él mismo está simplemente presente. Este encadenamiento hace que cada “elemento” –fonema o grafema- se constituya a partir de la “huella” que han dejado en él otros elementos de la cadena o del sistema. [...] No hay nada, ni en los elementos ni en el sistema, simplemente presente o ausente. No hay, de parte a parte, más que diferencias y trazas*”⁶.

Diferencias y trazas que se organizan como oposiciones, lo que muestra a los opuestos unidos en pares. En la medida que los pares opuestos –presencia-ausencia, por

⁵ Zarzo Durá, María Esther, “Jacques Derrida...”, op. cit.

⁶ Derrida, Jacques, Posiciones, Valencia, Pre-Textos, 1977, pp. 51-131, pág. 69-70.

caso- son en realidad indecibles por ínter-contaminación, sostienen un sistema conceptual “*parcial, que no soluciona todos los problemas, anula la posibilidad de imaginar lo que no soluciona y por tanto el abrir nuevas soluciones, dándole a lo no conceptualizable impunidad en la práctica*”⁷. Al mostrarlos incapaces de abarcar el todo, el planteo de Derrida nos evoca la figura del matemático Kurt Gödel, que con sus *teoremas de incompletitud* demostró que ningún sistema matemático formal podía ser a la vez completo y consistente (es decir: libre de contradicción). Aunque podríamos observar que el sistema formal lingüístico no solamente admite sino que quizá hasta se deleita en la contradicción y la inconsistencia. Las reglas de la lengua sólo organizan – como corresponde- su estructura interna: apuntan a asegurar la función y la concordancia de las palabras empleadas. Pero nada dicen sobre el mundo real al que éstas aluden y suponen representar en forma significativa. De modo que si en matemáticas la igualdad excluye la diferencia, en el lenguaje, como señala Derrida, el término igualdad incluye –por defecto- a su opuesto, y es posible –no contradice las reglas de la lengua- hablar de “fuego helado” o de “vivaz morir”, como gustaban hacer ciertos poetas. El oxímoron no solamente no pone en crisis el lenguaje sino que lo enriquece. Y si no tiene sentido en relación al conocimiento de lo real, tampoco le podemos asignar ocultamiento alguno. Es autorreferencial, nos habla del lenguaje y del hombre, de su manera de representar las cosas y relacionarse, no de las características del mundo real.

En definitiva, Derrida cuestiona –deconstruyendo- la autoridad del presente, de la plena conciencia, de la esencia, del *como tal* sobre el que la filosofía se fundó y al que él le opone el *como si*. Hace extensiva esta última expresión –habitualmente reservada para las representaciones, especialmente las que constituyen las obras de arte- a todas las producciones simbólicas y culturales, y señala el lugar que le cabe en toda actividad deconstructiva, en la medida que el *como si* excede las articulaciones binarias de conceptos que la metafísica pretende distintos *en sí* –presencia-ausencia; fenómeno-esencia; inteligible-sensible, realidad-apariencia; palabra-escritura; naturaleza-cultura; masculino-/femenino, etc.- y el lenguaje nos presenta enlazados. Y nos hace notar que esa organización binaria no es natural sino de orden político e implica desvalorizar a uno de los términos.

⁷ Zarzo Durá, María Esther, “Jacques Derrida...”, op. cit.

Ahora bien, para Derrida no existe un *afuera* del texto desde el cual explicarlo: la deconstrucción trabaja sobre los conceptos y apunta a desplazar las oposiciones más que a anularlas. En cualquier caso, la significación no es un campo fijo y cerrado, sino que se apoya en una *diseminación* de efectos semánticos, una cadena abierta que impide la formalización sin resto del significado de un texto. Desde este punto de vista la idea de *diseminación* extiende la crítica a la noción misma de “contenido” de un texto que siempre será abierto, siempre incompleto.

2.1.3-La profesión de Profesor

Todas estas consideraciones podrán servirnos para reflexionar acerca de la carga semántica –las “huellas” de sentido- que llevan ciertos términos con los que nos referimos a nuestra tarea en la enseñanza universitaria –a nuestra propia profesión de profesores-, carga que de una u otra manera los marca –y sin duda también a nosotros-, abriendo un campo de significación que no solamente no es neutro sino que podría tener efectos performativos –sobre nuestras formas de actuar-, lo que justificaría la demanda derridiana de ser “*infieles o traidores*” a nuestras costumbres.

Derrida hace notar que *profesor* –cuya raíz latina alude al que se declara “experto en un arte o una ciencia”- es un término que durante muchos siglos tuvo un contenido religioso, vinculado con la confesión. *Profesar* viene en efecto de la combinación del prefijo *pro* –hacia delante, a la vista-, el verbo *fateri* –admitir, confesar- y el sufijo *tor* que indica al agente que actúa. Hasta el 1300 sólo se lo empleó en un sentido religioso, para designar a la acción de “declarar abiertamente” la pertenencia a una orden religiosa. Suerte de juramento o testimonio, expresaba un *compromiso*, es decir que el que *profesaba* asumía la obligación de mantener una *promesa*.

Pero a Derrida le interesan los lazos de esa profesión de fe subyacente a la tarea del profesor –y específicamente lo que define la *profesión* del *profesor*- en relación a la defensa de la universidad “sin condición”, y en ese sentido señala que los enunciados puramente constatativos, los discursos teóricos, “de puro saber”, no son tanto cosa de *profesión*, sino más bien de “oficio”. Para dar lugar a la profesión es necesario ir más allá del saber, incluir el compromiso activo de la responsabilidad, de la entrega: dar testimonio e incluso luchar por lo que se *profesa*.

Retengamos esta idea, que retomaremos luego al tratar de referirnos a la enseñanza del diseño, en la que los discursos meramente teóricos –al menos los que apuntan a reflexionar sobre los propósitos, el sentido y el rumbo de la actividad- ocupan un lugar muchas veces secundario y en ocasiones resultan subestimados, cuando no abiertamente desdeñados.

Derrida ubica el comienzo de la *profesión de profesor* en el momento –siglos XII y XIII- en que aparece el “oficio escolar”, que distingue a los *magistri* de los *scholares*. Además del contenido religioso con el que carga el término, se le suma un sentido militar: Abelardo se enfrenta a la disyuntiva de elegir entre entregarse –comprometerse *a muerte* (la fórmula “*tu eris magister in aeternum* es la que define su compromiso)- a las “letras” o a las armas, y seguirá refiriéndose a su actividad en términos bélicos, considerando a la dialéctica como un arsenal para dar batalla en las *disputationes* típicas de la vida universitaria⁸.

El tema de la *profesión* –de la profesión académica, en este caso- implica de hecho, además de los usos semánticos mencionados, dos cuestiones de la mayor importancia: por un lado la del *trabajo* –relacionada con el *oficio* y con la *obra*- y por el otro el del principio de autoridad. No entraremos por ahora mayormente en esos puntos, que retomaremos luego. Unas pocas palabras sin embargo para subrayar la insistencia de Derrida en la inmunidad absoluta que debiera proteger simbólicamente al espacio académico *como si* su adentro fuese inviolable, sin por ello perder de vista las dificultades y los riesgos de esa actitud, en particular para eludir los peligrosos procesos de auto-inmunidad y evitar la tentación de aislar a la universidad de un exterior al que debe seguir interpelando⁹.

Derrida dirige su reclamo a las Humanidades, partiendo de la base de que la universidad “*se piensa y se representa desde el lugar privilegiado de lo filosófico*” y que para la deconstrucción la filosofía es “*a la vez una referencia, un recurso y una diana privilegiados*”¹⁰. Pero si la filosofía y las Humanidades deben poner a punto los instrumentos de análisis y de crítica deconstructiva, las otras áreas del conocimiento y la investigación que son objeto de la universidad no pueden quedar exentas de la tarea y

⁸ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 61.

⁹ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 43.

¹⁰ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 62.

también deben ser objeto de deconstrucción. Para Derrida la filosofía es una disciplina transversal no independiente de las otras.

2.1.4.-Enseñanza, magisterio, docencia

Las observaciones de Derrida acerca de la profesión del profesor sugieren ciertas líneas de reflexión en torno del tema de la enseñanza y la terminología que utilizamos para referirnos a ella, en relación con ciertos contenidos –huellas cargadas de sentido– no siempre visibles cuya consideración podría resultar de utilidad para avanzar desde nuestra práctica docente –y más específicamente nos interesa en relación a la labor en la enseñanza del diseño– hacia una universidad sin condición.

En principio el término mismo *enseñar* proviene del latín *signare*, que significa *señalar hacia*. O sea: brindar una orientación sobre el camino a seguir. Enseñar sería entonces en origen guiar, marcar el camino con las señales necesarias a la orientación. De la misma raíz provienen *significado*, *seña*, *contraseña*, *asignatura*, –y en particular– *diseñar*, *diseño*, etc. En todos estos casos se trata de los signos, de lo que de una u otra manera toma el lugar de lo que no está para hacerlo presente al pensamiento.

Enseñan los padres, desde ya, pero también los maestros. Y los profesores. La universidad en su origen –como nos señala Derrida– se sostiene sobre la distinción entre *magistri* y *scholares*: los que señalan el camino y los que se esfuerzan en seguirlo. Pero *magister* –maestro– designaba de hecho al que se destacaba sobre los demás, el que al ser más experimentado en una actividad la dirigía y orientaba, de modo que al ejercer una autoridad se investía de poder.

Fue un término muy usado durante la Edad Media, donde se aplicaba a los máximos exponentes de una actividad determinada en los gremios artesanos, y desde esa perspectiva no solamente encarna un principio de autoridad sino que lleva una fuerte carga performativa: el maestro –término extensivo en el Renacimiento a los artistas plásticos más destacados– no es tanto un pensador, un teórico que maneja los fundamentos filosóficos de la actividad como un actor, un práctico experto. La “obra maestra” del artesano medieval se concreta en un objeto en el que se materializan las “reglas del arte”, entendiendo por arte –como lo hacía el gramático Diomedes¹¹– al

¹¹ Diomedes, GLK, I, 421.

“conocimiento de cualquier cosa, adquirido por la práctica o la transmisión, que esté encaminado a alguna utilidad necesaria para la vida”.

El maestro artesano aparece entonces muy vinculado a la *obra*, al hacer práctico. En este punto vemos desplegarse el planteo de Derrida en referencia al trabajo y a la obra –excluidos de la universidad- y específicamente su crítica al teoreticismo de Kant, que al privilegiar el discurso constataivo “*limita o prohíbe*” al profesor no solamente la producción de obras sino también cualquier enunciado prescriptivo o performativo¹². Esta oposición –este juego- entre la teoría y la práctica, entre lo meramente constataivo y lo que se apoya en la performatividad se despliega a todo nivel en la práctica de la enseñanza.

Derrida nos propone pensar la universidad crítica –sin condición- tomando en cuenta las diferencias entre trabajo, actividad, producción, oficio, profesión y profesor; entre el profesor que imparte un saber o profesa una doctrina y el profesor que también puede firmar una obra¹³. Retomaremos el punto más adelante, pero podríamos agregar a la lista lo que pueden aportar los términos *docencia* y *docente*, de uso generalizado en nuestro país –y en otros de habla hispana- cuya carga semántica es algo distinta de la de maestro o profesor.

La universidad que toma por modelo Derrida tiene de hecho una estructura distinta a la nuestra; en Francia tanto maestros como profesores son incluidos genéricamente bajo el término *enseignants*, literalmente: enseñantes, y los cargos universitarios se limitan básicamente a los de *Professeur d’Université* –Profesor de Universidad- y *Maître de Conférences* –Maestro de Conferencias-. Los cargos de auxiliares suelen ser ocupados por estudiantes de doctorado y se los designa con la sigla ATER (*Attachés temporaires d’enseignement et de recherches*: Agregado Temporal de Enseñanza e Investigación). En ese sentido notemos la insistencia en asociar la investigación a la enseñanza: el “enseñante” no es solamente el que señala el rumbo a seguir sino que tiene tareas concretas en la generación de las señales que marcan ese camino e incluso en la expansión de las fronteras del conocimiento explorando nuevos territorios y abriendo nuevos rumbos que a su vez deberán ser demarcados. Tarea común de profesores y “agregados” doctorandos.

¹² Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 43.

¹³ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 48.

Docente es para nosotros aquel que ejerce la enseñanza, y designa su práctica de enseñante. Pero el término aparece vinculado etimológicamente a *doctrina* –ciencia, sabiduría-, *doctor* –el que enseña-, *documento* –diploma, escrito importante- e incluso *dócil* –apto para instruirse, que aprende fácilmente-. En su raíz aparece el término indoeuropeo *dek*, que significa pensamiento o aceptación y ha dado en griego el verbo *dokein* –opinar- del que provienen las palabras *dogma*, *ortodoxo* e incluso *paradoja*, y generado en latín un abanico de palabras y sentidos que derivaron en español por un lado en *decente* –apropiado-, por otro en *digno* y todos sus derivados, y también en *discípulo* y *disciplina*.

2.1.5.-El saber y la verdad

Aunque son varios los aspectos interesantes en relación a los efectos semánticos de esta etimología, me interesa resaltar sobre todo el vínculo directo del término *docencia* con las nociones de *doctrina* y *dogma*, en la medida en que parecen muy ligadas a la temática presentada por Derrida sobre por un lado lo constativo y lo performativo, lo teórico y lo operativo, y por el otro al tipo de saber con cuya enseñanza la universidad sin condición debiera estar comprometida. Dogma y doctrina están vinculados con el término griego *dóxa*, fundamental en filosofía y que Platón usaba en oposición a *epísteme* para designar a la “opinión, parecer, creencia”: el conocimiento que se tiene por seguro pero no se puede probar.

El compromiso incondicional del profesor de la universidad sin condición con el saber y la verdad presenta en efecto desde esta perspectiva distintas facetas. Facetas en las que se articulan –y oponen- sentidos variados. Por un lado hay saberes distintos, no solamente por la posibilidad o no de ser comprobados o siquiera contrastados, –es decir que bien pueden no abrir sobre “verdades”-, sino de distinta clase: saberes prácticos – del orden de las habilidades- y saberes abstractos como los que organizan las reglas de un sistema formal (las matemáticas, por ejemplo); saberes generales y particulares, asociados al conocimiento del mundo o de la sociedad, o más cercanos al universo de las opiniones, de los valores e incluso de los gustos.

De hecho, el término *saber* tiene una raíz indoeuropea –*sap*- que alude a *degustar* y *percibir*, y no es por lo tanto tan extraño que el *sapere* de los romanos aparezca vinculado con el *sabor*, y más exactamente con lo sabroso (conectado en Roma con el buen juicio). Percepción y degustación de las cosas, tamizadas por el

pensamiento: el saber desde esa perspectiva combinaría lo constatativo –puramente asociado a las percepciones- con lo performativo, con una aproximación y apropiación activa de esos sabores.

Pero el saber no es puro deleite subjetivo: en general se lo mide con la vara de la verdad –en su potencial para representar el mundo (lo cual, aprovecho para acotar aquí, implica un *como si* particularmente interesante)- y se lo pone a prueba en el juego social. El sabio aparece en oposición al ignorante, y la verdad a la mentira y al engaño. Porque la verdad no es cosa ligera. Los griegos la designan literalmente como una negación del ocultamiento. Para ellos “*es el ser de las cosas que se muestran tal y como son, libres de las apariencias que, inicialmente, las enmascaran*”¹⁴. Y para los romanos la cosa es aún más dura, más grave: “*Si los griegos hablaban de la verdad de las cosas, los latinos se referían a la verdad de las palabras y las personas. Inicialmente, en lugar del sustantivo abstracto “veritas” se usaba el adjetivo “verus”, que designaba las palabras o las personas firmes, que podían ser puestas a prueba o sometidas a juicio. Términos con un sentido y un sonido semejantes a “verus” eran “assevere” (“aseverar”, “afirmar seriamente”) “persevere” (“perseverar”, “persistir”), “severus” (“grave”, “serio”, “riguroso”). “Verdadera” era la palabra firme y seria, la palabra que se puede mantener, que no se dice a la ligera o para halagar los oídos de quien la oye. Cicerón distinguía el demagogo, superficial y adulador, del hombre que es “constans, verus, gravis”; y existía la expresión “vera pro gratis” (“las cosas verdaderas en lugar de las gratas”)*”¹⁵.

Retomaremos el punto más adelante, al hablar de la enseñanza del diseño, que no se apoya de una manera tan directa en la determinación o la búsqueda de una “verdad” pero no por ello puede eludir el compromiso con el saber y la autenticidad. Por ahora insistiremos en los lazos que unen y oponen a lo constatativo y lo performativo en la enseñanza, y tomaremos nota de que Derrida atribuye los discursos de puro saber más al “oficio” –en el sentido de competencia, de saber-hacer- que a la profesión “entendida en un sentido riguroso”, es decir como una profesión de fe que va más allá del discurso,

¹⁴ “Etimología de la palabra “verdad” para un tiempo de embusteros”, Publicado el 10 de febrero de 2013 en *patiodefilósofos*, disponible en <https://patiodefilosofos.wordpress.com/2013/02/10/etimologia-de-la-palabra-verdad-para-un-tiempo-de-embusteros/> Consultado el 19-10-2015.

¹⁵ *Ibídem*.

comprometiendo a la responsabilidad¹⁶. Desde esta perspectiva, la carga semántica del término *docente* lo acerca más –y quizá en cierta medida lo limita- a la enseñanza de un saber fijo, cerrado, de una *doctrina*, mientras que *profesor* parece más abierto a la búsqueda, a ese compromiso de acción para hacer advenir lo que se profesa por medio de acontecimientos, compromiso que Derrida reclama de los profesores universitarios (especialmente de los de Ciencias humanas) para reafirmar la inmunidad absoluta del espacio académico *como si* fuese efectivamente inviolable¹⁷.

Desde ya que estas consideraciones van más allá del uso corriente de los términos, y bien pueden no ser siempre adecuadas. Oscuras son las vías de la significación, y la manera en que actúa la carga semántica propia de un término depende no solamente de su propia historia etimológica y los usos que ha tenido a lo largo del tiempo en distintas circunstancias, sino de la propia historia personal del que la emplea, ya sea en forma activa o simplemente como receptor. En ese sentido la significación se mueve dentro de una suerte de nebulosa cuyos bordes son imprecisos, y cada cual carga a la palabra con matices diversos.

Aún más: los propios usos sociales pueden mostrarse dispersos, relativamente divergentes y hasta incongruentes. Solemos reservar el término *doctor*, por ejemplo, para el grado más alto de la profesión académica, aquel que exige un mayor compromiso con la generación de conocimientos nuevos, aunque el término esté etimológica e históricamente unido a la idea mucho más cerrada y estrecha de doctrina, es de hecho el título académico más alto. Y también lo empleamos para designar a aquellos que se dedican a ciertas profesiones –entendidas en este caso en el sentido restringido de ejercicio de un oficio remunerado- como las de médico o abogado, que en principio sólo implican la aplicación práctica de un saber determinado. No se trata por tanto de afirmar –aseverar, severamente- que el uso que hacemos de esos términos es errado o que nos lleva por rumbos dudosos y a veces ignorados, sino más bien de explorar las cadenas de sentido en las que se instalan, de manera de poder por un lado profundizar sus contenidos y por el otro estar conscientes y alertas acerca de sus usos.

Bibliografía

Ver Carraz, Laurent,

¹⁶ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 33.

¹⁷ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 43

Wittgenstein et la déconstruction, Lausanne, Antipodes, coll. Écrits philosophiques, 2000.

Zarzo Durá, María Esther,

“Jacques Derrida: Ontología y lingüística”, Cuaderno de Materiales. Revista de filosofía. N° 24. Disponible en http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_44.html

Derrida, Jacques,

Universidad sin condición, Madrid, Editorial Trotta S.A., 2002.

2.2-Historia de la Ciencia y la Tecnología

2.2.1.-Consideraciones acerca del tema de la innovación técnica, el Diseño y la Enseñanza

Vivir en un tiempo de cambios implica asistir a una ampliación continua de los horizontes de conocimiento y acción, pero obliga también a un incesante esfuerzo de adecuación de los instrumentos conceptuales y las prácticas concretas con los que operamos, tanto en la actividad profesional como en la enseñanza. Schumpeter –en relación a la economía- diferenciaba entre los cambios originados en factores externos al propio proceso económico que analizaba –como los sociales o políticos (a los que consideraba *exógenos*)- y los generados por la propia dinámica de la economía (*endógenos*), entre los cuales colocaba a los producidos por la innovación tecnológica. Buscaba al hacerlo poner de relieve la diferencia entre los cambios cualitativos, aquellos que alteran el funcionamiento mismo del sistema (Schumpeter, 1978: 74) y los meramente cuantitativos, responsables a lo sumo de un simple “crecimiento” sin aportes realmente innovadores.

Ahora bien, si la innovación tecnológica impulsa desde adentro el desarrollo de la producción industrial, transformándola, los avances en las técnicas constructivas producen transformaciones en la manera de edificar. Esto implica no solamente cambios en las propiedades y las características de los objetos construidos –los edificios-, sino también en las prácticas de diseño que les dan forma concreta. El cambio tecnológico obliga a cambiar las formas de diseñar, redefine las pautas que guían el proyecto, los conceptos y valores asociados, el sentido de la actividad y tanto el lugar como la función que ocupa en la sociedad.

Nos proponemos aquí una reflexión –muy somera, por cierto- sobre ciertos aspectos relativos a los vínculos entre los cambios tecnológicos y el diseño, a la relación entre la innovación constructiva y las formas que toma la expresión arquitectónica, rastreando algunos de los elementos que se ponen en juego y las posibles implicancias a nivel de la enseñanza del diseño. Me referiré principalmente al diseño arquitectónico, aunque la mayoría de las consideraciones expuestas sin duda se puedan aplicar a otras áreas del diseño. Apuntaré –como hacía Shumpeter- a destacar ante todo los cambios cuya calidad innovadora implica transformaciones de fondo, cualitativas (“invenciones”, con un potencial de transformar radicalmente las condiciones previas) tratando de ponderar el juego de algunos factores (tanto exógenos como endógenos) que impulsan esos cambios para intentar luego sacar algunas conclusiones acerca de lo que este vínculo nos plantea a nivel de la enseñanza.

2.2.2.-Diseño y sociedad

La idea de *diseño* –especialmente cuando se aplica a la arquitectura- es en sí mismo un concepto relativamente reciente. Ha venido a reemplazar al de “composición” que designaban al hacer proyectual de los arquitectos hasta hace unas pocas décadas. Destaca el tenor creativo que lo fundamenta, el contenido de algún modo innovador –o al menos abierto a la innovación- de una actividad orientada a la búsqueda de nuevas respuestas y nuevas maneras de abordar y resolver los problemas del habitar humano. El diseño arquitectónico se ocupa de integrar los aspectos técnicos, sociales, culturales, económicos y formales implicados en el habitar. Y aspira por definición a encontrar soluciones nuevas, particulares y originales. En ese sentido, se vale de criterios apartados de la producción en serie que caracterizan a la industria, aunque trabaja con los materiales e instrumentos que la industria le provee. Esto vale para todo diseño, aún cuando algunos de sus productos –los del diseño industrial, por caso- puedan incluir entre sus objetivos el de facilitar una producción mecanizada.

El diseño arquitectónico comparte con la actividad artística una aspiración de originalidad y el cultivo de los valores estéticos y significativos. No siempre, es cierto – en las artes tanto como en el diseño-, el concepto de creatividad funciona asociado al de una innovación auténtica, transformadora, en los términos que postulaba Shumpeter. Academias, Estilos, Movimientos y toda una serie de instituciones y dispositivos que han servido de marcos contenedores acotando los límites de la creación artística, dan

cuenta de ello. Pero el diseño –a diferencia del arte- está firmemente condicionado por su carácter utilitario: está vinculado a la actividad productiva concreta, y unido por ella al carro del cambio tecnológico. Es un arte aplicado a resolver problemas prácticos, que opera sobre y con tecnología. La UNESCO caracteriza a esta última como orientada a “*aportar soluciones a problemas concretos*” (Fourez, 1994). El diseño participa de esa obligación. La función utilitaria le exige pues una continua actualización práctica, adoptar y adaptarse a las nuevas técnicas y formas productivas. La forma pura, el “arte por el arte” le están vedados, y por mucho que algunos diseñadores intenten hacer de sus proyectos auténticas obras de arte, en cuanto rompen con la obligación de dar respuestas funcionalmente adecuadas y significativamente valiosas a los espacios en los que se desarrollan las actividades humanas, les cambian el sentido y los convierten en otra cosa. Así –por dar un ejemplo artísticamente admirable-, cuando el arquitecto Peter Eisenman (Eisenman, 2006: 23), al teorizar la necesidad de desestabilizar la relación de la arquitectura no solamente con el sistema de representación y el proceso de concepción sino con el hombre mismo, sostiene la supremacía de la forma y postula la autonomía del objeto “arquitectónico” –cuyas formas valdrían por sí mismas, siendo libres de cualquier contingencia antropológica- y llega a designar al usuario como un intruso, rompe en cierto modo con lo que llamamos arquitectura.

2.2.3.-El cambio constructivo y la forma arquitectónica

A lo largo de la historia humana la manera de dar forma a los ambientes para la vida ha sufrido –y en ocasiones también impulsado- diversos cambios. Desde fines del siglo XVIII, la revolución industrial –con sus etapas sucesivas- ha transformado aceleradamente la vida cotidiana, y la figura de los ingenieros se convirtió en la encarnación de la fuerza innovadora sobre la que cabalgaba el desarrollo económico y productivo. A finales del siglo XIX, George Morison, constructor de puentes y presidente de la *Sociedad Americana de Ingenieros Civiles*, designaba al ingeniero como el “*agente primario del cambio técnico y la fuerza principal en el progreso humano*” (Mitcham, 1989: 154). Poco después –en 1906-, Henry Goslee Prout afirmaba en la misma línea: “*Los ingenieros, más que todos los demás hombres, guiarán hacia adelante a la humanidad*” (Ibídem). Expresaban la convicción generalizada de que la fuerza transformadora de la técnica era el motor del progreso humano.

De hecho, no estaba en juego solamente del progreso material: también el mundo de los valores, de la cultura y del arte se veía convulsionado por los avances técnicos. El mundo entero cambiaba, y amén de vivir –gozosa o penosamente- el cambio, se hacía necesario pensarlo y sentirlo de otra manera. Algunos pensaron que la industria, la mecanización, crearía por sí sola –“*inconscientemente*”-, por su propia potencia transformadora, “*nuevos medios de expresión y nuevas posibilidades de experiencia*” (Giedion, 1980: 169). Diversos movimientos artísticos –como la poesía futurista de Marinetti, que proponía una estética basada en la velocidad y el vértigo de la producción industrial- trataban de expresar la dinámica de la sociedad capitalista. Le Corbusier definía a la vivienda como una “máquina de habitar”

En esa línea, muchos historiadores –desde una perspectiva signada por el positivismo- le han atribuido a los cambios tecnológicos acaecidos en el campo de los materiales y técnicas constructivas las novedades conceptuales más generales que transformaron el diseño, la forma de concebir la arquitectura. Los ingenieros –decían-, debido a su especialización tecnológica, debían necesariamente haber asumido la vanguardia de la expresión arquitectónica, desplazando a los arquitectos, ocupados exclusivamente por los problemas formales y estilísticos.

No discutiremos aquí ese abordaje, aunque no estaría de más observar que su fundamentación parece más un preconcepto que una constatación basada en hechos concretos. Una lectura atenta de Giedion (1980) –uno de los principales defensores de esa tesis-, por ejemplo, muestra que no siempre fueron ingenieros, sino más bien arquitectos –Victor Louis, autor de la cubierta de hierro forjado para el *Teatro Francés* en 1786 (Giedion, 1980: 176), Bellangé, autor de una cubierta metálica para la *Halle aux Grains* en 1811 (177), Fontaine, a quien se le debe la cubierta de cristal de la *Galerie d'Orléans* en el *Palais Royal* en 1829-31 (181), Rouhault –se trata de hecho del arquitecto Charles Rohault de Fleury-, constructor del invernáculo del *Jardín Botánico* de París (182), Jules Saulnier, diseñador del primer edificio con una auténtica estructura metálica para la fábrica Menier de chocolates en 1871 (208)-, los que hicieron punta en las nuevas maneras de usar el hierro en la construcción, buscando las formas arquitectónicas y constructivas más adecuadas para sacar mejor partido de las propiedades técnicas de los nuevos materiales provistos por la industria. Giedion en muchos casos no aclara que eran arquitectos y a menudo le atribuye los méritos a un ingeniero con el que el arquitecto “colaboraba”, aún cuando admite que, en su tiempo,

se consideraba al arquitecto como el autor de la obra y al ingeniero como un auxiliar. Pero los egresados de la *École des Beaux Arts* no se ocupaban meramente de asuntos “estéticos”: eran buenos constructores y estaban atentos a lo que las nuevas técnicas podían ofrecer. Basta ver el contenido de las revistas de arquitectura de la época, incluso las citadas por Giedion mismo (1980: 219-220), si bien él atribuye el interés por la técnica de los arquitectos a que sentían “amenazada” “*su posición privilegiada*”.

La misma actitud muestra Leonardo Benévolo: sin mayor fundamentación afirma como un hecho indiscutible que “*el arquitecto se reserva la parte artística, y deja a los demás la parte constructiva y técnica*” (1974: 29). Para él la actividad constructiva de la época queda repartida entre “*los artistas*” –arquitectos- que se ocupan de “*problemas ficticios*”, y los “*técnicos*” –ingenieros- que “*olvidan lo que es finalidad última de su trabajo y se dejan emplear dócilmente para cualquier fin*” (Benévolo, 1974: 30). O sea, entre locos e idiotas.

Con independencia de a quienes debemos las transformaciones operadas en el campo del diseño, no cabe duda que se abría una tensión entre una técnica en pleno cambio y una estética atada al pasado. Las innovaciones técnicas empujaban –y a conciencia, no “inconscientemente”- las búsquedas relativas a la adecuación de las técnicas constructivas para un mejor aprovechamiento de los nuevos productos que la industria ponía –en condiciones que podríamos tildar como revolucionarias de calidad, cantidad y costo- a disposición de los constructores, y paralelamente la de encontrar una expresión estética más ajustada a esas nuevas realidades. Y si los ingenieros avanzaban a tientas –junto a los arquitectos, tan a oscuras como ellos- buscando las formas más adecuadas de emplear los materiales nuevos en la construcción de edificios, su escasa formación artística los hacía quizá tanto o más vacilantes en relación a las posibilidades estéticas de las nuevas tecnologías.

Todo cambio profundo debe vencer dudas y titubeos hasta encontrar su lugar en el mundo, y de hecho buena parte de los intelectuales y artistas, apegados a formas expresivas más tradicionales, se mostraban reacios a aceptar los valores asociados a las nuevas técnicas. Vierendeel –“gran ingeniero” (Giedion, 1980: 193)-, se queja por ejemplo de la “*indignante vulgaridad*” de las columnas metálicas (ibídem), y las polémicas desatadas al ser erigida la Torre Eiffel para la Exposición Universal de París de 1889 eximen de mayores comentarios: escritores, pintores, escultores y arquitectos,

“en nombre del buen gusto” expresaban su “indignación profunda” por la “innecesaria y monstruosa” Torre (Giedion, 1980: 293).

No abundaremos en el punto. Dejemos en claro que si bien el vínculo entre construcción y expresión arquitectónica es congénito y por lo tanto en alguna medida ineludible, su expresión franca está mediada por factores culturales complejos: tradiciones, costumbres y “gusto” se han encargado siempre de filtrarla, sosteniendo en el tiempo los valores culturales y estéticos necesarios a la aceptación social de las construcciones. Los constructores egipcios tallaban sobre sus estructuras de piedra las formas de los lazos y nudos con los que tradicionalmente unían los atados de juncos utilizados para construir sus chozas primitivas. También los Mayas tallaban en piedra o moldeaban con estuco sobre el coronamiento de sus estructuras monumentales las cintas o listeles que sujetaban las techumbres de paja de las habitaciones tradicionales, y a menudo reproducían en piedra sobre los paramentos de sus templos y palacios las formas y dibujos de los tapices o trabajos de cestería con los que revestían las paredes de sus chozas. Los griegos transpusieron en piedra las formas de la construcción tradicional en madera, y los romanos ocultaban los muros cementicios que soportaban las cargas en gran parte de sus edificaciones bajo una estructura simulada –pero culturalmente valorada- de columnas y pilastras inspiradas en la arquitectura griega. Solo la Edad Media –más precisamente el Gótico-, que veía en el mundo material las señales de un mundo divino, se permitió una expresión más abierta de la realidad constructiva, pero no por apego a una “verdad constructiva” sino por remitirla a un mundo metafísico. Y, como bien sabemos, a partir del Renacimiento, la realidad constructiva fue nuevamente ocultada bajo un ropaje de formas clasicistas. Toda la historia de la arquitectura está marcada por esta actitud, vigente aún en tiempos modernos: el hierro comenzó siendo usado como si fuera madera (Giedion, 1980: 179) o piedra (Giedion, 1980: 193-94) y siguió mucho tiempo tomando formas o usando apliques clasicistas, incluso en las piezas de las máquinas. Los comienzos de la construcción en hormigón armado no hacen excepción: a comienzos del siglo XX, Auguste Perret le da a sus estructuras de hormigón armado “*las formas y usos de la construcción en madera*” (Banham, 1971:45).

Sólo en tiempos relativamente recientes –con la sociedad industrial y la modernidad arquitectónica- se ha buscado abiertamente –y por distintas vías- definir un valor estético y cultural propio de la técnica misma, valor basado en una “honestidad”

expresiva que consistiría en no disfrazar los productos vistiéndolos con formas prestadas. Desde los comienzos del “Movimiento Moderno” en arquitectura se ha planteado en efecto –con Sullivan- que “*la forma sigue a la función*”. Con esto se aspiraba justamente a “depurar” la arquitectura, a desechar no solamente los artificios y formalismos que caracterizaban a la arquitectura historicista y ecléctica del siglo XIX sino también cualquier exceso decorativo, en particular los propios del “Art Nouveau” y sus parientes. La idea consistía en buscar una expresión arquitectónica menos “mentirosa” –más “honesta”-, que tomara sus formas de las características y propiedades reales del hecho construido, tanto a nivel de los materiales empleados como de las técnicas constructivas puestas en obra.

2.2.4.-Técnica constructiva y Diseño

Los nuevos materiales y los cambios técnicos son adoptados con bastante celeridad en la construcción, por sus ventajas prácticas. Cuestiones de costo y de utilidad imponen su utilización, pero en este punto podríamos recordar las observaciones de Kevin Morgan en relación a que “*en tecnología es de importancia una serie de (...) factores, como la estética, el costo, la seguridad y la cuestión de saber si la tecnología funciona*» (Citado en Fourez, 1994)”.

Todos éstos pueden ser considerados factores endógenos cuando nos referimos a la construcción, aunque no pesen de la misma manera sobre la problemática propia del diseño. La construcción no consiste en una tecnología particular: se vale de un conjunto de materiales y tecnologías diversas. Y el diseño arquitectónico no solamente no implica una tecnología particular sino que opera con –y actúa sobre- una serie más o menos amplia de recursos tecnológicos. Tiene justamente como misión encontrar las formas capaces de integrar no sólo los distintos aspectos técnicos sino de hacerlos compatibles con las condiciones sociales, culturales y económicas que definen a los edificios. Ahora bien, las transformaciones que promueven esos distintos factores en relación al diseño –que no son endógenos pero tienen efectos cualitativos sobre él- no siempre son “naturalmente” compatibles entre sí: no se suman unos a otros sino que divergen o compiten, formando alianzas y protagonizando rupturas. El resultado –la transformación concreta del proceso de diseño arquitectónico- es producto de la interacción de todas esas fuerzas, del equilibrio –situación inestable si las hay- alcanzado en cada momento y en cada caso.

2.2.5.-Tecnología, costo y diseño

Veamos someramente algunos de los factores que actúan, los contenidos que encierran y los rumbos que impulsan.

Desde fines del siglo XVIII, la sociedad industrial opera como una pinza, con la producción industrial de materiales baratos y resistentes que permiten a un tiempo soluciones constructivamente adecuadas y abaratamiento de los costos. La producción de hierro en gran escala y a buen precio y la realidad de un mercado inmobiliario en expansión presionaban para su rápida adopción. En este punto la técnica –unida a los nuevos materiales- puede ser considerada como un factor endógeno, mientras que el mercado representa un factor exógeno. Pero el primero de ellos, si bien transforma de cuajo las prácticas constructivas, encuentra dificultades al momento de traducirse en nuevas formas expresivas. El diseño parece resistirse al cambio.

El costo puede ser considerado un factor endógeno en relación a la construcción, y sin duda ha tenido un papel relevante –y nunca debidamente estudiado- en relación a la arquitectura, sobre todo cuando ésta se convirtió en una mercancía más dentro de la sociedad capitalista. La mercantilización impuso condiciones nuevas, presionando con toda la fuerza del capital para poner por delante de las necesidades y deseos humanos de los usuarios el beneficio económico: la calidad de muchas edificaciones –producidas si no en serie, al menos en series repetitivas, a menudo adocenadas- ha tendido a deteriorarse –en los materiales utilizados; al tender a dejar de lado todo lo que sobresaliera por encima de las necesidades básicas- para maximizar ganancias: el caso de los edificios de renta es elocuente al respecto. Normativas más o menos rigurosas (o a veces complacientes) han sido necesarias para garantizar condiciones mínimas de habitabilidad. Hasta muchas edificaciones de lujo, destinadas a sectores sociales más acomodados han sufrido de la mercantilización de una arquitectura que ya no respondía tanto a un usuario particular sino que trabajaba para el mercado. En ese sentido, el diseño arquitectónico tuvo que explorar nuevos rumbos para lograr productos cuyo valor significativo y cultural no quedara inmolado en las fauces del mercado. Al riesgo de apartarse –como Eisenman-, de la necesidad de expresar una “verdad arquitectónica”, para apuntar a producir obras “de arte”, únicas e irrepetibles, cargadas de un plus extra arquitectónico (y extraeconómico, aún cuando el mercado pudiera

recuperar sus productos haciendo del diseñador una “marca” cuyo sólo nombre representa un valor agregado para la obra).

Así, la cuestión de los costos no solamente ha actuado como un incentivo para la adopción de las nuevas tecnologías constructivas y la tipificación de las condiciones de habitabilidad, sino que también ha presionado sobre el aspecto formal. La adopción de una estética de lo despojado, la expresión de los materiales en bruto, el abandono de todo elemento exterior a la propia edificación –“decorativo”-, investigaron las posibilidades expresivas y los valores estéticos de la construcción al desnudo. Una estética en cierto modo minimalista, ascética, minimiza costos abriendo ricos caminos estéticos, más allá de la calificación ética –favorable u opuesta- que puedan merecer la franqueza expresiva o la ventaja económica.

En cuanto a la cuestión de la función, digamos que Sullivan, al referirse a ella, apunta más al respeto de las características y propiedades de los materiales y dispositivos constructivos que a lo que suele referirse el concepto arquitectónico de funcionalidad, que implica cuestiones que van más allá de la mera función mecánica, incluyendo factores sociales, culturales e históricos. En ese punto, las innovaciones tecnológicas afectan más a las costumbres y la vida cotidiana que al diseño arquitectónico mismo. Agua corriente, electricidad y gas, automóvil, telecomunicaciones, informática, etc., plantean demandas más o menos precisas en relación a los espacios habitables, en una escala que abarca desde el territorio y la ciudad hasta llegar al interior de las viviendas. Pero si la aparición de estas innovaciones cambian profundamente la forma de vivir, sólo en forma indirecta –y habitualmente demorada- afectan el proceso de diseño: le plantean problemas y demandas nuevos, pero no le marcan nuevas maneras de encarar y resolver las cuestiones generales del proyecto.

En la práctica, las grandes innovaciones constructivas siempre han tardado en encontrar un reconocimiento expresivo, en convertirse en fundamento de las formas edificadas: la historia de la arquitectura muestra más bien que si las formas de la arquitectura “siguen” a los materiales y técnicas puestas en obra, lo hacen –cuando lo hacen- de mala gana, trabajosamente. Las formas se instalan, se hacen tradición, tienden a persistir, se organizan en corrientes y movimientos que frenan la innovación bloqueando los cambios demasiado visibles. Se resisten a dejar su lugar a las formas

nuevas y oponen también resistencia a la expresión franca de las nuevas técnicas constructivas. Perduran a veces más de lo debido, y pueden convertirse en un verdadero corsé, en un obstáculo para un mejor aprovechamiento y desarrollo de esas técnicas. En los primeros puentes metálicos –el de Sunderland, por ejemplo- se armaron arcos en base a piezas que hacían las veces de dovelas: “*la manera de construir la bóveda de piedra se adaptó a la construcción con hierro*” (Giedion, 1980:175). Al reemplazar la cúpula de madera de la *Halle aux Grains* sólo se intentó “*una forma inteligente de substituir por nervios de hierro los de madera*” (Giedion, 1980: 177). El conflicto puede ser serio: la persistencia de las viejas formas –asociadas o no a los materiales- de algún modo dificulta no solamente encontrar las formas más adecuadas a las características de la tecnología empleada, sino incluso perfeccionar las soluciones tecnológicamente desarrollando las mejores maneras de aprovechar las propiedades de las nuevas alternativas en la construcción.

BIBLIOGRAFÍA

Banham, Reyner,

1971 *Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Benévolo, Leonardo,

1974 *Historia de la Arquitectura Moderna*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2ª edición.

Eisenman, Peter,

2006 *The Formal Bases of the Modern Architecture*, Baden, Lars Muller.

Fourez, Gérard,

1994 *Alfabetización Científica y Tecnológica, Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias* Buenos aires, Colihue, cap. 2 disponible en http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tecnologia/curso1/u2/15.pdf
Consultado el 24-6-2016

Giedion, Sigfried,

1980 *Espacio, Tiempo y Arquitectura (el futuro de una nueva tradición)*, Madrid, Editorial Dossat, s.a.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich

2010 *Fenomenología del espíritu*, Madrid, Abada Editores.

Mitcham, Carl,

1989 *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona, Editorial Anthropos, disponible en <http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/biblioteca/libros/ceboax-0004.pdf> Consultado el 24-6-2016

Schumpeter, J.

1966 *Capitalism, Socialism and Democracy*, London: Unwin University Books

1978 *Teoría del desenvolvimiento económico*, México: FCE.

2.3-Enseñanza, Formación y Práctica Docente

2.3.1.- La enseñanza del Diseño en la Universidad

Derrida plantea que “*el principio de libertad, de autonomía, de resistencia, de desobediencia o de disidencia*” que implica la incondicionalidad de la universidad, si bien es “*coextensivo a todo el campo del saber académico*”, encuentra su “*lugar privilegiado*” “*de presentación, de reelaboración y de discusión temática*” en las Humanidades “*transformadas*”¹⁸. Ámbito privilegiado pero no exclusivo.

En la entrevista que Eva Meyer realiza a Jacques Derrida en Abril de 1986¹⁹ acerca de los lineamientos de “el pensamiento arquitectónico”, el filósofo expresa que cuando Aristóteles quiere poner un ejemplo de teoría y práctica, cita al *architekton*, al que conoce el origen de las cosas: es un teórico que también puede enseñar y que tiene bajo sus órdenes a trabajadores que son incapaces de pensar de forma autónoma. De este modo se establece una jerarquía política. La arquitectónica se define como un arte de sistemas: como arte, por lo tanto, idóneo para la organización racional de las ramas del saber en su integridad.

Bourdieu²⁰ ha mostrado la manera en que dentro de un campo dado los distintos actores acumulan un capital intelectual que utilizan en la competencia por ocupar las posiciones más destacadas y prestigiosas dentro de su campo. La lucha para hacerse de ese capital puede llegar a ser despiadada: en ella se juega poder, por mucho que se lo disimule invocando grandes y nobles causas como la defensa del Saber y de la Verdad.

¹⁸ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, op. Cit. Pág. 20-21.

¹⁹ Entrevista a Jacques Derrida/ la metáfora arquitectónica.

<http://laarquitectura.blogspot.com.ar/2009/09/entrevista-jacques-derrida-la-metafora.html>

²⁰ Bourdieu, Pierre, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Editorial Montessor, colección Jungla simbólica, 2002.

No es casual que Derrida se refiera precisamente a estas dos cuestiones cuando habla del compromiso del profesor. Ahora bien, saber y verdad –asuntos graves, como vimos– no son negociables en la universidad sin condición, pero pueden usarse como excusa, como coartada: por eso el compromiso profesoral debiera empezar poniendo a un lado la acumulación personal, fomentando –y no sólo respetando– la libertad, la autonomía, la resistencia y hasta la disidencia. Tarea difícil, que obliga no solamente a ser “*infieles o traidores a sus costumbres*”, sino a abdicar de algunas aspiraciones personales en aras de una universidad más justa.

Tratemos de imaginar líneas de reflexión útiles para las áreas del diseño.

2.3.2.-Proceso de enseñanza en los alumnos ingresantes a la carrera de Diseño de Interiores en la Facultad de Arquitectura

Los alumnos que ingresan a la carrera de “Diseño de Interiores” no solo toman contacto con la vida Universitaria, sino también con el mundo del diseño, de manera que se los debe introducir y guiar en varios aspectos que hacen a su formación. En lo referente a la capacitación de temas específicos de la carrera, el alumno ingresante deberá proveerse de herramientas de diseño para aplicarlos en la práctica integradora del *proyecto arquitectónico* (talleres de Diseño) donde a su vez es allí donde sentirá la necesidad de adquirirlas a su vez, mientras atraviesa la práctica; esta contradicción se hace más aguda en su primer año de formación. El aprendizaje está, por un lado, referido a la instrucción, a un conocimiento basado en hechos, a un aprendizaje estructurado y estable; y por otro lado hay un conocimiento a través de descubrimientos, un “aprender haciendo”, una enseñanza socialmente construida. (Adelman, 1988).

Los *profesionales/docentes universitarios* (arquitectos y diseñadores) asumen la carrera en la docencia en la cual no se formaron como tal. No son egresados de carreras de formación específica, si bien algunas instituciones dictan cursos de capacitación para ejercer la docencia, estos son limitados. Diversos estudios de psicología han puesto en evidencia las ventajas e implicancias de la *creatividad* y la *motivación* en el aula poniendo de manifiesto que existen *prácticas docentes* que estimulan a una mayor y mejor participación de los estudiantes de diseño promoviendo el pensamiento creativo.

“*La enseñanza es un proceso cuyas características pueden variar de un individuo a otro*” (Eisner, 1985, pag. 91)

Si bien la ciencia es en gran medida una actitud construida, la mirada científica de la enseñanza con el tiempo han llevado a otros enfoques. El cambio acelerado, inclusive la ciencia ha hecho contribuciones a la comprensión de la enseñanza, pero, en relación con las realidades actitudinales solo logra alcanzar una parte de la actitud docente. La carrera de Diseño de Interiores si bien, invariablemente es una propuesta estética, sensorial y funcional; diseñar y proyectar implica el desarrollo de un razonamiento, lo que llamamos un “pensamiento proyectual”.

Refiriéndose a la creatividad Best recomienda lo que denomina el enfoque “*de investigación personal*” que incluye el desarrollo de cualidades tales como: “*la curiosidad, la originalidad, la incentiva, la cooperación, la perseverancia, la mentalidad abierta, la autocrítica, la responsabilidad, la confianza en uno mismo y la independencia*”. Esto es lo que hace creativo a un individuo controlado por el espíritu de la investigación creativa.²¹

En el *proyecto arquitectónico* aparecen diversas disciplinas, a saber, humanistas, lógicas formales, pensamiento filosófico; en definitiva una visión Holística basada en la certidumbre de que todo está interconectado. El *proyecto arquitectónico* concebido así como un opus artístico.

Aquí surge, lo que nos permite establecer la fusión del enfoque de “*la enseñanza como arte*” y “*la enseñanza como ciencia*”.²²

Como vimos anteriormente en el momento de plasmar el *proyecto arquitectónico* aparece el pensamiento científico que se vincula con la reflexión lógica y racional.

En el aprendizaje como arte, el aprendizaje más significativo es aquel que está desarrollado por medio del descubrimiento, en el cual el estudiante deberá construir su conocimiento, organizarlo según su estructura cognitiva. Solo cuando el estudiante procesa la experiencia de descubrimiento, según sus propias representaciones es que aprende. El estudiante deberá, por lo tanto, asumir un rol más activo, habituarse al esfuerzo de la búsqueda, el valor de la investigación, desarrollar su propia elaboración y

²¹ Woods Peter, Investigar el arte de la enseñanza, cap. 1 El arte y la ciencia de enseñar, pág. 41, Paidós 1998

²² Woods Peter, Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación ed. Paidós 1998

profundizar la reflexión de lo experimentado y producido. En estos devenires el estudiante extiende sus fronteras hacia nuevos insight y lo conduce hacia un camino de motivación intrínseca, gestora de autonomía creativa, resolutive y de compromiso social.

Eisner también advierte que *“decir que la excelencia en la enseñanza requiere un sentido artístico implica que el docente debe ser capaz de aprovechar las oportunidades según se le van presentando. Implica que las metas y las intenciones deben ser fluidas”*²³

La enseñanza implica la libertad de explorar nuevos caminos, nuevas actividades, soluciones distintas, algunas de las cuales inevitablemente saldrán mal. Es importante que la enseñanza provea ese tipo de oportunidades y disposición para jugar, para llevar el juego hasta el límite, dado que, *“ser capaz de jugar con ideas significa ser libre de exponerlas en combinaciones distintas, experimentar e incluso fallar”* (Eisner, 1979). El juego estimula la imaginación educativa y aumenta la capacidad de identificar y aprovechar nuevas oportunidades.²⁴

“Una persona que nunca cometió un error jamás probó algo nuevo” Albert Einstein

Esta práctica se desarrolla en el taller, donde el alumno pierde su carácter individual para desarrollarse sobre una base social. La metodología aquí exige, como ya hemos mencionado la participación activa de todos sus integrantes y la exposición de las distintas disciplinas que atraviesan en el *proyecto arquitectónico* (humanistas, lógicas formales, pensamiento filosófico, etc.) La enseñanza-aprendizaje de manera conjunta, entre pares y docentes es un aspecto central en la interacción del taller, donde el marco educativo en el que se desenvuelve es el de un *practicum reflexivo*. Particularmente en la enseñanza del diseño nos remitiremos a las palabras de Donald A Schön *“los estudiantes adquirirán <las formas de las artes que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica>, donde se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los tutores y los otros compañeros; los tutores se encargan de demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar. Estos contextos deben*

²³ Woods Peter, Investigar el arte de la enseñanza, cap. 1 El arte y la ciencia de enseñar, pág. 41, Paidós 1996

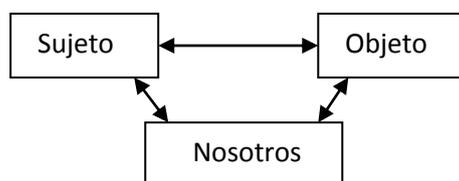
²⁴ Woods Peter, Investigar el arte de la enseñanza, cap. 1 El arte y la ciencia de enseñar, pág. 41, Paidós 1996

permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción, del cual quizás sean conscientes más tarde cuando cambien de contexto.”²⁵

Así mismo en el taller siempre estarán presentes las condiciones epistemológicas de las técnicas grupales (M. Souto, hacia una didáctica de lo grupal, editorial Miño y Dávila, 1993):

- ✓ *Espaciales* (Un ambiente que propicie el desarrollo de la práctica de taller: mesas/tablero amplias para desplegar y trabajar maquetas, láminas, material de trabajo bibliografía, computadoras personales, proyector y computadora para que el docente pueda exponer análisis de caso).
- ✓ *Tiempo* (disponer de tiempo suficiente)
- ✓ *Roles* (La comunicación horizontal entre pares que excluyen el autoritarismo que reprime la reflexión pero no excluye la verticalidad que impone el docente como conductor y moderador. También será el docente quien indique qué técnica grupal se va a poner en práctica.
- ✓ *Clima grupal* (La práctica de taller no solo deberá propiciar que los alumnos intercambien ideas sobre lo que previamente han trabajado en teoría sino que enriquezcan de manera participativa sus experiencias creativas diversas y puntos de vista divergentes. Siempre en busca de fomentar así la imaginación creativa.
- ✓ *Conflicto y resistencias grupales* (En el movimiento está la libertad y esa libertad puesta en el grupo se amplía en el juego de encontrarse con el otro, de la reciprocidad. En ese contexto surgen conflictos y resoluciones.)

La enseñanza grupal es una experiencia *colectiva e interactiva*. Es un proceso de ida y vuelta donde el alumno y el docente desarrollan la enseñanza-aprendizaje en un concepto de triada.



²⁵ Schön, Donald. Artículo: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad, publicado en la revista *Compás empresarial*, volumen 3, Nº 5, año 201, pág. 57

La docencia como arte no quiere decir que debemos darle un uso indisciplinado a la emoción. Como sucede en el teatro, la enseñanza y el aprendizaje artístico proporcionan ocasiones para manifestar toda una gama de expresiones emocionales, asociadas con la búsqueda de la verdad y la sinceridad (Stanislavski, 1972, citado en Woods, 1996: 44).

Los docentes deben sentir lo que dicen y manifestar con *claridad* sus emociones, potenciando así que los estudiantes reaccionen igual y descubran las suyas propias (Colligwood, 1966, citado en Woods, 1996: 44). Los buenos docentes, como los buenos libros, nos abren la mente a nuevos paisajes (Eisner, 1995a, citado en Woods, 1996: 44).

2.3.3.-Proceso preliminar de configuración mental:

Comunicar el pensamiento a través de bosquejos, dibujos técnicos, esquemas, conocimientos lógicos; pone en acción otra tensión a la que hace referencia Davini²⁶ en La formación en la práctica docente entre lo objetivo y lo subjetivo en la cual la verbalización de los individuos de sus propios supuestos y creencias para poder reflexionar, cuestionarse a fin de desarrollar autonomía de pensamiento y acción. La dificultad para escuchar al otro y superarla es la virtud del docente. Conflicto, discusión e inclusive error no es consecuencia de la ignorancia. Los errores en el aprendizaje del diseño no son fortuitos ni impredecibles, en la expresión misma de una postura, de un criterio; no una falta de conocimiento. Podemos decir con énfasis que el error forma parte de la producción de conocimiento.

“Permitir que el alumno construya su identidad como futuro profesional” Freire

Por otro lado las pautas institucionales sobre convivencia constituyen el marco de respeto, inclusión de todos a través de pautas de identificación comunes a todos. El desarrollo dentro del aula tiene una mirada individualista donde el alumno construye su identidad con sus pares y docentes. A tal fin el docente debe favorecer tal desarrollo considerando el proceso que el alumno ha llevado adelante y no solo el producto final.

Se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces de algún tipo de reflexión en acción.

²⁶ Davini, María Cristina; La formación en la práctica docente, cap. 4, Pág. 141 a 149, Editorial Paidós, 2015

Es un desafío rico en contenido introducir al estudiante de diseño a un proceso global desde un aprendizaje científico y artístico.

Bibliografía

Woods Peter,

Investigar el arte de la enseñanza, cap. 1 El arte y la ciencia de enseñar, Paidós 1996

Schön, Donald.

Artículo: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad, publicado en la revista Compás empresarial, volumen 3, N° 5, año 201

Bourdieu, Pierre,

Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires, Editorial Montessor, colección Jungla simbólica, 2002.

Davini, María Cristina

La formación en la práctica docente, Editorial Paidós, 2015

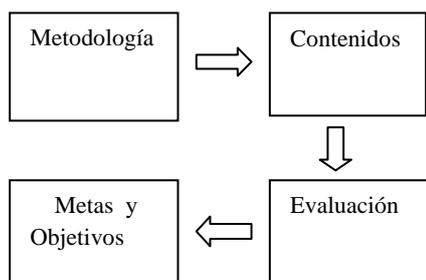
3. - NIVEL 2

1. Currículum Universitario
2. Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje
3. Pedagogía Universitaria

3.1-Currículum Universitario

3.1.1.- Análisis de un currículum de la carrera de Licenciatura en Diseño de Interiores de la facultad de Arquitectura y Urbanismo

Teniendo en cuenta los elementos básicos del currículum



Analizaremos el currículum actual de la carrera de Licenciatura en Diseño de Interiores teniendo en cuenta la tradición Europea, la línea Americana y la Latinoamericana.

- Este currículum no refiere a una mirada reflexiva, no mira en profundidad los procesos.
- Es lineal. Es un “documento escrito” sobre cuyas bases define su programación anual.
- Es una selección de contenidos jerarquizados y graduados.
- Es un conjunto de contenidos temáticos agrupados en las diferentes materias.
- Es un conjunto de materias que constituyen un plan de estudios.
- Es un currículum prescriptivo restringido.

Se registran producciones en este sentido restringido del que hablan García y Mercado²⁷ (...) *grupos de materias o áreas que constituyen un plan de estudios, es decir, una serie de unidades de contenidos.* Gagne, (1992) citado en Davini, p.2

*Al ser un currículum prescriptivo con contenidos restringidos genera el problema del reduccionismo y crea condiciones para el currículum oculto, con aprendizajes incorporados por los alumnos aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Estos aspectos pueden estar asociados a una corriente ideológica, pueden ser una herramienta para inducir al alumno o hacer referencia a la transmisión de normas, “En este sentido, es decisivo el aporte del concepto de “currículum oculto”. Philip Jackson publica en 1968 una obra de enorme impacto, titulado *Life in Classroom* (la vida en las aulas, en versión castellana) (...) Destaca aquellos aspectos de la vida en las aulas-la multitud, el elogio, el poder- que enseñan contenidos que no están prescriptos en ningún currículum formal, y el hecho de que se lo aprende en las escuelas, aunque no esté prescripto, es lo que lo convierte en currículum.”*

Desde la postura academicista alude a un paradigma de saberes organizados, estructurados y secuenciados con una lógica positivista. Transmite los temas que afectan a la carrera, con concepciones clásicas del conocimiento. Tiene una entrega de conocimientos bien estructurados y legitimados en la carrera de Diseño de Interiores.

Este currículum reduce al sujeto alumno a un rol de mero asimilador acrítico de los contenidos.

²⁷ Terigi, Flavia Currículum itinerarios para aprehender un territorio, pág. 41, Valores y creencias.

No especifica ninguna metodología. Las disciplinas están organizadas en torno a las asignaturas, estas a su vez transmiten los grandes temas de los conocimientos que la involucran.

Desde la línea Americana que se centra en los procesos cognitivos del docente y del alumno.



El curriculum debería estar planteado de manera abierta y flexible. Si bien, el curriculum que estamos analizando plantea una enseñanza por resolución de problemas (prácticas profesionales), no propone ninguna metodología para facilitar el proceso mental del alumno. El curriculum tendría que especificar estrategias relacionadas con la motivación que contextualicen al alumno en las situaciones problemáticas para que el alumno no lo viva como una “experiencia mundana” sino como una práctica de observación en el aula. Comprensividad y resolución de problemas.

El mapa de interacción de los contenidos deberá reflejar una enseñanza para la comprensión.

Los contenidos de cada disciplina deberán comprender e identificar los temas relevantes y pertinentes que interactuarán organizando propuestas curriculares alrededor de ellas. (Contenidos generativos)

Desde la mirada latinoamericana, el curriculum que estamos analizando muestra un interés en lograr que el alumno se posicione en el mundo con una actitud participativa dentro de un contexto social y cultural, esto es positivo para que el alumno pueda ubicar la carrera dentro del contexto socio-político al que pertenece. Pero al no especificar de qué manera considera esa participación para que se entienda el hecho educativo como un fenómeno cultural, social y político, no le permite al futuro graduado cambiar las pautas necesarias para una mejor inserción profesional.

3.1.2.-Marco teórico conceptual

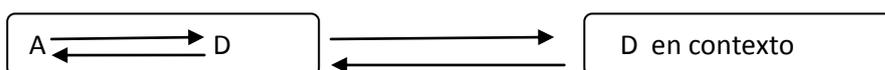
Furlán (1992), haciendo foco en las problemáticas actuales plantea la flexibilización de los recorridos curriculares como una forma de facilitar la adaptabilidad a las demandas del mercado y a las necesidades. Promoviendo erosionar los moldes clásicos de las

profesiones y favorecer los desplazamientos horizontales que combinen líneas de formación. Desde este lugar genera una estructura vertical y horizontal que tengan en cuenta los niveles de conocimiento desde los contenidos que permite una articulación vertical y horizontal con miradas transversales.

Tomando esta postura los contenidos curriculares estarían en el marco del Europeísmo. Donde el docente deberá establecer su capacidad de desarrollar habilidades, establecer la relación $A \rightleftharpoons D$ y generar motivación en el aula a través de la planificación del ciclo docente donde establecerá las herramientas, desarrollo y técnicas que establecerá la orientación del aprendizaje del alumno.

Freire (1968) trabaja en el marco de la pedagogía crítica propone una participación activa, una concientización, una reflexión en común con otros. Incorpora conocimiento y en paralelo dominio de la propia vida.

Propone una responsabilidad ética, política y profesional. Tiene una mirada profunda sobre la realidad²⁸



(A: alumno/D: docente)

Establece un proceso de concientización.

Noción de diálogo y anti diálogo

¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad?

Solamente podría lograrlo con un método activo, dialogal y participante.

¿Y qué es el dialogo? Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers), se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, el dialogo comunica.

“El dialogo es, por tanto, el camino indispensable”, Dice Jaspers, “No solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser.

El anti diálogo que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo lo anterior. Es desamoroso. Es acrítico y no genera criticidad, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el

²⁸ Paulo Freire, Cartas a quien pretenda enseñar, ed. Siglo XXI, 2008

anti diálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos que caracteriza al diálogo.

Por todo eso, el diálogo no comunica. Hace comunicados²⁹.

Somos responsables de la construcción del conocimiento y de dar a lo que aprendimos un significado distinto porque tenemos distintas realidades.³⁰

En la medida que conocemos la realidad sentimos la necesidad de transformarla³¹.

Alicia de Alba con una mirada desde la realidad Latinoamericana nos habla de crisis y cambios vertiginosos. Sostiene que el proceso de determinación curricular se genera y desarrolla en el ámbito social. Plantea la necesidad de la reconceptualización (volver a discutir la esencia y ampliar la mirada: el curriculum como práctica social: destaca la función social del curriculum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica.

“Como lo hemos venido señalando, el debate actual en el campo del curriculum toca temáticas y problemáticas tales como: el curriculum como práctica social; la diferenciación entre el curriculum formal, el vivido y el oculto; la función social del curriculum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etc.

El campo del curriculum se ha complejizado y, en última instancia, lo fundamental es advertir si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él, y que son motivo del mismo, o bien si se están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas como una mejor comprensión de aquellos que han sido centrales en el debate curricular. Sea una cuestión o la otra, nos encontramos con el problema de un nuevo lenguaje o de nuevos lenguajes que se incorporan al campo curricular, que lo recomponen, que lo reconstituyen. Nuevos lenguajes que responden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos.”³²

²⁹ Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, pág. 127,128

³⁰ Paulo Freire, Pedagogía de la Liberación

³¹ Paulo Freire, Pedagogía de la Liberación

³² Alicia de Alba, Curriculum: Crisis, mito y perspectivas, pág. 75, ed. Miño y Dávila, 1998

David Perkins dentro de su noción de escuela inteligente (1997), destaca la enseñanza a través de resolución de problemas. Propone distintas pedagogías (que los docentes debemos estar capacitados para utilizar) y lograr que el alumno pueda no solo comprender los contenidos transmitidos por el docente, sino que le permita utilizar estos conocimientos en cualquier ámbito de su vida. Es decir *transferirlos*.

3.1.3.- La Carrera de Diseño de Interiores hoy: Desafíos.

La enseñanza del diseño no pasa por la asimilación de un corpus más o menos amplio de conocimientos, sino por desarrollar la capacidad creativa en los procesos de integración de los muchos factores –tecnológicos, sociales, culturales, estéticos- que lo definen. En ese sentido la Universidad –a diferencia de una Academia de Artes y Oficios-, representa antes que nada un lugar destinado a la reflexión crítica sobre la actividad y práctica profesional, un espacio de debate abierto para ampliarla –cuantitativamente- y desarrollarla –cualitativamente. Es allí –aquí- donde se debe discutir sobre la manera de incorporar y adecuar las nuevas tecnologías y criterios para analizar sus implicancias y procesar los cambios, distinguiendo los cualitativos de los simplemente cuantitativos. En el caso de la tecnología del hierro, para seguir con un ejemplo, es habitual encontrarse con una gran fascinación de muchos autores dedicados a mostrar el crecimiento en tamaño de las estructuras. Muchas de esas obras implicaban pasos trascendentes, es cierto, para la tecnología constructiva, pero no tanto por la ampliación de la luz entre apoyos, sino por las maneras de aprovechar cada vez *mejor* las propiedades del hierro, de encontrar las formas tecnológicamente más valiosas y no sólo más grandes. Y junto a esos desarrollos también se sentaban las bases para la aceptación social de las nuevas formas y de los criterios para evaluarlas, ampliando el campo de los valores estéticos y el conocimiento de los lazos que unen utilidad y belleza.

De tal manera, en la medida en que se trata de abrir paso a la capacidad de reflexionar sobre los cambios cualitativos, capaces de transformar en profundidad el diseño, es preciso fomentar en los alumnos una actitud crítica acerca de las cuestiones conceptuales que se ponen en juego al diseñar. Debemos así llamar la atención sobre el tema –central para todo diseñador- de lo que representan en un contexto dado las nociones de “forma útil” y de “forma bella”, de modo de fomentar el debate acerca de

los contenidos y representaciones simbólicas que encierran los conceptos de *utilidad* y *belleza*, las ideas y valores que los sostienen y los llenan de sentido en términos sociales, económicos y culturales, los elementos que los enlazan u oponen, las condiciones que les permiten alcanzar su mayor significación, los límites que le marcan por un lado a la “belleza de lo útil” y por el otro a la “utilidad de lo bello”. Es esencial para el logro de ese objetivo el cultivo de una actitud crítica frente a lo dado. Y tener siempre presente que “*lo bien conocido en general, precisamente por ser conocido nos es desconocido*” (Hegel, 2010: Prólogo). Como ya mencionamos con anterioridad El diseño es invariablemente una propuesta estética, sensorial y funcional y lo más relevante que aporta la idea del diseño es su materialización a partir de una forma innovadora de ver el mundo y una nueva manera de interpretar sus necesidades. La Facultad de Arquitectura y la carrera de Diseño de Interiores en el 2000 podríamos decir que su construcción curricular deberá estar a caballo de la globalización y la informática. Los arquitectos y diseñadores del siglo pasado vivieron en la era industrial y los actuales en la era tecnológica.

Por lo tanto el currículum no solo estará conformado por:

- ✓ selección de los contenidos
- ✓ selección de metas, fines y objetivos
- ✓ selección de experiencias que pueden contribuir a alcanzar metas y objetivos.
- ✓ evaluación para alcanzar las metas

Sino también por aspectos que iremos considerando:

Desde un enfoque curricular cognitivista, en los propósitos del aprendizaje no sólo se deberán considerar estos contenidos específicos sobre determinado tema, sino también se tendrá en consideración las técnicas o estrategias que mejorarán el aprendizaje de tales contenidos.

Contenidos con unidades de temas generativos de propuestas alrededor de ellas y organizados de manera tal que ayude a clarificar lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en la comprensión y motivación en el aprendizaje de los alumnos.

La motivación deberá estar involucrando a los alumnos en desempeños vinculados a su futura profesión. La participación de los alumnos y el uso de los métodos innovadores

por parte del profesor deberán estar siempre enfocados desde una estrategia y no de forma aleatoria.

La búsqueda de alumnos como “pensadores críticos”, capaces de plantear, resolver problemas y sortear las complejidades estará estructurada de manera tal que permita al estudiante vivir de manera productiva un mundo de rápidos cambios.

Ahora bien, la era digital nos ofrece una enorme gama de opciones y herramientas de aprendizaje que pueden influir en el desarrollo de habilidades en el diseño y la universidad a su vez, debe garantizar este aprendizaje; como así también deberá interactuar con otros recursos con el fin de generar diferentes posibilidades de interacción y construcción del conocimiento en un marco de competencias y eficacia, desarrollando capacidades y actitudes adecuadas para resolver situaciones que requieran aptitudes más técnicas que tecnológicas. Es decir combinar conocimientos y capacidades que permitan desarrollar una *actitud* en el futuro profesional para que pueda desempeñarse con diversas herramientas y resolver diferentes complejidades que se presenten en su vida laboral.

José Esteva plantea que en este sentido la Educación Tecnológica como espacio de formación general y básica, puede construir herramientas conceptuales, conocimientos y capacidades.

La revolución tecnológica no solo afecta los modos de producción; está originando inclusive la necesidad de “pensar diferente”.

(...)

Es tal la fuerza avasalladora del cambio tecnológico y tal la multiplicidad de frentes en que influye, que muchos observadores piensan en la tecnología como “causa” de varios de los procesos descritos. Es indispensable reflexionar más a fondo sobre esta cuestión. La tecnología es un instrumento del hombre para lograr objetivo. Como tal, su impacto no depende exclusivamente de su naturaleza y contenido sino también, y muy especialmente de la forma de utilizarla. Esto significa, en otras palabras, que la tecnología no se impone por su propio peso sino que se necesita una intencionalidad en su utilización y su fuerza introductora.

Distintos autores a lo largo del tiempo han identificado diferentes definiciones de tecnología. En lo personal me identifico con la que considera a la tecnología como “el uso de los conocimientos y la información para obtener resultados económicos

tangibles”.³³ Esta definición pone énfasis en el uso y no en el conocimiento y tiene la particularidad de que obliga a estudiar el fenómeno en un contexto más amplio, pues toma en cuenta los sectores que pueden favorecer u obstruir las aplicaciones del conocimiento con fines de utilidad económica y social.

Volviendo a tomar el concepto de David Perkins, dentro de su noción de Escuela Inteligente donde propone distintas pedagogías para que los docentes seamos capaces de utilizar y para que los estudiantes puedan transferirlos.

Y considerando que el conocimiento es algo que está en continua evolución.

“Escuelas inteligentes son las que introducen todo posible progreso en el campo de la enseñanza y el aprendizaje para que los estudiantes no solo conozcan, sino que piensen a partir de lo que conocen” David Perkins, La escuela inteligente.

Luego de este análisis consideramos que la confección de un curriculum para la carrera de Diseño de Interiores requiere un abordaje desde la multirreferencialidad, es decir, desde la mirada plural de distintos ejes de referencia teóricos y prácticos. Estamos en condiciones de confirmar que: *Ser profesional* comprende, además de competencias, una *conducta profesional*. Con esto concluimos en confirmar que la Universidad deberá preparar egresados que sean responsables a los problemas de su sociedad. —→ **Ética profesional**

3.1.4-Diagramación de un curriculum

Ahora bien, el currículum debe, por lo tanto, incluir miradas sociales, ideológicas, políticas, etc.; sin por eso perder la especificidad. Siguiendo el lineamiento de Ángel Díaz Barriga (1997) en Didáctica y Curriculum, vale enriquecer la formación curricular pero sin perder su cualidad y condición específica. (Más adelante ahondaremos este nudo). Tomando estos conceptos el requerimiento de un estudiante/graduado que respondan a: resolución de problemas, competencias, compromiso con su realidad social, obligaciones ciudadanas y una inserción laboral exitosa, no requiere

³³Esteva, José A., La Dimensión Tecnológica en la formación Universitaria, pág. 94, compilado en el libro El currículum universitario de cara al nuevo milenio, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Alicia de Alba

específicamente unidades definidas en estos campos si estos mismos forman parte de un modelo de planificación que responda a: una metodología que contenga estrategias pedagógicas y comunicativas que permitan transmitir estos contenidos inmersos en los conocimientos específicos de cada materia y materializados por el alumno a través de la práctica profesional.

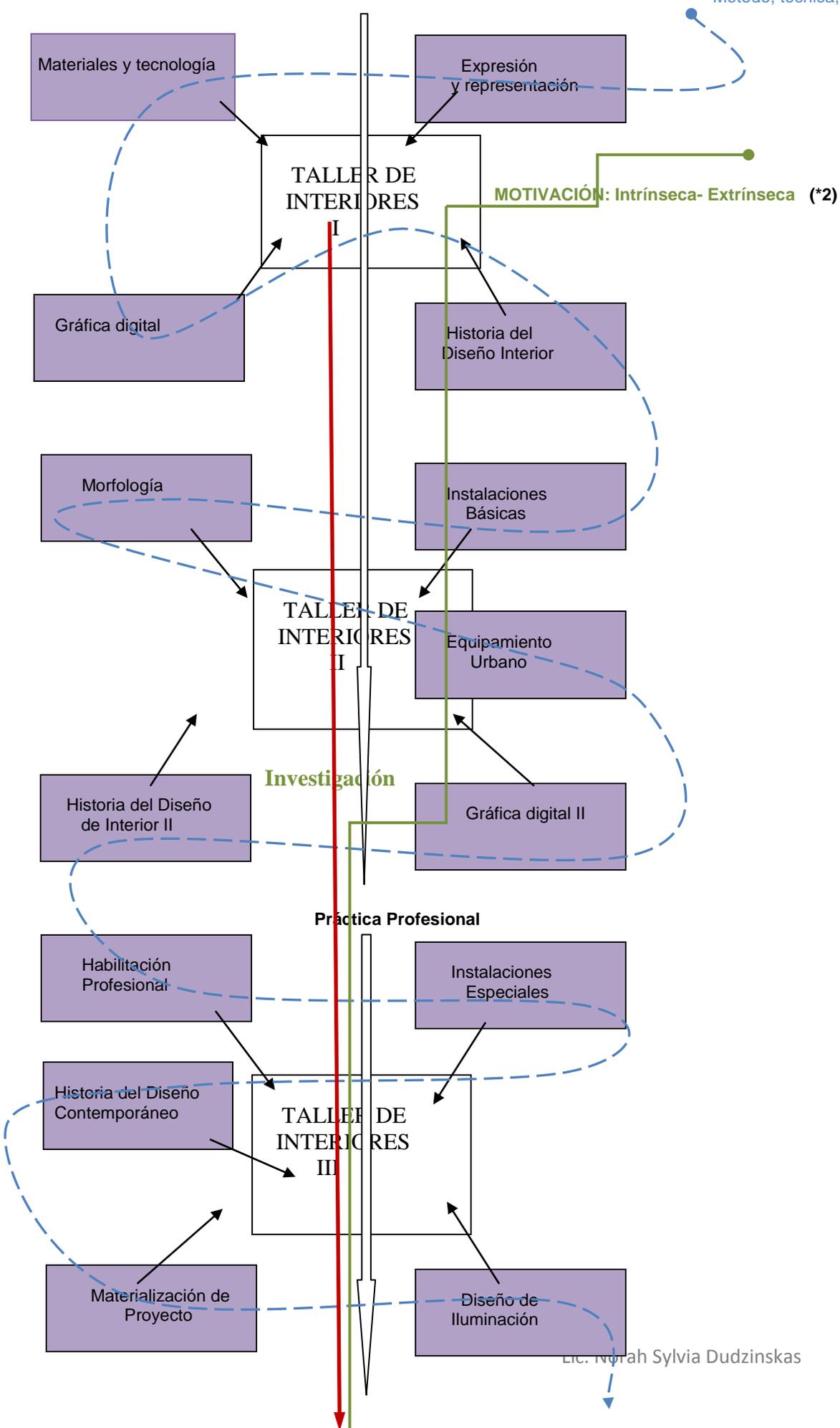
Teniendo en cuenta el análisis precedente se presenta a continuación una propuesta con un esquema de mapa curricular en el cual se establecen saberes necesarios para un desenvolvimiento competente (Desarrollo de competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno): y que, a caballo, dicho curriculum está serpenteado con una línea fluida (en permanente movimiento/activo) que contenga cuestiones relativas a la motivación.

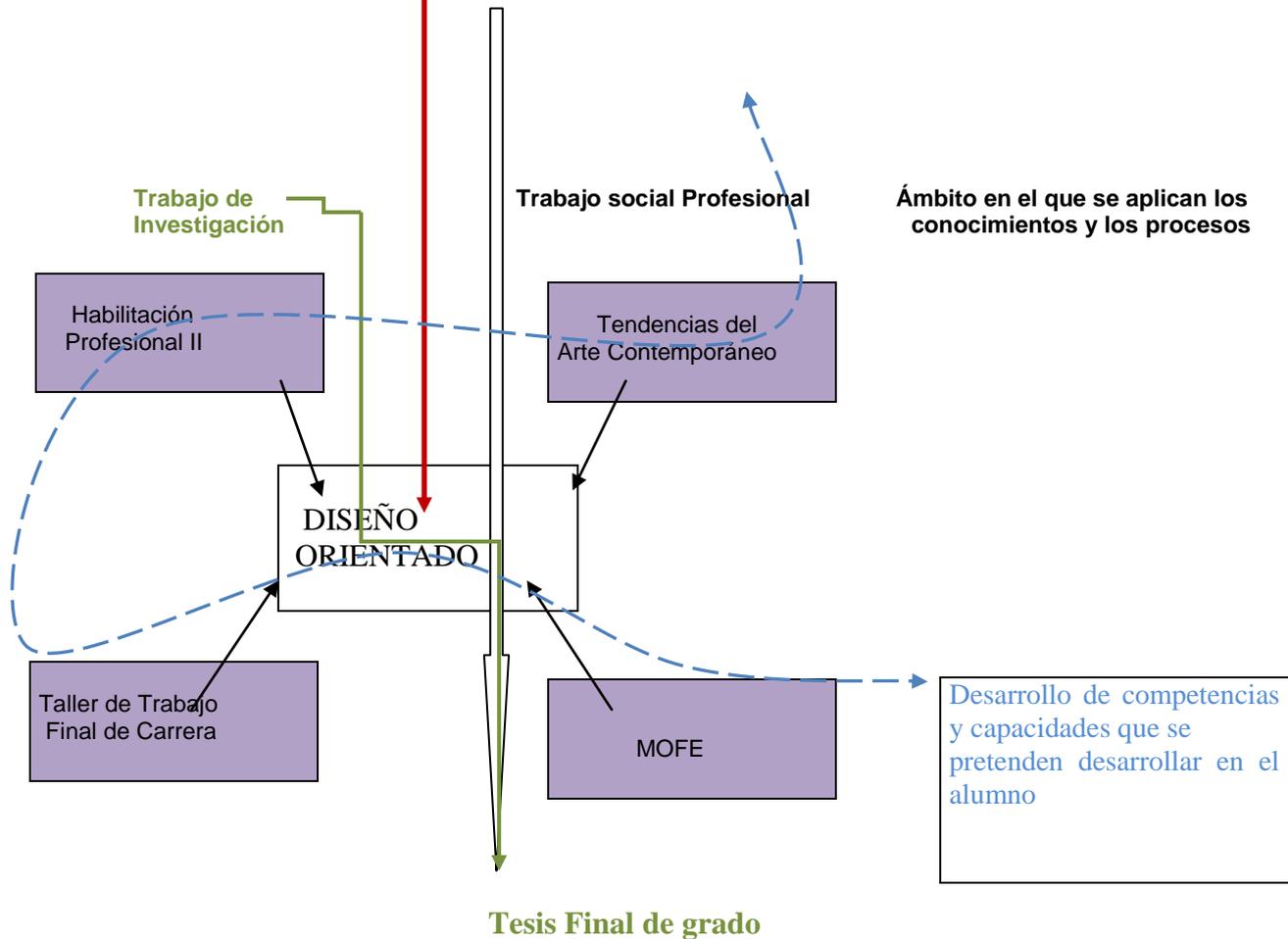
Sistematizar la teoría curricular implica determinar también una metodología que defina formas de entender la motivación: Cómo enseñar, métodos, técnicas y estrategias. —————> El curriculum debe estar *metodológicamente* sustentado.

Práctica Projectual (*1)

Metodología: Cómo enseñar?

Método, técnica, estrategia





COMPETENCIA LABORAL

- (*1) Saberes necesarios para un desenvolvimiento competente.
- (*2) Acciones de índole cognitivas, afectiva y social.

En cada módulo se replica el modelo macro con fundamentación pedagógica y epistemológica.

- ✓ selección de los contenidos: Estarán las características propias de la disciplina correspondiente que se toma como referente al seleccionar y organizar los contenidos.
- ✓ selección de metas, fines y objetivos
- ✓ selección de experiencias que pueden contribuir a alcanzar metas y objetivos: Actitudes y experiencias de aprendizaje a través de recursos y materiales didácticos.
- ✓ evaluación para alcanzar las metas

En cada módulo de las unidades troncales se replica el modelo macro con fundamentación pedagógica, epistemológica, psicológica y social.

- ✓ Selección de los contenidos Especificar capacidades y competencias. Los contenidos se transformarán en herramientas. No se entenderán solamente como conocimientos teóricos sino. *Como saber? Saber hacer y Saber ser* (desde lo profesional) *Procedimientos y contenidos actitudinales*.
- ✓ Selección de metas, fines y objetivos. Definir conceptos y teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje que se tomará como referencia a la hora de definir la metodología, la selección y formulación de los objetivos. Especificar cómo se organizan los conceptos con una mirada holística.
- ✓ Selección de experiencias que pueden contribuir a alcanzar metas y objetivos. Hacer referencia al conjunto de demandas que la sociedad realiza a un proyecto de formación y tiene como finalidad adecuar ese proyecto a las necesidades, valores y expectativas sociales.
- ✓ Evaluación para alcanzar las metas.

Bibliografía:

Alicia de Alba,

Curriculum: Crisis, mito y perspectivas, ed. Miño y Dávila, 1998

Esteve, José A.,

La Dimensión Tecnológica en la formación Universitaria, compilado en el libro El currículum universitario de cara al nuevo milenio, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Alicia de Alba

Freire, Paulo,

Cartas a quien pretenda enseñar, ed. siglo XXI, 2004

Freire, Paulo,

Pedagogía de la Liberación, ed. siglo XXI, 1999

Perkins, David,

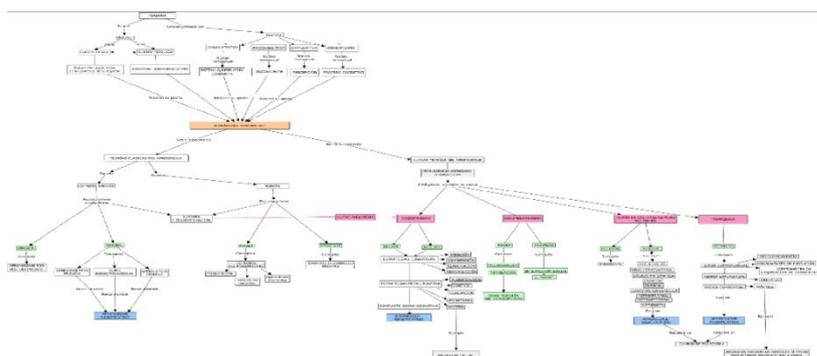
La escuela inteligente, ed. Gedisa, 2003

Terigi, Flavia

Curriculum itinerarios para aprehender un territorio, Santillana, 1999

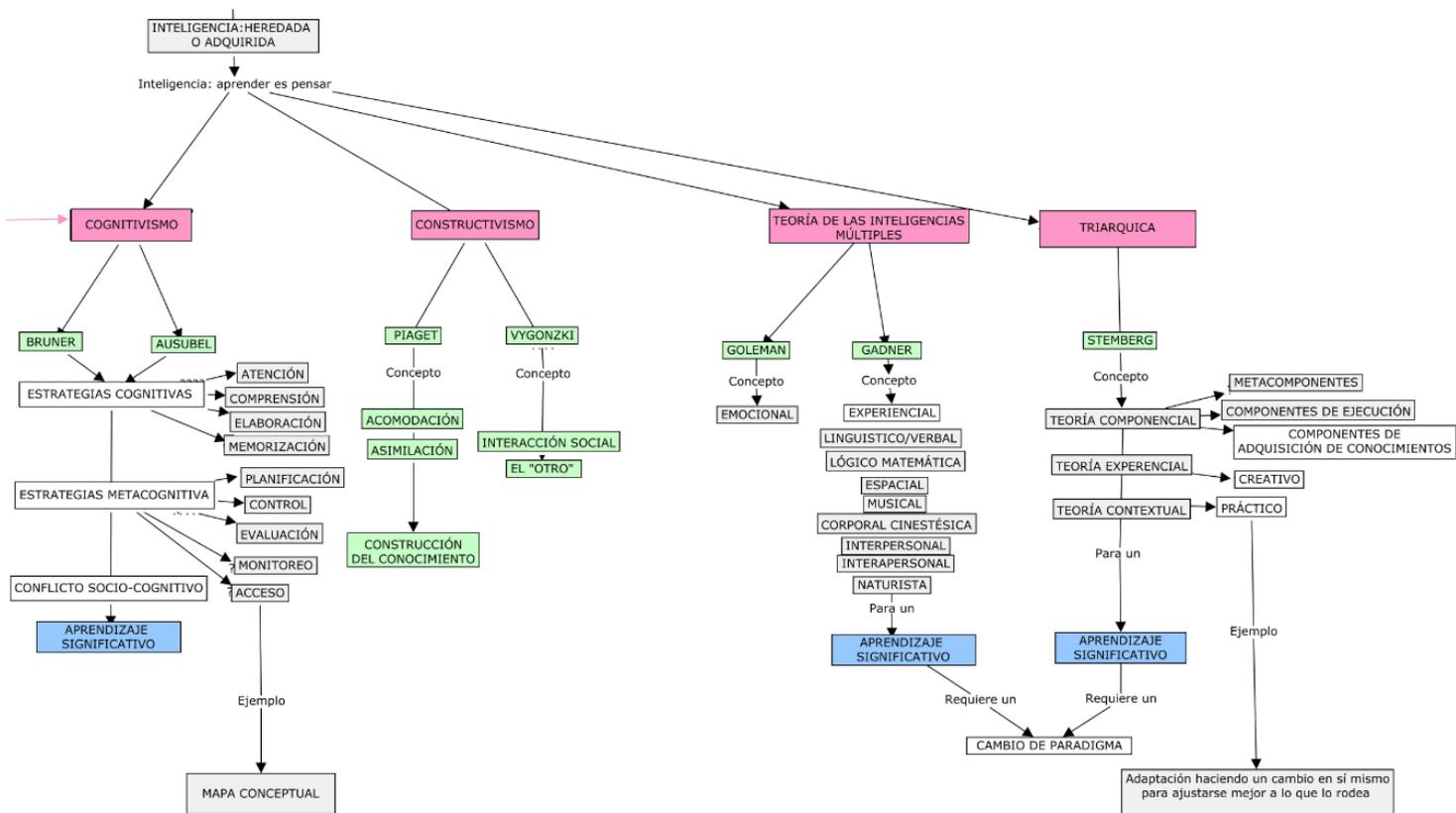
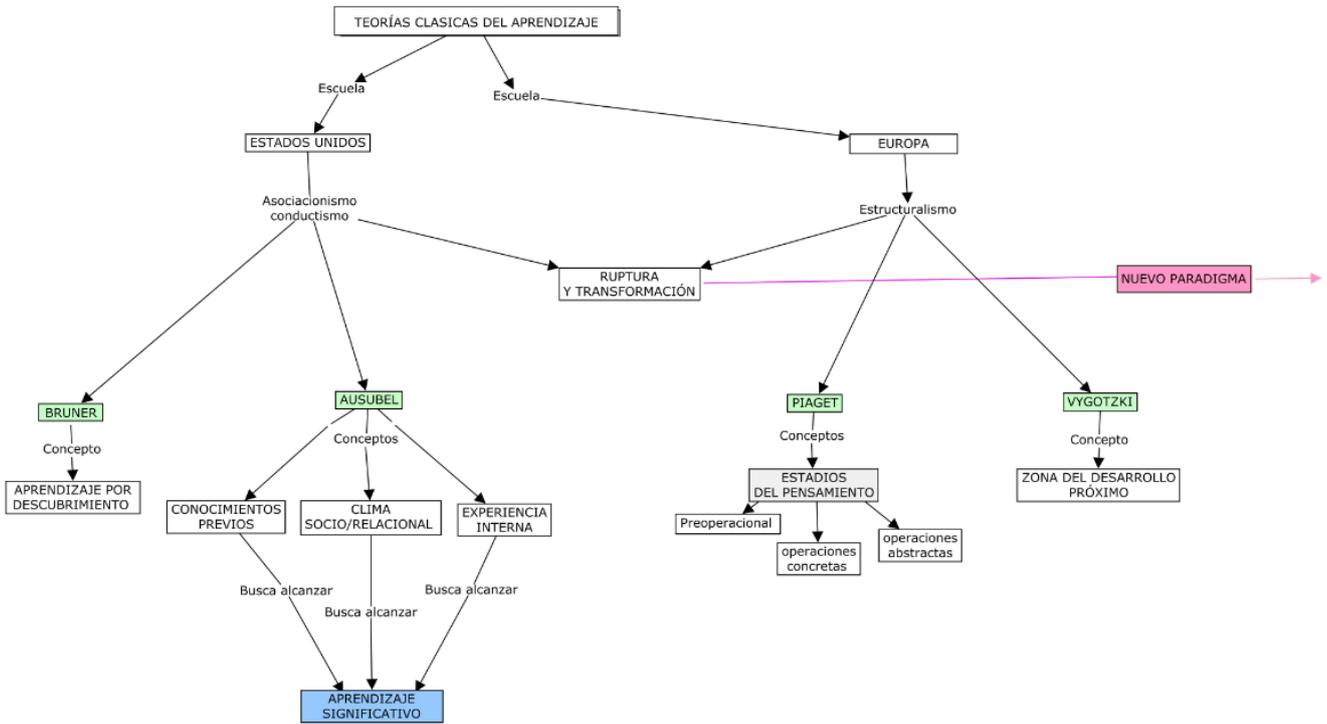
3.2-Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje

3.2.1.- Perspectivas actuales de Teorías del Aprendizaje



Mapa conceptual

Visión general



Partiendo de la configuración del mapa conceptual en la que ubicamos las diferentes teorías del aprendizaje ponemos foco en aquellas que nos han sido de aporte para las

estrategias en el aula dentro del marco de la enseñanza universitaria de la carrera de Diseño.

3.2.2.-Adolescencia, posmodernidad y enseñanza universitaria

El alumno que se presenta hoy en el ámbito universitario atraviesa fenómenos emocionales e intelectuales que requieren ser tomados en cuenta en la tarea docente ya que son desafíos que pueden tanto constituirse en obstáculos, como en incentivos.

Nos centraremos en dos aspectos: en principio nos referiremos a la adolescencia presentada como modelo social valorado en detrimento del modelo del adulto que está desdibujado “*Se busca ser adolescente mientras se pueda porque después se es viejo*” Obiols G. y Obiols S.³⁴ Seguidamente queremos enfatizar que la confrontación generacional esperable ha virado desde la rebeldía y la disputa hacia la indiferencia e incomunicación.

“El problema es más bien la neutralización de las relaciones, el no intercambio”
Francoise Dolto³⁵

En la actualidad cuando hablamos de adolescencia nos referimos a un período etario que se ha ampliado hasta aproximarse incluso a los 30 años.

Estos procesos emocionales, mentales y vinculares tienen su correlato en la construcción del pensamiento que en su etapa final es la del pensamiento formal y el desarrollo de la inteligencia en sus diferentes facetas.

Este período formal en la construcción del pensamiento es la que habilita para la comprensión teórica. Esto implica formular hipótesis explicativas, comprobación experimental y experiencial, capacidad para falsar hipótesis; en síntesis sostener un proceso abstracto de elaboración y ejecución donde *teoría* y *praxis* son dos caras de la misma moneda.

“Ante este panorama podemos ubicarnos de dos maneras: una, ceñirnos a lo que han sostenido clásicamente los investigadores y suponer que ese adolescente idealista y

³⁴ Obiols, G. y Obiols, S., Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, cap. 2 pág. 39, Kapelusz, Buenos Aires, 1998

³⁵ Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, cap. 2 pág. 60,61, Kapelusz, Buenos Aires,1998

apasionado sigue siendo el que subyace aún en nuestros días bajo una máscara inventada por los medios masivos y que, como tal, sería superficial; otra, aceptar que ha habido un cambio de fondo en el modo de ser adolescente, y entonces aquellas teorías deben ser revisadas” Obiols G. y Obiols S.³⁶

3.2.3.-Teorías sobre inteligencia y aprendizaje

El conjunto de teorías sobre la inteligencia es amplio y vasto por lo cual vamos a circunscribirnos a la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner; a la teoría *triárquica* de Sternberg; la teoría de Bruner y finalmente la teoría sobre inteligencia emocional; ya que en ellas encontramos las bases e instrumentos para el proceso de aprendizaje y la creatividad en los alumnos de Diseño porque entendemos que dicha formación requiere tanto de las capacidades básicas requeridas para el nivel universitario como habilidades específicas para la formación del diseñador.

El licenciado Howard Gardner, especializado en ciencia cognitiva e investigador de Harvard define la inteligencia como: *“Una competencia humana que domina un conjunto de habilidades para la solución de problemas, -permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando es apropiado, crear un producto efectivo-, y que también domina la potencia para encontrar o crear problemas – estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento.”³⁷*

Describe siete competencias o habilidades *“Analizando los hallazgos neurobiológicos y transculturales identificamos provisoriamente siete inteligencias que no deben pensarse existiendo como entidades físicamente verificables sino solo como construcciones científicas de utilidad potencial”³⁸*. Ellas son:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia musical
- Inteligencia lógico-matemático
- Inteligencia espacial
- Inteligencia cenestésica espacial
- Inteligencia interpersonal

³⁶ Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, cap. 2 pág. 59, Kapelusz, Buenos Aires, 1998

³⁷ Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 26, ediciones Ciafic

³⁸ Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 27, ediciones Ciafic

- Inteligencia intrapersonal

Importa destacar el interés de Gardner por las implicancias educativas de su teoría. “*Los individuos tienen una serie de dominios posibles de competencia intelectual (las siete inteligencias) que pueden desarrollarse, si son normales y si están disponibles los factores estimulantes apropiados*”.³⁹

El psicólogo norteamericano Robert Steimberg, investigador y académico de Yale desarrolla su teoría sobre la inteligencia que ha denominado *Teoría Triarquica de la inteligencia* en la que “*intenta reunir lo mejor de las teorías previas al mismo tiempo que incorpora nuevos elementos, entre los que se incluyen elementos integrativos de los diferentes aspectos intelectuales.*”⁴⁰

Steimberg define inteligencia como “*la habilidad para funcionar efectivamente en contextos complejos y cambiantes. Identificada con el autogobierno cuya esencia es el proporcionar los medios para gobernarnos a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuadas tanto para nuestras necesidades internas como para las necesidades del medio ambiente.*”⁴¹

Esto conduce a entender la inteligencia desde tres planos, a saber:

1. El mundo interno del individuo: se refiere a mecanismos cognitivos subyacentes a la actuación.
2. El mundo externo del individuo: comprende el contexto ambiental
3. La experiencia del individuo en el mundo

De estos tres planos se derivan sus tres sub-teorías:

- Del plano 1- Sub-teoría componencial: describe los mecanismos por medio de los cuales se lleva a cabo los comportamientos inteligentes.
- Del plano 2- Sub-teoría contextual: pone el énfasis en las funciones de *adaptación a, selección de y configuración* a fin de lograr el ajuste adecuado con los instrumentos ambientales con los que el individuo convive.
- Del plano 3- Sub-teoría experiencial: ilumina la calidad de la tarea realizada (experiencia). Discriminando en ella la situación de *novedad* que da cuenta de los aspectos inéditos de la experiencia a la que se entrega el individuo en el proceso de *automatización* basándose en la *repetición* de la experiencia. Así *novedad* abre el espacio de la creatividad y la *automatización* pule las formas de

³⁹ Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 30 y 31, ediciones Ciafic

⁴⁰ Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 38, ediciones Ciafic

⁴¹ Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 39, ediciones Ciafic

razonamiento y ejecución. (En la carrera del diseño estaríamos refiriéndonos al interjuego entre *el mundo de las ideas y el mundo sensible*),

Bruner y colaboradores centraron su investigación en los procesos de conceptualización o categorización, entendiéndolos como: *”Hacer equivalentes cosas que son reconocidas, o que pueden serlo, o diferente; agrupar los objetos, los eventos y la gente alrededor nuestro en clases, y responder a ella en términos de su pertenencia a una clase, más bien que por su singularidad.”*⁴²

Así definida la categorización, Bruner distingue diez tipos:

- De identidad
- De equivalencia
- Afectiva
- Funcional
- Formal
- Perceptual
- Conceptual
- Conjuntivo
- Disyuntivo
- Relacional

El abanico conceptual que propone Bruner se amplía en relación a los procesos de experimentación y estrategias que complejizan y enriquecen los procesos intelectuales en torno a dicha categorización.

En los años 90 se formaliza una nueva concepción sobre las teorías de la inteligencia a la que se denominó *inteligencia emocional* como contrapunto al enfoque cognitivo de las inteligencias. Los doctores Salovey y Mayer primero y fundamentalmente el trabajo de Daniel Goleman pusieron esta concepción en el centro de la discusión sobre el tema de las inteligencias.

Según esta teoría: *”Las habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia emocional son cinco y pueden ser clasificadas en dos áreas: inteligencia interpersonal (internas o de autoconocimiento) e inteligencia interpersonal (externa o de relación). Al primer grupo pertenecen tres habilidades: la autoconciencia o capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo; el control emocional, que permite regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su*

⁴² Constantino, Gustavo Daniel, Didáctica Cognitiva, cap. 1, pág. 53, ediciones Ciafic

exteriorización; y finalmente, la capacidad de motivarse y motivar a los demás. Al segundo grupo pertenecen dos habilidades: la empatía, que es la capacidad de entender qué están sintiendo otras personas, ver cuestiones y situaciones desde sus perspectivas, y las habilidades sociales, que son aquellas habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usados para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y trabajo en equipo.”⁴³

En el marco específico de la educación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje lo anteriormente expuesto constituye el diálogo fecundo de teorías cognitivas sobre la inteligencia, sus instrumentos y habilidades con las que lleva adelante su producción y los componentes emocionales que cualifican y especifican a los alumnos y docentes tanto en los planos individuales como vinculares y grupales para delimitar los procesos creativos entre lo novedoso y original con la necesaria organización conceptual y ejecución apropiada y específica.

Así focalizada la creatividad, implica la actividad inteligente, la cual se desarrolla en el contexto de libre intercambio docente –alumno generador de ideas y recursos.

“Educar en la creatividad es partir de la idea de que esta no se enseña en forma directa, se propicia y requiere aprender a tolerar la ambigüedad e incertidumbre, favorecer la voluntad para superar obstáculos y perseverar; desarrollar confianza en sí mismo y en sus convicciones; propiciar una cultura del trabajo para el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo; aprender a confiar en lo potencial y no solo en lo real: vencer el temor al ridículo y a cometer errores; la autoridad para validar el conocimiento y finalmente procurar conseguir la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósfera creativa”⁴⁴

Bibliografía:

Constantino, Gustavo Daniel,
Didáctica Cognitiva, cap. 1, ediciones Ciafic

Rodríguez Reina, Inmaculada,
Monografía sobre inteligencia emocional, Enero 2009, Pág. 3 y 4

Obiols G. y Obiols S.,
Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, cap. 2, Kapelusz, Buenos Aires.

⁴³ Rodríguez Reina, Inmaculada, monografía sobre inteligencia emocional, Enero 2009, Pág. 3 y 4

⁴⁴ Monografía.com/trabajos 91/aspectos-creatividad, Pág. 11 y 12

3.3.-Pedagogía Universitaria

3.3.1-Aspectos a considerar en la metodología

¿Qué elementos podríamos incluir en las actividades realizadas en clase, para promover: la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio? ¿Cómo promoveremos que los alumnos aprendan a aprender, ejerciten la atención, la memoria y las habilidades de pensamiento? ¿Cómo les ayudaremos a vincular los aspectos abstractos y concretos de los contenidos de aprendizaje en el diseño? ¿Cómo lograremos despertar en ellos el deseo de seguir aprendiendo, generando en ellos motivación intrínseca? Y más aún ¿cómo contribuiremos para que ellos desarrollen las habilidades necesarias para sus logros? ¿Cómo podremos ayudarlos a vincular los conocimientos adquiridos con su entorno y compromiso social? Y a descubrir ¿Qué aportes puede realizar en función de ese compromiso social? Y ¿Cómo se pueden aplicar? ¿Cómo presentaremos situaciones de aprendizaje dentro del taller de diseño en las que los alumnos puedan enfrentar y resolver situaciones complejas y/o de incertidumbre? ¿Cómo favorecer el conocimiento de los diversos avances tecnológicos y científicos y a su vez desarrollar un equilibrio con aspectos intuitivos y artesanales?

*“El educador es también artista, él rehace el mundo, el redibuja el mundo, el repinta el mundo, el recanta el mundo, el redanza el mundo”*⁴⁵ P. Freire

¿Qué se considera educación de calidad en nuestra realidad actual? ¿Cómo evaluamos si la educación que damos es de calidad o no? ¿Si debemos generar cambios, qué criterios debemos tomar para desarrollarlos e implementarlos? Si nos limitamos a efectuar cambios de aspectos superficiales solo podemos conseguir algunas mejoras transitorias pero, en última instancia, no llegaremos a la transformación aún consiguiendo algunas “mejoras”. La calidad radica en un concepto totalizante y para ello debemos pensarlo en términos multidimensionales. Teniendo en cuenta también la complejidad de los sistemas sociales.

“Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero”.

⁴⁵ Freire, P <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU> , Planteamiento de Paulo **Freire** sobre la Pedagogía. 15 ago. 2008 - Subido por Eusebio Nájera Martínez

*La otra cuestión es preguntarnos cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender. Y fue exactamente a partir de ahí que yo hice la crítica a lo que yo llamé “educación bancaria”.*⁴⁶ Paulo Freire

Define Paulo Freire en su libro “*pedagogía del oprimido*” a la “*educación bancaria*” como aquella en que la educación “*se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita*”.⁴⁷

Llevando estos conceptos como reflexión al campo del conocimiento en la carrera de Arquitectura y Diseño, podemos afirmar que si en la teoría no hay una revalorización en términos de praxis, no hay una búsqueda más allá de lo explicativo o interpretativo, una búsqueda de transformación y de inclusión de la dimensión de lo social con sus requerimientos y condicionamientos, tanto los educadores como los educando tendrán una visión distorsionada tanto de la educación como de la implementación de dichos conocimientos. Conocimientos que requieren de una cosmovisión: Política, Económica y Tecnológica, tanto en un orden global como regional y local.

Una reflexión teórica –crítica y más que crítica- sobre los rumbos de la profesión de los Arquitectos y Diseñadores de Interiores, su función en la sociedad y sus vínculos con la producción: se hace preciso explorar nuevos caminos, quizá hacer del diseño un arma ciudadana, abrirlo a la sociedad y a los individuos. Explorar nuevos caminos implicaría para nosotros, una búsqueda inquieta, curiosa, investigativa, una invención y una reinención permanente, en definitiva una búsqueda creativa y a la vez esperanzada.

*“En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”... “La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temario recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió”*⁴⁸

En otras palabras: Como habíamos analizado con anterioridad donde Derrida reclamaba que los profesores de Humanidades –para renovarlas y hacer de ellas un instrumento de liberación frente a las condiciones que someten a la universidad en la práctica- no se

⁴⁶ Freire, P <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU> , Planteamiento de Paulo **Freire** sobre la Pedagogía. 15 ago. 2008 - Subido por Eusebio Nájera Martínez

⁴⁷ Freire, P., Pedagogía del oprimido, capítulo II, pág. 51 Biblioteca solidaria PDF , <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

⁴⁸ Freire, P., Pedagogía del oprimido, capítulo II, pág. 93 Biblioteca solidaria PDF , <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

limiten a los discursos teóricos, “*de puro saber tecno-científico*” y comprometan su responsabilidad dando testimonio y luchando por una universidad sin condición, una universidad que haga profesión de la verdad, en la que reine una libertad incondicional de cuestionamiento y de propuesta en vistas de alcanzar una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad⁴⁹; si les pedía que busquen la forma de hacer performativos sus discursos, de lograr que produzcan los acontecimientos de los que hablan⁵⁰, me parece que en el área de diseño el desafío es en cierto modo inverso: debiéramos sacudirnos la venda de la práctica para poder reflexionar sobre ella, descubrir –o re-descubrir- las señales que abonan su sentido, los destinos a los que apuntan.

En ese sentido, uno de los primeros pasos debiera quizá ser el de someter a un escrupuloso trabajo de deconstrucción a la demanda, tanto la de los alumnos en relación a la enseñanza a recibir como la encomienda de los agentes sociales en relación a la tarea profesional. Se trata de superar la valla de la costumbre –a veces hecha rutina- y cuestionarse seriamente los objetivos, las formas y los contenidos de la actividad, devolviendo al diseño su contenido artístico –vinculado a una visión del mundo que incluye lo emotivo y no solamente una preocupación estética- y renovando sus vínculos con la sociedad, insistiendo en los vínculos posibles –y necesarios: parece que se hubieran perdido o al menos se hubieran escondido- con una vida mejor, con una sociedad más justa e igualitaria, considerando al diseño no tanto como un recurso al servicio del éxito personal y/o de intereses económicos y comerciales –los mismos que cada vez más pretenden manejar y controlar la organización de la investigación y de la enseñanza- sino como un instrumento al servicio de la humanidad en general y del hombre en particular.

3.3.2.-Configuraciones didácticas/Motivación

<”*Diferentes individuos se comportan de distinta manera en situaciones aparentemente iguales o se comportan igual en situaciones distintas*” (Heckhause, H., 1963, pag.4)
¿Por qué lo hacen? La pregunta relativa al porque del comportamiento es la pregunta relativa a la motivación.> ⁵¹

⁴⁹ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, óp. Cit. Pág. 11-12

⁵⁰ Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, óp. Cit. Pág. 23

⁵¹ Sikora, J., *Manual de métodos creativos*, Cap.3, pág. 17, Editorial Kapelusz, 1979

La motivación en el aula es un proceso relacionado con la interacción entre el alumno, la tarea propuesta por el docente y el contexto en el que se aprende.

Los elementos que configuran el modelo curricular en el punto anterior están serpenteados con una línea fluida que contiene cuestiones relativas a la motivación. Sistematizar la teoría curricular implica determinar una metodología que determine formas de entender la motivación: Cómo enseñar, métodos, técnicas y estrategias. Por lo tanto, el curriculum debe estar **metodológicamente** sustentado.

Establecer un análisis nodal que permita determinar una metodología de enseñanza actual y a futuro, con nodos de solución que interactúen en forma horizontal y vertical acreditando los saberes correspondientes a los propósitos formativos de la carrera necesarios para un desenvolvimiento competente (Desarrollo de competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno).

La organización de las tareas mencionadas implica el trabajo colectivo de los docentes de las distintas asignaturas y de la institución educativa: considerar los contenidos nodales de las asignaturas y diseñar propuestas alternativas de enseñanza, y para ello hay que determinar no solo los contenidos sino también aspectos relativos a las habilidades, procedimientos y actitudes.

Incluimos en esta reflexión el concepto de *enseñanza comprensiva* de David Perkins (1995), quien centra su preocupación en el logro de la comprensividad del conocimiento para evitar un conocimiento superficial, olvidable o ritualizado procurando en contraposición, generar procesos reflexivos como la mejor manera de *construir conocimiento*, incorporando niveles de comprensión epistemológica, esto es el modo como se formulan explicaciones y justificaciones de cada disciplina. Esta estrategia busca favorecer la construcción de ideas potentes que se organizarán a su vez alrededor de temas nodales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones.⁵²

Bibliografía

Freire, P.

Pedagogía del oprimido, capítulo II, Biblioteca solidaria PDF,

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Sikora, J.

Manual de métodos creativos, Editorial Kapelusz, 1979

Litwin, E.

Las configuraciones didácticas, capítulo 5, Paidós educador

⁵² Litwin, E., Las configuraciones didácticas, capítulo 5, Paidós educador

4. - NIVEL 3

1. Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria
2. La Universidad en el contexto político, social y económico
3. Política y Planeamiento de la educación Universitaria

4.1-Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria

4.1.1- Tratado de Bolonia

Vivimos en tiempos de globalización. El proceso abierto a partir de la creación de instituciones supranacionales como la Unión Europea o el Mercosur, que acompañan de una u otra manera la generalización de las reformas económicas y políticas poniendo en discusión las bases políticas y organizativas de la sociedad, inevitablemente repercute sobre la cultura y la educación. También la universidad se plantea la necesidad de ajustarse a las nuevas condiciones políticas. Así, a partir de finales del siglo en la Unión Europea se propusieron una serie de medidas –plasmadas en el “Proceso de Bolonia”- para reformar el sistema universitario europeo en función de la conformación de un “espacio común universitario” –el Espacio Europeo de Educación Superior o EEES- adecuado a los nuevos tiempos, buscando armonizar los sistemas académicos de los distintos países de la Unión, favoreciendo la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores y mejorando las posibilidades de los egresados de obtener empleo con títulos comparables y reconocidos en todos los países de la Unión.

Firmado por 29 estados de la Unión Europea en 1999. Siendo ampliado en el 2004 al incluirse 11 naciones más. El proyecto Bolonia alcanza a más de 4000 universidades y centros de educación superior del continente europeo.

Los objetivos de este proyecto fue desarrollar un sistema europeo de educación superior que cumpla con los estándares de formación académica y profesional de la Comunidad Europea y que fuera a su vez atractivo para estudiantes e investigadores de otras latitudes y generador de conocimiento y desarrollo económico.

El tratado de Bolonia se ha propuesto compatibilizar los sistemas universitarios mediante la adopción de un sistema de títulos comparable entre países, establecer estructuras de carreras en dos ciclos de formación (grado y posgrado, este último con dos posibles niveles consecutivos de Máster y Doctorado); promover la movilidad de

los estudiantes y establecer sistemas de aseguramiento de la calidad de instituciones y carreras.

4.1.2.- La Universidad del EEES

La reforma propuesta en Bolonia se inscribe en un debate cuyos antecedentes más significativos se podrían encontrar en el Programa Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*: Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) puesto en marcha en 1987 en la Unión Europea, y tiene uno de sus puntos salientes en la *Magna Charta Universitatum*⁵³, firmada en 1988 –“cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias y ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos”, como reza en su introducción- por los rectores de 755 universidades europeas, en la que se proponía “una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes (...) y de concesión de becas”.

La Carta Magna planteaba cuatro Principios Fundamentales, que “*deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la universidad*”:

“1. La universidad (...) es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico.

2. En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora (...)

3. Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental (...)

4. La universidad, (...) con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su

⁵³ Texto completo disponible en <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
Consultado el 4-4-2017

misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.”

4.1.3.-Problemáticas de la implementación

Los procesos de implementación y las problemáticas emergentes fueron discutidos en distintos ámbitos siendo las reuniones cumbres de Berlín en 2003 y Bergen en 2005 donde se ratificaron las direcciones de las reformas y se adoptaron compromisos de cambio profundo. Los principales obstáculos que dichas reformas encontraron son generados por las diferencias sociales y económicas de los países europeos que hacen que la aplicación de las reformas marche a ritmos bien diferentes en las distintas naciones. Hay tres actores principales: las autoridades gubernamentales, quienes impulsaron este proyecto; las instituciones de educación superior en la voz de sus rectores se sumaron con mayor energía hace menos tiempo y los estudiantes que recién en la cumbre de Berlín se hicieron presente por primera vez con una postura crítica pero llamativamente los profesores y académicos son los que siguen siendo los más reticentes a las reformas.

Podemos puntualizar la problemática de su implementación en:

- ✓ Diferencias sociales y económica de los países europeos
- ✓ Diferentes posibilidades económicas para responder al presupuesto educativo
- ✓ Diferente PBI (producto bruto interno) y disponibilidad para el financiamiento educativo
- ✓ Diversidad e identidad común

4.1.4.- Formar profesionales universitarios o entrenar trabajadores

Nada demasiado llamativo a primera vista, pero al analizar la propuesta, saltan a la luz las aristas conflictivas. Sus objetores⁵⁴ señalan que el nuevo sistema de ciclos

⁵⁴ Pueden consultarse con interés al respecto: Prado, Plinio, *Le prince d'Université comme droit inconditionnel à la critique*, Paris, Lignes, 2009; Campos Langa, Arturo, "Universidad y Mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea", en *Youkali*, revista crítica de las artes y el pensamiento n° 2, noviembre de 2006, p.87-101. Consultado el 1-4-2017. Disponible en <http://www.youkali.net/2buniversidad.pdf>. También los comentarios del catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid José Luis Pardo: disponible en <https://elproyectomatriz.wordpress.com/2009/01/23/plan-bolonia-y-la-europa-de-los-mercaderes/>

implica una auténtica “*desvalorización y precarización*” del título de grado (Campos Langa, 2006: 91): menor duración (tres o cuatro años), menos contenido, menor conocimiento, menos valor. No en vano Bolonia lo designa abiertamente como *pregrado* (denominación que las universidades eluden). Recién con la maestría y el doctorado se alcanzarían los conocimientos antes incluidos en el diploma. Como aliciente o compensación frente a la depreciación del diploma se lo presenta como una puerta abierta rápidamente (desde el primer ciclo) a un empleo.

Pero el recorte de contenidos se extiende de hecho al ciclo de posgrado, al punto que en muchas áreas –en particular (pero no sólo) en las “Humanidades” a las que Derrida les reclamaba ponerse a la cabeza de la tarea deconstructiva necesaria para romper los condicionamientos que existen en la Universidad real-, los egresados de la Universidad de Buenos Aires terminan sus estudios de grado (diplomatura) con una formación equivalente a la de la maestría (y a veces el doctorado) de las universidades europeas o norteamericanas⁵⁵.

Así, los estudiantes –a los que se supone debía favorecer el cambio- han resistido –hasta con movilizaciones y ocupación de facultades- su aplicación, y también lo hicieron muchos profesores e incluso organizaciones profesionales: en España, por caso, asociaciones de médicos⁵⁶ y de arquitectos⁵⁷ expresaron su disconformidad ante el hecho de que sus títulos quedaran reducidos a diplomaturas mientras que las de los ingenieros se convertían directamente en maestrías.

Pero la principal objeción al Proceso de Bolonia es la de la mercantilización de la enseñanza, que pone a la Universidad al servicio de las empresas privadas. De hecho, si la rebaja de la diplomatura les provee de pasantes no remunerados y diplomados baratos, también maestría y doctorado pasan bajo su control: Bolonia propone establecer

⁵⁵ Hace pocos días la prensa se hizo eco del triunfo de un equipo de alumnos de la Facultad de Derecho de la UBA sobre sus colegas de –entre otras-.las universidades de Yale, Harvard, Ginebra y Sciences Po en una competencia internacional de estudiantes sobre Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario que se realizó en Borjomi, Georgiade (según el Diario Perfil, consultado el 12-4-2017, disponible en <http://www.perfil.com/sociedad/estudiantes-de-la-uba-superaron-a-los-de-harvard-en-una-competencia-internacional.phtml>). Competencia de la que desconocemos los detalles y que probablemente deba ser tomada con pinzas –ser más sabio o más perspicaz que otro nada tiene que ver con “ganarle”-, pero indicativa de la situación.

⁵⁶ Organización Médica Colegial de España, Confederación Estatal de Sindicatos Médicos, Conferencia Nacional de Decanos, Consejo Estatal de Estudiantes de Medicina y Federación de Asociaciones Científico Médicas

⁵⁷ Puede consultarse la Carta Abierta de marzo de 2009 de Carlos Hernández Pezzi, presidente del Consejo Superior de los Consejos de Arquitectos en respuesta a las críticas e inquietudes en https://coacam.es/media/Default_Files/Carta_Presidente.pdf Consultada el 5-4-2017.

“acuerdos de colaboración con otras instituciones y organismos públicos y privados, así como con empresas e industrias”. “Colaboración” significa concretamente *financiación*: a cambio de sus aportes las empresas podrán entonces fijar metas y objetivos a la enseñanza y la investigación: adquieren derechos y ganan poder dentro de la universidad.

En este contexto, la investigación se sesga hacia los requerimientos de las empresas, y *“la pertinencia de los programas se mide en función de la demanda cuantitativa (consumidores del servicio educativo) y no en función de la “demanda cualitativa” (importancia objetiva o cultural de los estudios)”* (Iraberri y Almendro, 2008: 11). Esto no solamente implica de algún modo la *“subordinación de las arcas públicas al beneficio privado”* (Pardo, 2009), sino que puede dejar sin financiamiento a muchas áreas del conocimiento e investigación que *“tenderán a desaparecer por un principio similar al que rige la selección de las especies: sólo aquellos conocimientos que sean aptos para el mercado laboral serán demandados, y en consecuencia, podrán sobrevivir”* (Campos Langa, 2006: 92). En efecto, la investigación de base no siempre es rentable a corto plazo –vía patentes tecnológicas, por ejemplo- de modo que *“investigar la teoría de cuerdas, o la unificación de las cuatro fuerzas fundamentales, puede ser algo muy interesante “desde criterios físicos”, y en cambio algo que no interese a los agentes sociales o a la sociedad en general. Ni siquiera a las ONG’s”* (Iraberri y Almendro, 2008: 5).

Inclusive los “criterios de calidad” adoptados para evaluar los cursos de posgrado se miden con la vara de la obtención de financiación privada o de su adecuación a los “requerimientos científicos y profesionales de la sociedad” –siendo “sociedad” un eufemismo por “empresas”- y son evaluados por agencias externas a la universidad, lo que implica admitir en ella una punta de lanza de las empresas privadas e institucionalizar un concepto *“proveniente de la industria y de los servicios, entendido como la aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios y clientes”* (Campos Langa, 2006: 90).

El menosprecio por el saber que no se puede convertir inmediatamente en mercancía –fuerza laboral o patentes- asoma también cuando la Declaración de Bolonia subsume como al pasar al conocimiento bajo la figura de “competencias, habilidades y destrezas”, entre los que destaca los *“idiomas extranjeros”*, la *“cultura tecnológica”*, el

“*espíritu empresarial*” y las “*competencias sociales*”⁵⁸, es decir capacidades “genéricas”, comunes a cualquier tipo de programa y aplicables al trabajo en general más que a las tareas específicas de una profesión (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2010: 457-58). Esto refirma la idea de una educación sesgada hacia una instrumentación puramente laboral.

Para Campos Langa la intención del primer nivel universitario es la de “*habilitar al estudiante para actividades de carácter profesional y formarlo como trabajador poco cualificado pero flexible para las demandas del mercado de trabajo*” (Campos Langa, 2006: 90), dado que la precariedad del mercado laboral no exige conocimientos “*substantivos*” –que rápidamente quedarán obsoletos- sino capacidad de adaptarse (ibídem: 93). Paralelamente el *máster* se vacía de contenidos: se debe optar entre investigación y docencia (entre contenidos específicos o pedagógicos), es decir (en especial en las carreras humanísticas), entre conocimiento y empleo⁵⁹. En cuanto al doctorado, Carlos Fernández Liria, profesor de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid afirma que “*la reforma de las universidades -eso que se llamó Bolonia- ha suprimido el título de doctor y lo ha sustituido por otra cosa que se va a llamar igual*” (Fernández Liria, 2015).

Más que a una educación universitaria parece aplicarse a las academias de artes y oficios, que brindan una formación puramente práctica, carente de autonomía, sin capacidad crítica, desarrollando “competencias” en buena medida genéricas, adaptables a diversos requerimientos externos pero incapaces de ampliar el horizonte de la actividad –innovar, transformar- y de reflexionar –cuestionar, disentir- sobre su sentido y las funciones que cumple en la sociedad. Apuntan en el sentido contrario al de los planteos de Derrida, que reclamaba del profesional universitario una implicación activa en la actividad, una profesión de fe que vaya incluso más allá del discurso, comprometiendo a la responsabilidad (Derrida, 2002: 33).

⁵⁸ “Consejo Europeo de Lisboa”, 23 y 24 de marzo de 2000; conclusiones de la presidencia. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm Consultado el 12-4-2017.

⁵⁹ Lo cual desalienta a un tiempo la investigación y la vocación docente, por lo que algunos lo designan como “el fin de la profesión de profesor”. Ver Iraberri y Almendro (2008) y Pardo, (2009).

4.1.5.-¿Podría instrumentarse en América Latina?

La pertinencia de la educación superior está vinculada al lugar que ocupa la formación en la sociedad. San Martín, Raquel en el artículo Las lecciones de Bolonia, publicado en la revista Pensamiento universitario, núm. 28, define por pertenencia las funciones específicas y diferentes de la que es responsable la educación superior en América Latina frente a un contexto de profunda desigualdad, desintegración social y cuestionamientos a la eficacia de la democracia.

Propone que la Universidad se vincule más directamente con los problemas concretos de sus comunidades y los integre en su diseño académico y científico.

En segundo lugar propone que la Universidad latinoamericana reconozca su responsabilidad con respecto al resto del sistema educativo y que participe activamente en el diseño de políticas educativas en los diferentes niveles y participe en la resolución de conflictos.

Por último la Universidad participando activamente en su pertinencia social y en el afianzamiento del sistema democrático ya que se evidencian crecientes cuestionamientos a la eficacia del sistema democrático para responder a las necesidades de las poblaciones en nuestros países.

4.1.6.- La enseñanza del diseño en el contexto del tratado de Bolonia

La enseñanza del diseño muestra algunas particularidades que es interesante analizar desde esta perspectiva. No pone su centro en la transmisión de una batería de conocimientos sino en la manera de operar de manera creativa con ellos. Es cierto que se apoya sobre una serie –a veces extensa y compleja- de conocimientos específicos, pero estos no son sino los materiales que utiliza para lograr objetivos que van más allá de su utilización. En un punto se podría decir que apela justamente al desarrollo de “habilidades y destrezas”, aunque en este caso muy específicas, apuntando a la obtención de resultados “performativos” (precisamente lo que Derrida reclamaba de los profesores en relación a la enseñanza). Pero en este caso no se trata de “*ser infiel o traidor a sus costumbres*” (Derrida, 2002: 9) para hacer avanzar los principios de la

universidad *como si* pudiera vencer la oposición del poder real, sino de un desarrollo puramente instrumental.

Los logros del diseño –y el éxito de su enseñanza- se miden en efecto en el terreno de la práctica, no en la esfera del “saber” sino en la del “hacer”. Pareciera en ese sentido más cercana a los planteos de Bolonia. Sin embargo, esto es sólo una apariencia: el desarrollo de la creatividad requiere de una actitud muy distinta a la de la mera aplicación práctica de una “destreza” aprendida. Justamente por ello minimizar la carga teórica, conceptual y de investigación, hace obstáculo para que el futuro diseñador adquiera una formación universitaria en sentido pleno, el que le da Derrida, es decir comprometida con el avance de la profesión. Una formación meramente utilitaria, centrada en protocolos y herramientas para la acción no puede aspirar a otra cosa que a una simple renovación de lo ya existente, resigna toda capacidad real de innovación, de producir cambios cualitativos que alteren en profundidad el funcionamiento del sistema como pedía Schumpeter (1978: 74), transformando sus formas, sus contenidos y sus funciones. El diseño en sí no entra en la categoría de “invento”, es claro, pero para hacer cambios significativos es necesaria la inventiva.

En cierto modo, la actividad creativa exige ser “*ser infiel o traidor a sus costumbres*”, pero la “traición” que nos reclama Bolonia es opuesta a la que pedía Derrida. Bolonia pretende que dejemos de lado los Principios de la Carta Magna – autonomía, crítica, independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico, etc.- en función de adaptarnos a las “cambiantes necesidades mercantiles” (Pardo, 2009), exige no la “deconstrucción” –“*más que crítica*”- de los saberes en los que se apoya la institución universitaria, para remover las dependencias que la aquejan, sino “*la descomposición de los saberes científicos que antes configuraban la enseñanza superior y su reducción a las competencias requeridas en cada caso por el mercado de trabajo*” (Ibídem).

Toda innovación parte de una insatisfacción, de la crítica de lo existente. Exige forzar los límites, desafiar las normas, incluso los propios hábitos. Una educación puramente utilitaria, si bien puede ofrecer ciertas ventajas desde el punto de vista del empleo –a costa de una quita salarial correspondiente a la devaluación del diploma- implica formar profesionales de vuelo corto, de mirada miope, carentes de una visión crítica, sin capacidad de ampliar las perspectivas de su profesión. Ahora bien, en el

campo de la enseñanza del diseño, el enfoque de Bolonia no solamente cae en un utilitarismo de corto plazo, sino que el intento de unificación de criterios y programas de estudio para facilitar la comparación y equivalencia de diplomas se convierte también en una suerte de corsé para desarrollo de la creatividad. Es lo que nos hacía notar en una comunicación personal François Geissmann, profesor de la *École Nationale Supérieure d'Art et de Design* (ENSA) de Dijon y encargado en ella de los intercambios internacionales. Dificultad de hacer compatibles los criterios de uniformidad y las normas generales exigidos por la unificación europea con las necesidades específicas de apertura, libertad creativa y diversidad cultural de las artes. Nos señalaba incluso que muchos institutos universitarios de arte alemanes optaban directamente por ignorar las normas europeas.

En las cuestiones involucradas en el diseño, en particular, una formación puramente instrumental y técnica, de la que estén ausentes la reflexión sobre las condiciones de la actividad en relación no solamente a sus metas y objetivos y los mecanismos de los que se vale, sino a sus implicancias sociales y culturales, bloquea por un lado la posibilidad de desarrollar las soluciones constructivas de los nuevos materiales y dispositivos que la industria y la tecnología ponen al servicio del diseñador, explorando nuevas maneras de utilizarlos, y por el otro las vías de su aceptación social, las que hacen al reconocimiento de su valor no solamente práctico y cultural. Sin forzar los límites del diseño, construyendo una estética de la construcción metálica o del hormigón armado, nuestra visión de ellos podría aún estar marcada por su ocultamiento, por las consideraciones que “*en nombre del buen gusto*” expresaban su “*indignación profunda*” ante la Torre Eiffel –ese objeto “*inútil, innecesario y monstruoso*” (Giedion, 1980: 293) y consideraban a las columnas metálicas un ejemplo de “*indignante vulgaridad*” (Giedion, 1980: 193).

Bibliografía

Campos Langa, Arturo,

2006 “*Universidad y Mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea*”, en *Youkali, revista crítica de las artes y el pensamiento N°2*, Noviembre 2006, P.88, 89 en <http://www.youkali.net/2buniversidad.pdf>

San Martín, Raquel,

2009, “Las lecciones de Bologna”, en *Pensamiento Universitario*, año 11, N° 12, Buenos Aires, Octubre de 2009.

Fernández Liria, Carlos,

2008 “La estafa de Bolonia”, en *sin permiso*, 07-12-2008. Disponible en <http://www.sinpermiso.info/printpdf/textos/la-estafa-de-bolonia>

2009 “Universidad: el paisaje después de la batalla”, en *cuarto poder*, 9/10/2015. Disponible en <https://www.cuartopoder.es/tribuna/2015/10/09/universidad-el-paisaje-despues-de-la-batalla/7622>

Veglia, Daniela Beatriz y Pérez, Valeria Gisela,

2011 “El proceso de Bolonia y su incidencia en el Mercosur”, en *I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011, Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional del Litoral*, Disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje12.pdf>

4.2-La Universidad en el contexto Político, Social y Económico

4.2.1.-Universidad y sociedad, un vínculo ambivalente

El mundo –la sociedad- cambia. Y con él cambian la educación en general y la Universidad en particular. Asistimos hoy a un proceso que bajo el signo de la “modernización” impulsa una nueva etapa de su vida como institución e implica quizá definir una nueva clase de universidad. Nos proponemos unas breves consideraciones acerca de los fundamentos que nos parecen necesarios para cualquier replanteo de sus funciones en relación a los valores que la fundamentan y los lazos que la atan a la sociedad, tratando de precisar algunos aspectos relativos a la enseñanza del diseño.

El término universidad fue utilizado en un principio para designar las escuelas vocacionales de enseñanza profesional de los gremios medievales (Brunner, 1990: 4). Se aplicaba a comunidades de maestros y estudiantes dedicados a defender los intereses de los artesanos por medio de la enseñanza y la producción del saber en su área de actividad. Conquistaron sus estatutos –y su margen de autonomía- luchando tanto contra el poder eclesiástico como contra los poderes laicos (Le Goff, 1986: 72-74). Así, las universidades en su inicio eran instituciones educativas gremiales que buscaban ir más allá de la mera capacitación técnica de los educandos, desarrollando y dignificando la actividad artesanal. Expresaban la necesidad concreta de un grupo social determinado

en defensa de sus propios intereses y respondían a la estructura gremial, gozando de una cierta autonomía respecto del Estado y de la Iglesia.

La educación más prestigiosa, la que buscaba conservar –o recuperar- el saber clásico (el que sería condensado luego en las siete “artes liberales”⁶⁰) estaba desde la caída del Imperio Romano en manos de los reyes, de los ayuntamientos y sobre todo de la Iglesia (monasterios y obispados). Las corporaciones de maestros y estudiantes de las escuelas catedralicias y monásticas que impartían lo que se denominó los *Studium generalis*, buscando un margen mayor de independencia, consiguieron de parte del papado algunos privilegios, como la “*libertas académica*”. A partir del reconocimiento de esos derechos ciertos centros de enseñanza superior –“general”- adoptaron el nombre de universidad y al multiplicarse generaron a lo largo y a lo ancho de toda Europa una suerte de estamento intelectual cuyas principales figuras recorrían con sus cursos y escritos las distintas instituciones.

Los vínculos entre el poder –básicamente político y eclesiástico- y la universidad siempre fueron ambivalentes, a un tiempo de oposición y dependencia, de atracción y rechazo. La “desconfianza mutua” (Brunner, 1990: 22-23) aún persiste. La universidad defiende su derecho a investigar y enseñar con independencia, de acuerdo a sus propios criterios, y el poder intenta fijarle condiciones y temas. Durante siglos –hasta el siglo XIX- las universidades mantuvieron un cierto margen de autonomía interna, aunque dependían financieramente de la Iglesia o del Estado, al que proveían de los cuadros judiciales, políticos y administrativos necesarios a su funcionamiento. Centros de enseñanza dedicados a formar las élites profesionales y sociales de la sociedad, se mantuvieron por mucho tiempo relativamente ajenas al mundo de la producción y de la tecnología. Recién tardíamente comenzaron a ocuparse de asuntos técnicos y científicos.

En América Latina la universidad surge directamente como parte del aparato colonial. Es instalada “*desde arriba y desde fuera*, por un acto administrativo” (Brunner, 1990: 5), con funciones varias: formar al personal que necesitaban la Iglesia y el Gobierno coloniales, elevar la vida intelectual de las colonias, evitar la emigración de los jóvenes criollos dándoles la posibilidad de una educación y un título profesional (Brunner, 1990: 6). Está orientada desde su inicio a defender los intereses de la potencia colonial. De

⁶⁰ Gramática, retórica y dialéctica formaban el *trivium* literario; aritmética, geometría, astronomía y música el *quadrivium* “científico”

todos modos, mantiene parte de las prerrogativas de sus modelos europeos, y buena parte de los patriotas protagonistas de las revoluciones independentistas americanas se formaron en ella.

La Independencia representará una suerte de “segunda fundación” (Brunner, 1990: 6) que la convierte en instrumento de las nuevas clases dirigentes para el “*ejercicio autorresponsable del poder*” (Steger, 1974: 265). En ese sentido, seguía funcionando como una suerte de prolongación del Estado, e incluso acentuaba el rasgo de órgano administrativo heredado del modelo colonial (Brunner, 1990: 8). Aunque predomina en ella la formación de abogados⁶¹ –profesión que calificaba no solamente para el ejercicio del derecho sino que abría las puertas de acceso a los cargos de gobierno-, ya se insinúa la intención de incorporar materias científicas y tecnológicas⁶², en función de desarrollar conocimientos específicos en los diversos campos. En ese período la iniciativa del Estado en cierto modo es complementaria de la demanda social al proponer y promover nuevos caminos y profesiones.

4.2.2.- Cambio social y modernización universitaria

De cualquier manera, la Universidad siguió manejándose de una manera muy tradicional, como un ámbito exclusivo, reacio a incorporar los cambios exteriores, dominado por camarillas profesoras cerradas y autoritarias y con planes de estudio rígidos y desactualizados. Las transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y culturales ejercían de todos modos una presión modernizadora plasmada en la Reforma Universitaria de 1918, cuando el estudiantado logró imponer la autonomía universitaria, el cogobierno estudiantil y la libertad de cátedra. Para Brunner (1990: 13), esos cambios reflejaban el ascenso de los grupos medios en “*sociedades que se encuentran en las fases iniciales (o incluso intermedias) de la modernización*”, y acompañan a nivel universitario la llegada de Yrigoyen al gobierno.

Con algunos ajustes, la nueva estructura organizativa siguió vigente hasta fines de los años 50, cuando de nuevo se hicieron sentir presiones para una “modernización”

⁶¹ Al punto que Brunner la define sin vacilar como la “universidad de los abogados”.

⁶² La Universidad de Buenos Aires (fundada en 1821) cuenta desde 1822 con una Facultad de Ciencias Exactas, en la cual se ofrecían desde el principio cursos de dibujo, química general, geometría descriptiva, cálculo y mecánica, física experimental y astronomía.

universitaria. En este caso las presiones no surgieron desde adentro de la institución académica, y ni siquiera de los sucesivos gobiernos civiles y militares, que actuaban simplemente como voceros de los verdaderos impulsores de los cambios: los Estados Unidos –que los financiaron en el marco de la Alianza para el Progreso- y fundaciones privadas del mismo origen como la Ford y la Rockefeller (Chiroleu, 2004: 36). Los fundamentos evocados poco tenían que ver con los valores universitarios o el tema del conocimiento en sí mismo, sino más bien con consideraciones políticas y económicas: Chiroleu señala al respecto el “*clima general de confianza sobre las potencialidades de la educación para lograr el desarrollo de los países*” e incluso la función –propia de la “guerra fría”- de ayudar a imponer el modelo occidental sobre el comunista (2004: 37).

El proyecto de modernización impulsado no es el propio de la universidad, pero logra empalmar con algunos reclamos internos. Como resultado, el sistema universitario se expande y se diversifica: se fundan universidades públicas en diversas provincias y surgen numerosas instituciones privadas. Al mismo tiempo se crean nuevas carreras –en especial en el área de las ciencias sociales- y se intenta reemplazar la estructura basada en Facultades y Cátedras por la de Departamentos e Institutos. Este último tema no avanzó demasiado: la Universidad tiene su propio modelo autónomo de modernización (Chiroleu, 2004: 41), y no solamente el movimiento estudiantil ofrece resistencia: el intento también se enfrentan a lo que Chiroleu denomina “*sectores académicos hegemónicos*” (2004: 39). En este caso entonces, el proyecto modernizador, exterior a la universidad, se vio, obligado a adecuarse a los planteos surgidos desde la misma institución académica.

La última fase modernizadora arranca en los años 90, y tampoco responde a una iniciativa surgida desde la universidad: es impulsada a nivel global, desde los organismos multilaterales de crédito, en particular el Banco Mundial. Ya despejado el “*peligro ideológico*” (Chiroleu, 2004: 37), su objetivo principal –presentado como “*demanda de la sociedad*”- es el de poner la universidad al servicio de la producción –y más específicamente de las empresas privadas- y reducir la financiación pública de la enseñanza superior reemplazándola por aportes empresarios y el arancelamiento de los cursos (Chiroleu, 2004: 38). Dice buscar una mejora en la “*calidad*” de la enseñanza superior, pero con ello hace referencia a una “*eficiencia y eficacia*” medida en términos puramente contables, como “*la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a ésta*” (Ibídem). Nuevamente, los valores propios

de la institución académica, vinculados a la producción y transmisión de conocimiento, están si no ausentes al menos relativizados. En la práctica se trata de crear una suerte de mercado universitario (y una universidad de mercado). Brunner (1991: 22) habla directamente de la universidad como un enorme “supermercado” dónde diversas instituciones ofrecen variados productos educativos a clientes –“consumidores” de conocimiento- de distinto poder adquisitivo.

En esta ocasión, como señala Chiroleu (2004: 42), “*las instituciones ya no consiguen plasmar proyectos alternativos que permitan acotar las políticas oficiales*”, de modo que los planes elaborados por los organismos financieros logran en buena medida imponer sus valores por sobre los del sistema universitario a pesar de las resistencias. En Europa sucede lo mismo con el Proceso de Bolonia.

Vemos pues a lo largo de su historia a la universidad tironeada desde dos lados que le quieren dar su impronta y sus valores: por un lado la institución académica misma, “*estrechamente referida a nociones de valor, de misión, de búsqueda de la verdad, de formación del espíritu*” (Brunner,1990: 21), centrada en el tema del conocimiento y la investigación, que –con riesgo de ensimismarse- se resiste a someterse a dictados exteriores, y por el otro las distintas expresiones del poder político y económico, más “*referido a su estructura y financiamiento, a sus rendimientos y modalidades de gobierno (...)*” (Brunner,1990: 21), que antepone a la cultura y la ciudadanía los temas de la producción y del empleo. Ambos polos pretenden representar el interés general, uno apuntando a la libertad de pensamiento e investigación –que da frutos en el largo plazo- y el otro más interesado en los resultados a corto plazo y a criterios de economía y de productividad difíciles de evaluar y que son objeto de opinión y disidencia.

4.2.3- La “demanda social”

Suele hablarse, en relación a los planes de “modernización” actuales, de la necesidad de que las universidades se adapten a las “demandas de la sociedad”. Ahora bien, estas demandas son formuladas desde una posición que no resulta claramente representativa de la ciudadanía. Los gobiernos tienden a identificar lo *público* –lo que es de interés general y de carácter manifiesto- con lo estatal (Chiroleu, 2004: 31). Es decir: con sus propios intereses y decisiones. Y si los gobiernos –al menos los democráticos- pueden

invocar en alguna medida esa condición –pero sólo en términos generales y sin derecho a violar el marco legal o avasallar los derechos adquiridos-, ni el FMI ni el Banco Mundial o las instituciones internacionales (ni siquiera la UNESCO, irreprochable quizá en sus objetivos y principios, pero sin mandato alguno para imponer políticas), no pueden arrogarse representación alguna de la sociedad. La universidad por su lado carece de un poder propio suficiente como para convertir sus propios planteos en prioridades de gobierno, para “imponer su agenda”, en cuya conformación es crucial la injerencia de los grupos de mayor poder (Chiroleu, 2004: 33), razón de más para que busque amplificar su voz.

La oposición entre una universidad que se quiere “sin condición” (Derrida, 2002) y las fuerzas que pretenden imponerle otros rumbos no ha encontrado hasta ahora un cauce democrático de resolución. Lo que se quiere presentar como la voz de la sociedad no sólo no cuenta con un aval ciudadano sino que más se parece a un coro disonante que a un canto afinado y armónico. Sería sin duda interesante que la universidad –a partir de sus órganos representativos, que le permiten definir una voz común- se ocupara –animándose a “*ser infiel o traidor a sus costumbres*” (Derrida, 2002: 9)- de construir nuevos instrumentos de contacto y debate con la comunidad (y no solamente con el gobierno), no solamente para afirmar su autonomía *como* si pudiera vencer la oposición del poder real sino para abrir al debate público los principios fundamentales –como los que 755 universidades europeas plasmaron en 1988 en la *Magna Charta Universitatum*⁶³- y las prioridades de la educación superior. Y entre ellas sin duda incluir el tipo de profesionales necesarios para mejorar la vida de los ciudadanos. ¿Se necesitan más médicos o más “*emprendedores*”? ¿Investigadores o abogados? ¿Científicos sociales o administradores?, ¿técnicos o creativos? Todos hacen falta para el buen desenvolvimiento de la sociedad, pero sin duda no solamente existe en ciertas áreas lo que Clark denomina una “*sobrecarga estructural*” que condena al desempleo a personas calificadas (1991:17), sino que un debate amplio y profundo podría –además de orientar a los propios futuros educandos en relación al empleo- dar cuerpo concreto a esas “*demandas de la sociedad*”, invocadas por todos pero sin expresión real.

⁶³ Texto completo disponible en <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
Consultado el 4-4-2017

4.2.4- La enseñanza del diseño

En relación a la enseñanza del diseño podemos decir que los planteos “modernizadores” tendientes a recortar los contenidos específicos impartidos en un primer ciclo rebajado a la condición de *pregrado* para reforzarlos recién en un segundo ciclo arancelado – maestría y/o doctorado- presentan dificultades evidentes. El diseño no se basa en el conocimiento de determinadas técnicas y materiales, sino en la manera de operar con ellos. En ese sentido no admite un recorte de contenidos. Cuando Sullivan pretendía que “*la forma sigue a la función*”, suponía que el conocimiento de esa “función” –en su caso se refería a los materiales y técnicas constructivas- era un requisito para llegar a la “forma” adecuada, al diseño.

Clark (1991: 13), en referencia a la organización académica, enfatiza la oposición entre facultades especializadas y comprensivas, entre estudios generales y específicos. Señala el diferente grado de compromiso de las diversas instituciones con el descubrimiento o con la transmisión del conocimiento, apuntando que “*el descubrimiento requiere de un nivel muy alto de autonomía (...) puesto que se realiza en la vanguardia de especialización de las disciplinas*”. En cambio, “*la transmisión implica el manejo rutinario de lo ya conocido y clasificado (...)*”

El diseño se encuentra de algún modo a caballo entre ambos: se propone no quizá –o no siempre- un “descubrimiento”, ni se encuentra en la vanguardia de una disciplina especializada. Pero implica una actitud renovadora y crítica y aspira siempre a abrir horizontes nuevos. Al mismo tiempo se nutre de materiales concretos, de conocimientos en cuya ausencia sólo puede haber forma –y quizás arte- pero no diseño.

La creatividad aplicada al diseño –invención formal con funciones utilitarias- no parte de la nada, no es un acto de inspiración divina. Y el espíritu crítico que está en su origen –esa tendencia a no dar nada por fijo y cerrado- no admite condición alguna. La operatividad del diseño –que apela a la “belleza de lo útil” y a la “utilidad de lo bello”- es de un orden muy distinto a la de una mera aplicación práctica de un conocimiento dado. Requiere imaginación y autonomía, una continua vocación de “traicionar” las costumbres, de ir más allá de lo explorado, abriendo caminos a veces a campo traviesa, generando –para tomar la famosa trilogía de Vitruvio: “*utilitas, firmitas, venustas*”- alternativas culturalmente valoradas, técnicamente eficaces y socialmente útiles.

BIBLIOGRAFÍA

Brunner, José Joaquín,

1990 *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos, Chile, Fondo de Cultura Económica, Cap. I; versión digital consultada el 25-4-2017. Disp. En <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf>*

Chiroleu, Adriana,

2004 “*La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia*”, en *Fundamentos en Humanidades, Año V, N° 9, San Luis, Argentina, Universidad Nacional de San Luis, pp. 29-44. Disponible en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Chiroleu1%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Chiroleu1%20(2).pdf)* Consultado el 25-4-2017.

Clark, Burton R.,

1991 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Cap. II, versión digital consultada el 25-4-2017. Disp. En http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Clark_2_Unidad_3.pdf*

Derrida, Jacques,

2002 *Universidad sin condición, Madrid, Editorial Trotta S.A.*

Le Goff, Jacques,

1986 *Los Intelectuales en la Edad Media, Barcelona, Gedisa.*

Steger, Hans Albert,

1974 *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina, México, Fondo de Cultura Económica.*

4.3- Política y Planeamiento de la educación Universitaria

4.3.1-Descripción de la problemática en la carrera de Diseño

Como ya hemos mencionado anteriormente la carrera de Diseño de Interiores, al igual que la de los arquitectos se basa en el “arte” de la construcción y la experiencia de comunicar espacios. Buscan, invariablemente una propuesta estética, sensorial y funcional donde lo más relevante que aporta la idea del diseño, como ya hemos mencionado con anterioridad, es su materialización a partir de una forma innovadora de

ver el mundo y una nueva manera de interpretar sus necesidades para mejorar la calidad de vida y confort de los usuarios.

Ahora bien, centralizar la formación en lo previamente descrito implica un sesgo acotado y deficitario en la medida que no se estén considerando realidades, necesidades y demandas del ámbito social que esperan ser atendidas e intervenidas, incluidas en la formación académica generando compromiso y conciencia ciudadana que impriman tal huella desde su condición de alumno y que ésta se traslade a su futura vida profesional.

Requerimientos en hospitales, espacios escolares y otras aéreas de bien público que requiere de restauraciones, mejoras y/o realizaciones edilicias. Aspectos esenciales de la realidad que nos atraviesan, por lo cual si se enfatizara la responsabilidad social del futuro profesional, realizando tareas sociales en favor de la comunidad en su período formativo, se alcanzarían múltiples beneficios: para el egresado mayores herramientas y experiencias para su futura inserción profesional, para la Universidad poder cumplir con su responsabilidad social y elevar su prestigio institucional al promover egresados con práctica profesional y finalmente la comunidad recibe los aportes y beneficios.

Reiteramos a modo de énfasis que Víctor Papanek (Diseñador y Profesor Vienés / 1923-1998), en su libro “*Diseño para un mundo real*” criticó a sus colegas de estar demasiado preocupados por cuestiones estilísticas y de olvidar sus responsabilidades sociales. Es así como en cierta manera retomamos este problema dentro de la carrera de Licenciatura en Diseño de Interiores y Arquitectura.

Por lo tanto se hace preciso explorar nuevos caminos, quizá hacer del diseño una herramienta ciudadana, eficaz para la transformación y generadora de respuestas para la sociedad y los individuos.

Tal es el ejemplo de Alejandro Aravena⁶⁴, arquitecto chileno con consciencia social y reconocido por crear viviendas sociales ingeniosas y de bajo costo.

Recientemente, en un comunicado en el que se explicita el enfoque del premio Pritzker (Es el premio de mayor prestigio internacional y el principal galardón concedido para honrar a un arquitecto en el mundo, mencionado comúnmente como el "Nobel de

⁶⁴ Alejandro Gastón Aravena Mori, arquitecto chileno, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesor visitante de la Universidad de Harvard, ganador en 2016 del Premio Pritzker, premio principal de arquitectura en el mundo.

arquitectura".) acerca de su diseño que une: talento artístico con impacto social, se resaltó y valoró que: *"Su obra construida ofrece la oportunidad económica para los menos privilegiados, mitiga los efectos de los desastres naturales, reduce el consumo de energía y proporciona un espacio público acogedor"*.

Retomando nuestro punto de partida podemos enfatizar que la universidad deberá plantearse deconstruir la demanda de enseñanza de los estudiantes, sacarla de los cauces puramente operativos e instrumentales de una formación y una práctica sometida a un modelo sesgado para abrirla hacia el compromiso incondicional con una actividad que sea *profesional* en los términos que reclamaba Derrida, para empujar las fronteras que la encierran y se abra a *"la posibilidad de imaginar lo que no soluciona"*⁶⁵.

Eso implica en primer lugar una reflexión crítica –y más que crítica, diría Derrida, como ya citamos en un análisis precedente- acerca de sus formas y contenidos, de sus medios y sus objetivos y en general de las condiciones no solamente de ejercicio de la enseñanza –no limitarse a la defensa del saber adquirido y de la libertad de expresión- sino del ejercicio de la profesión –u oficio, si se prefiere-, es decir salirse en alguna medida de la dominación de la práctica para asomarse –y animarse- a un trabajo teórico, de investigación –deconstructivo, si se quiere-, capaz de “discutir” y “reelaborar” las prácticas habitualmente admitidas, de replantear las bases de la actividad abriendo paso a nuevos enfoques. También en la enseñanza del diseño hay que ser *"infieles o traidores"* a las costumbres instaladas para comprometerse a garantizar la inviolabilidad del espacio académico entendido como el ámbito en el que se trata de “superar la valla de la costumbre”- a veces hecha rutina –y cuestionarse seriamente los objetivos, las formas y los contenidos de la actividad, devolviendo al diseño su contenido artístico- vinculado a una visión del mundo que incluye lo emotivo y no solamente una preocupación estética- y renovando sus vínculos con la sociedad insistiendo en su compromiso con una vida mejor, con una sociedad más justa e igualitaria, considerando el diseño no solo como un recurso del éxito personal y profesional, también como un instrumento al servicio de la comunidad en general y del ciudadano en particular.

Esta situación desarrollada en puntos anteriores volvemos a ponerla en escena ya que en este contexto se nos hace imperativo el planteo de la necesidad de que los agentes que

⁶⁵ Zarzo Durá, María Esther. "Jaques Derrida: Ontología y lingüística". Cuaderno de materiales, revista de filosofía N° 24. Disponible en la web www.filosofia.net/materiales/articulos/a_44.html

analizan y deciden sobre los nuevos desarrollos curriculares deban comprender que es vital hoy darle un espacio de formación general, de carácter social, humanista y comunitario sin perder lo específico de las incumbencias académicas.

4.3.2-complejidades de la implementación

Continuando con el análisis y teniendo en cuenta las reflexiones de Almandoz y Vitar⁶⁶ conlleva el desafío de reflexionar en conjunto sobre los principios y los fines propuestos, las situaciones y los medios conducentes, así como sobre las consecuencias previsibles de las acciones. Supone elegir consciente y deliberadamente entre alternativas de acción y “*saber*” que esa elección tiene consecuencias; la alteridad se constituye así como referencia inexcusables de las acciones.

Es sabido que toda innovación implica una ruptura de las formas habituales de resolución ante diferentes temas. Es generar una dinámica conflictiva con lo establecido y a la vez una apertura y replanteo de categorías cognoscitivas, códigos de interpretación de la información y de las habilidades y herramientas para la resolución de, tanto de los problemas ya conocidos como de aquellos nuevos que surgen.

La construcción curricular de la Facultad de Arquitectura y la carrera de Licenciatura de Diseño de Interiores deberá estar a caballo de la globalización y la informática tanto como de la problemática social y cultural en búsqueda de alumnos como “pensadores críticos”, capaces de plantear, resolver problemas y sortear complejidades. En cualquier cultura y geografía, debe entenderse como una profesión que ofrece respuestas para un complejo proceso que involucra no sólo aspectos funcionales y estéticos, sino también preocupaciones sociales, culturales, económicas y, de una manera muy importante en el presente, ecológicas. Pudiendo desarrollar su profesión en el sector público o privado, respondiendo a las necesidades tanto de un individuo como de una comunidad. Este modelo debería establecer un análisis nodal que permita determinar una metodología de enseñanza actual y a futuro, con nodos de solución que interactúen en forma horizontal y vertical acreditando los saberes correspondientes a los propósitos formativos de

⁶⁶Almandoz, María Rosa y Vitar, Ana, Trabajo en Word sobre en “Acerca de la compleja trama de la implementación”, para seminario Política y Planeamiento de la Educación Superior, Maestría en Docencia Universitaria, UTN,2014

compromiso social, como así mismo los saberes correspondientes a los propósitos formativos específicos de la carrera.

Siguiendo los lineamientos de Boaventura De Sousa Santos⁶⁷ quién se pregunta qué factores han contribuido a que la “*responsabilidad social de la universidad*” frente a los problemas del mundo contemporáneo fuera raramente enfrentada en el pasado, a pesar de lo perentorio de los problemas “*La reivindicación de la responsabilidad social de la universidad asumió tonalidades diferentes. Si para algunos se trataba de criticar el aislamiento de la universidad y de ponerla al servicio de la sociedad en general, para otros se trataba de denunciar que el aislamiento fuera tan sólo aparente y que el involucramiento que él ocultaba, a favor de los intereses y de las clases dominantes, era social y políticamente condenable. Por otro lado, si para algunos la universidad debía comprometerse con los problemas mundiales y donde quiera que ocurriesen, como por ejemplo desastre ecológico, el apartheid; para otros, el compromiso era con los problemas nacionales (la criminalidad, el desempleo, el problema de la vivienda, etc.) o incluso con los problemas regionales o locales de la comunidad inmediatamente involucradas*”

Está claro que el debate no solamente es intrincado y rico, sino también se amplía a fronteras que exceden nuestro trabajo por lo cual tomamos como síntesis y posible posterior apertura la frase de Wallerstein (1969) quién afirmaba. “*La cuestión no está en decidir si la universidad debe o no ser politizada, si no en decidir sobre la política preferida. Y las preferencias varían.*”⁶⁸

Bibliografía

Zarzo Durá, María Esther,
“*Jaques Derrida: Ontología y lingüística*”. Cuaderno de materiales, revista de filosofía N° 24. Disponible en la web www.filosofia.net/materiales//articulos/a_44.html

Almandoz, María Rosa y Vitar, Ana,
Trabajo en Word sobre en “*Acerca de la compleja trama de la implementación*”, para seminario Política y Planeamiento de la Educación Superior, Maestría en Docencia Universitaria, UTN, 2014

Boaventura De Sousa, Santos,
De la mano de Alicia, *Lo social y lo político en la postmodernidad*, editorial Unlandes, 1998

⁶⁷ Boaventura De Sousa, Santos, De la mano de Alicia, capítulo 8, pág. 248/249

⁶⁸ Boaventura De Sousa, Santos, De la mano de Alicia, capítulo 8, pág. 251

