

LA PRACTICA DE LA PROFESION NO ES LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

SERGIO E. PORTEL - JOSE R. ZAVALA

Como la Universidad y la Investigación son los refugios naturales de la libertad de pensamiento, toleran desviaciones e inconformismo y permiten las tomas de conciencia de las carencias universitarias y científicas, se olvida que producen la mutilación del saber, es decir un nuevo oscurantismo.

Morin 1987

LA PRACTICA PROFESIONAL

Es una creencia generalizada que los arquitectos tienen dificultades para insertarse laboralmente debido a diversas causas.

- situación económica de la región y el país
- deficiente formación profesional
- cambios producidos en los procesos de gestión y producción del espacio

Es probable que los tres aspectos tengan incidencia en el problema pero a ninguno de ellos podemos asignar un valor determinante. Es conveniente avanzar hacia explicaciones multicausales a fin de no caer en tentaciones reduccionistas.

La preeminencia del mercado de capitales como única lógica de generación de las economías, hace prioritario achicar los tiempos de circulación del capital invertido para que se mantengan las tasas de beneficio. Por lo tanto la arquitectura que más “rápidamente vende”, es aquella que tiene las características de “la moda”, de las formas efímeras, por lo tanto el arquitecto que se ubica en esta fracción de demanda profesional debe manejar básicamente apariencias, imagen, falsedades de los que debería ser y no lo es.

Hoy lo masivo y a la vez selectivo es la imagen, que está en la industria editorial, que “fijan la dinámica de la arquitectura”, material que está al alcance no sólo de los arquitectos sino

de otros artesanos que se “incorporan” al mercado visual de hacer algo que antes hacían los arquitectos, es decir la incorporación de otros actores al campo de hacer arquitectura desde el “parecer”.

Desde la escenografía se relativiza la importancia del espacio y por lo tanto del arquitecto en el proceso de producción. Deja por lo tanto el arquitecto de tener la hegemonía del diseño del espacio y por extensión, de las resoluciones tecnológicas.

Ya no hacen falta arquitectos...?

El arquitecto aquel que vendía libremente su fuerza de trabajo y que de alguna manera era el depositario de los cánones del buen diseño, actualmente carece de demanda, y es una especie en vías de extinción y como tales probablemente sean conservados por la sociedad.

Creemos que ésta visión del ejercicio profesional, es la que no permite ver otras líneas de inserción en otras posiciones (más diversificadas) de la cadena productiva, y que tengan un impacto más extensivo en la atención de demandas sociales más urgentes.

La sociedad no se alejó del arquitecto, sino el arquitecto de la sociedad, y quizá porque la universidad se aisló demasiado de los procesos sociales y productivos.

LA ENSEÑANZA COMO CONCEPCION ESTÁTICA

El punto de partida habitual para una organización educativa, es haber

logrado en algún momento un determinado consenso acerca de cuál será la naturaleza del objeto de estudio y los instrumentos para operar con él.

El diseño curricular vigente de nuestra Facultad de Arquitectura, se dio luego de una interrupción del orden constitucional, y el consenso del que hablábamos más arriba resultó de la participación de muy pocas personas acorde a las circunstancias del momento.

Los lineamientos rectores de ese plan de estudio tienen como referencia, la reproducción de un tipo de ejercicio de la profesión (arquitecto proyectista de objetos arquitectónicos, arquitecto liberal). Es aquí (presentación del objeto de estudio) donde aparece la concepción mecanicista del plan.

El objeto estático

Esta concepción entiende que el objeto de estudio (arquitectura o ciudad) *puede descomponerse y estudiarse en sus partes constitutivas y finalmente ser recompuesto en todo integrador, inclusive que se pueden descomponer los procesos (análisis y síntesis) de distintos niveles jerárquicos.*

A esta creencia le corresponde un diseño curricular y una práctica docente que guarda coherencia con ella.

El plan de estudios se estructuró en materias (partes) dispuestas secuencialmente en el transcurso de la carrera y ubica en los primeros niveles

ciertas materias introductorias eminentemente teóricas (aunque sean del área de las tecnologías) o instrumentales (como meros instrumentos) y en los últimos niveles, menor cantidad de materias anuales, menos materias teóricas, mayor peso en el área proyectual. No alcanzamos a descifrar la lógica de soporte de este tipo de secuencialización de contenidos. Pero es evidente que esta partición se hace desde un nivel de experto y los alumnos van rearmando en función de aprendices.

La pedagogía de la inmovilidad

Las herramientas pedagógicas ayudan a reproducir el modelo conceptual del cual forman parte. En este esquema la universidad es el lugar donde mora el saber y los docentes, los encargados de hacerlos circular en las aulas. El saber no se interroga a sí mismo y por ende cristaliza.

Cuando la enseñanza es entendida como transmisión de conocimiento, los alumnos son reducidos a meros depósitos de conocimientos y la universidad a una base de datos mas o menos calificada.

El aprendizaje de datos, hechos, las correcciones de taller, son los emergentes más visibles de este enfoque.

Un cambio necesario

Pero a ese orden se le opone (felizmente) la dinámica de la realidad, to-

avía en forma incipiente e inorgánica. La crisis actual esta evidenciada por la exacerbación de los parcelamientos en sub-objetos de estudio sin vinculación entre ellos. Esta reconstrucción del todo, la tiene que hacer el alumno, al que se ha convertido en la variable de ajuste del sistema, acarreado confusiones, desgastes innecesarios y desaprovechamiento de recursos.

Necesitamos un nuevo consenso, esta vez debiera ser democrático y participativo, y fundamentalmente antidogmático, acerca de cuál será el objeto de estudio de ésta facultad y cuáles las prioridades que demanda la sociedad, de los arquitectos.

LA ENSEÑANZA COMO CONCEPCION DINAMICA

No creemos tener una respuesta a las cuestiones planteadas más arriba, sí nos interesa aportar algunas reflexiones para retomar un debate pendiente, a la luz de la insuficiencia de los paradigmas de la modernidad para dar cuenta de la realidad que nos toca hacer y vivir.

Difícilmente nos damos cuenta de que la disyunción y el parcelamiento del objeto de estudio no sólo afectan la posibilidad de conocimiento sino que también obstruyen los muchos caminos alternativos, ya que al mismo momento que producimos nuevos saberes, producimos nuevas ignorancias. Esto permanece invisible para la mayor parte de los productores del saber.

Si todo conocimiento es radicalmente relativo e incierto y no puede estar seguro de ningún fundamento ya que *un sistema formalizado complejo no puede encontrar en sí mismo la prueba de su validez*. (Tarski) (1). Cuál sería entonces el marco referencial para la discusión de nuevas aportaciones a una adecuación curricular.

El objeto complejo

Retomando la cuestión del objeto de estudio decimos, un objeto de conocimiento no se puede abordar por partes para comprender su totalidad, porque el todo es más que la suma de las partes. Esto es así porque no brinda la dimensión organizativa donde la parte adquiere su sentido como tal. Las aproximaciones al objeto serán entonces sucesivas a través de mecanismos de equilibración (asimilación - acomodación), desde los niveles más comprensivos hasta los más específicos, desde los menos abstractos hasta los conceptos más complejos.

Nuestro objeto de estudio -la arquitectura- es sin lugar a dudas de una alta complejidad, no sólo por la multiplicidad de estados y de procesos. Según Simon, "*...La primera caracteriza el mundo según se experimenta; aportan los criterios para identificar*

los objetos a menudo gracias a modelar los propios objetos. La última al mundo según se actúa sobre él; aportan los medios para producir o generar objetos que posean las características deseadas". ...Así pues la solución de los problemas exige el continuo traslado de la descripción de estado a la descripción de proceso de la misma realidad compleja..." (2) sino también por los instrumentos cognoscitivos necesarios para poder abordarlos.

Superar el estadio de comprender un objeto como descripción de estado, a un nivel de descripción de procesos, es una tarea pendiente. Según Simon disponemos de altas competencias para tratar los datos de los sentidos y de aptitudes estratégicas para resolver problemas (de naturaleza motora o cognitiva), en un entorno que comporta determinismos y aleas y que, por ello mismo, contiene a su vez incertidumbre.

La reintegración del sujeto

Tanto las corrientes aprioristas como las empiristas olvidaron al sujeto cognoscente, unas porque reducen al sujeto como mero sujeto lógico, las otras a un puro sujeto observante.

Dice Von Foerster, *...Precisamos no sólo una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los sistemas observadores. Ahora bien, los sistemas observadores son sistemas humanos que*

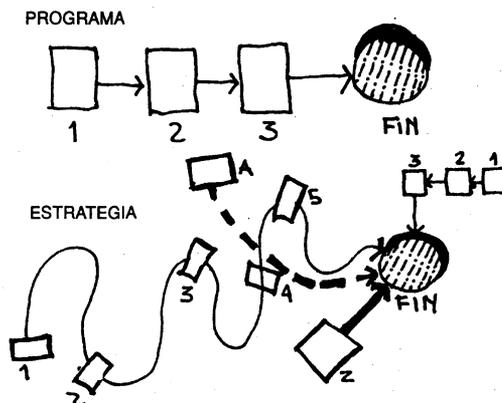
(1) Citado por E. Morin, *El Método: El Conocimiento del Conocimiento*, ed. Cátedra, Esp. 1.988.

(3) H. Simon, *La ciencia de lo artificial*, Ed. Ate. monografía "La Arquitectura de la Complejidad".

también deben ser concebidos y comprendidos como sujetos. (3)

Hay dos nociones acerca de las cuales nos interesa reflexionar, porque de alguna manera sintetizan los instrumentos y los marcos a los cuales se refieren. Uno de ellos muy utilizado en nuestra jerga docente: **programa** y otro que proponemos incorporar ya que incorpora la dimensión creativa del sujeto: **estrategia**

El programa alude a una secuencia preestablecida de acciones que se encadenan entre sí y se desencadenan ante un signo o señal dado. La estrategia se construye en el curso de la acción, modificando, según el surgimiento de los eventos o la recepción de la información, la conducta de la acción esperada. El programa está predeterminado a sus operaciones y en ese sentido es automático; la estrategia está predeterminada en sus finalidades, pero no en sus operaciones, aunque puede disponer de los secuencias programadas. El programa actúa en suma cuando no hay elección, ni alea, ni lo nuevo. La estrategia comporta el diálogo con la incertidumbre y comporta la posibilidad de error. Allí donde hay multiplicidad de eventos y fenómenos, de aleas e incertidumbre, las estrategias cognitivas tienden de forma complementaria a simplificar o complejizar el conocimiento. (4)



Una pedagogía que no tenga en cuenta el azar y la incertidumbre, (no sólo de los procesos y los fenómenos del mundo de los hechos sino también del mundo de la cognición) que no explote las capacidades de la programación y la estrategia, estará condenada seguramente a la incompreensión de los aciertos y los errores en el campo de la enseñanza.

El carácter asimilador del conocimiento impone una epistemología constructivista, pues la fuente de todo conocimiento debe buscarse, por pasos sucesivos hasta el nivel mismo de las acciones. Dice Piaget... "Si la influencia de la sociedad es tan fuerte, ¿cómo se explica que en todos los períodos de la historia, así como en los niños de todos los grupos sociales y de cualquier país, encontremos los mismos procesos cognoscitivos en acción? Para encontrar la respuesta, debemos diferenciar, por una parte,

(3) Schnitman, Dora Fried. Comp. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ed. Paidós. Bs. As. 1.995.

(4) E. Morin. Ob. Cit. en (1).

los mecanismos de adquisición del conocimiento que un sujeto tiene a su disposición y, por la otra, la forma en que es presentado el objeto que va a ser asimilado a tal sujeto. En otros términos, cómo un sujeto asimila un objeto, depende del sujeto mismo; qué es lo que él asimila, depende, al mismo tiempo, de su propia capacidad y la sociedad que le provee la componente contextual de la significación del objeto". (5)

Creemos oportuno avanzar en la discusión en el debate de los siguientes aspectos:

- Rever el modo en que se puede comprender y particionar el objeto (estado y proceso),
- Incorporar la dimensión de la abstracción reflexiva de las acciones,
- Reconsiderar el papel del medio en la formación de los alumnos, a los efectos de hacer más eficiente y creativo el proceso de enseñanza.

(5) Jean Piaget. García, Rolando. *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Ed. Siglo XXI.