

luego de haber charlado con su grupo familiar.

También me ha pasado que algunos deciden cambiar el tema porque se dieron cuenta que sus abuelos les dieron una idea mejor, y encontraron historias nuevas, con más material. Y es allí cuando empiezan a darse cuenta que se lanzan a escribir sin tabúes y con toda la libertad. Me ha pasado de ver a algunos chicos que al finalizar el trabajo se lo regalan a sus familiares como un libro escrito, se lo hayan publicado o no. Un poco la idea es esa: orientarlos a que, aprobando la cursada con el oral del examen final y la entrega correcta de este trabajo, puedan tener la posibilidad de tener su primer libro, figurando así no sólo en la historia de la facultad, sino dejando por escrito una parte de sus historias.

Los escritos nunca mueren, eso les digo a mis alumnos. Todo aquello que dejamos por escrito nunca se pierde, siempre queda en algún lugar; va de mano en mano, circula a través de la lectura, del comentario de boca en boca, quedan alojados en bibliotecas, o simplemente constituirá el legado que ellos le dejarán a sus próximas generaciones. Es lógico hacerles saber que así como ellos fueron a “buscar la noticia” –como les indico semana tras semana–, el día de mañana alguien va a recurrir a ese escrito para seguir su rumbo y así escribir la historia de ellos mismos, pero contadas por los que vendrán.

Es un placer para mí ver el rendimiento de los chicos al finalizar el cuatrimestre de Comunicación Oral y Escrita. Ver esos trabajos terminados y la alegría que tienen ellos cuando reciben el diploma y el libro publicado con sus textos, es un agrado que demuestra la dicha de lo enseñado y de lo aprendido; pero sobre todo la emoción de que ellos quedaron satisfechos con realizar y dejar viva una historia de sus generaciones pasadas.

Pensar el problema desde el proyecto y desde las disciplinas sociales

Verónica Devalle

Uno de los puntos que, a partir de mi tarea docente y mi tarea como investigadora me ha llamado la atención, particularmente desde el surgimiento de los posgrados en Diseño –y la necesaria finalización con Tesis– es el vinculado a la idea de “problema”. Para un metodólogo y para un proyectista, el problema no se declina de la misma forma. Efectivamente, la distinción entre un problema de investigación, que supone su construcción como un problema del conocimiento, y por el otro un problema de la realidad, que supone el diagnóstico y la resolución vía la intervención son, aún en su sinonimia, aparentemente bastante diferentes. En este sentido, no es lo mismo pensar las condiciones de producción un pensamiento que el intervenir en la realidad, aunque bien pueden (y sería lo deseable) complementarse. A modo de referencia, abundan los proyectos de investigación que proponen soluciones aún antes de haber construido el problema. Porque, por lo menos en el ámbito en el que me manejo que es el de la formulación de proyectos de investigación en las disciplinas proyectuales, el problema incomoda y está para ser evaluado y solucionado. Por el contrario, para quien se precie de haberse forma-

do en las ciencias sociales, lo problemático es la ausencia de problemas. Y si no los hay, es porque de alguna forma se ha naturalizado la conflictividad en el mundo y se toma a la realidad como un dato y no como un terreno de problematización y de posible reformulación. Para decirlo en los términos de un proyectista: en ciencias sociales se busca analizar el diseño de los conceptos con los que la misma ciencia opera, la cocina conceptual. Es comprensible entonces, las series de dificultades que enfrentan, nos enfrentan y nos desafían a quienes intentamos pararnos en zonas afines y dispares. Porque el problema es del orden de la comunicación: oímos lo mismo y escuchamos cosas distintas. A la hora de formar equipos interdisciplinarios esto puede ser muy potente o conllevar sonoros fracasos.

Evidentemente, la sinonimia aquí puede jugar malas pasadas. Además del término “problema” existen otros conceptos que difieren absolutamente en el campo del proyecto y en el de las disciplinas sociales. Y aquí vale la crítica a la sociología que ha considerado como novedad el pasaje de una sociedad logocéntrica a una iconocéntrica, el reemplazo de lo verbal por lo visual. Se ha descubierto el dominio de la imagen y no se ha preguntado por el papel fundamental que ocupa el diseño en esta puesta en forma de lo visual, que es una puesta en sentido y por lo tanto configura gran parte de lo que los analistas sociales denominan la dimensión simbólica. En los últimos años, los llamados Estudios Visuales –emparentados a los Estudios Culturales– han abierto este debate, instalando el problema de la politicidad de lo visual y de lo espacial, la consideración de lo visible como un territorio privilegiado para analizar las dinámicas de época o para citar a un referente al respecto: cuánto lo visual tiene de social y cuánto lo social tiene de visual. Pero es llamativo también, que un segmento importante de estos argumentos coincida –desde otras perspectivas– con preguntas que pueden ubicarse tempranamente en los años ‘50, particularmente en la reformulación teórica y en la praxis que supuso el proyecto de síntesis de las artes, enunciado previamente en Bauhaus, desplegado en las vanguardias constructivas, alimentado por el concretismo y con una fuerza y presencia inusual en la revista nueva visión que en el período en el que se editó en nuestro país (1951-1957) sentó gran parte de las bases disciplinarias de la reformulación académica de la enseñanza de la Arquitectura a la vez que contribuyó a la configuración de lo que hoy se conoce como Morfología.

Algo similar ocurre con el término “identidad”. En este punto, la brecha semántica que separa su comprensión en los términos del proyecto y en los términos de los estudios sociales es profunda. Se habla de lo mismo, pero se lo habla desde lugares completamente distintos. Algunos años atrás Regine Robin sostenía que el problema de la identidad –su tematización– sobreviene cuando se la pierde o entra en crisis. Un planteo similar al de Norbert Elías en *El proceso civilizatorio*. Este tipo de afirmaciones son una consecuencia directa de la crítica que en ciencias sociales se despliega a partir de la experiencia del nazismo, esto es la afirmación de una condición identitaria por fuera de un juego de referencias y de diferencias. Afirmar lo que se es, postular una suma

de atributos, desconociendo el concierto de diferencias, implica establecer identidades fijas, inmutables que cuando se consolidan y prescinden en su formulación de la presencia de los otros, pueden llenarse de contenidos raciales y xenófobos. Pensar la identidad como suma de atributos es desconocer que, en términos sociales y culturales, toda construcción identitaria opera en un juego de diferencias por y a partir de los demás.

Otra palpable diferencia la encontramos en las formas de considerar lo “teórico” y lo “práctico”. Se trata de la herencia de un positivismo que, ya entrado el siglo XXI, deber ser revisado. Más allá del anacronismo que la separación conlleva, lo interesante es el nivel de instrumentalización que implica para el pensamiento y para la acción. Al estar divididos, parecieran entidades autorreguladas ¿Por qué puede cernirse un peligro en la reproducción de esta dicotomía? Centralmente porque pareciera que las acciones se justifican en sí mismas por el objetivo al que apuntan, y que la teoría acompaña al proyecto como un discurso, una retórica, una argumentación. Esta separación desconoce el modo en que los pensamientos son acciones o, bien que las formas de intervención en el mundo, en la realidad parten, consolidan y transforman las formas en que percibimos y vivimos la realidad.

Creo, finalmente, que la consagración de las disciplinas solo a partir de lo que “hacen” –vinculado a una postura profesionalista– instala la forma de evaluación de la acción en los términos de lo eficaz. Si esto termina siendo el universo de análisis, pueden sobrevenir algunos problemas, entre otros el olvido de la pregunta para quién se proyecta. Me interesa reflexionar sobre estos puntos –y apuntar a un posterior y más amplio desarrollo– para mostrar que tanto las visiones profesionalistas, como también las academicistas de las disciplinas y sus formas de enseñanza descansan en configuraciones epocales, aunque pueden –y creo que sería saludable que lo hicieran– repreguntarse qué son, para quienes son y qué elementos configuran la especificidad de su praxis. Olvidar entonces el modo en que las épocas regulan los sistemas de pensamiento/acción es naturalizar el mundo, naturalizar la realidad y pensar que solo se puede intervenir y pensar a partir de lo dado. Algo que va contra toda la tradición crítica que caracteriza a la enseñanza universitaria.

Transformación de la educación

Dolores Díaz Urbano

1. Transformación de la educación en el mundo.

Tendencia global de los modelos actuales

La educación superior en el mundo ha cambiado en las últimas décadas. Los factores de este cambio están vinculados al entorno político, económico y social, y a factores intrínsecos de cada institución, su cultura y su comunicación.

La motivación para el cambio

La motivación de pensar en una educación mejor, parte de la base que sólo atreviéndose a imaginar otra reali-

dad se mantiene viva la posibilidad del cambio. La propuesta de cambio de la educación en diferentes países del mundo coincide en el camino hacia la sociedad del conocimiento¹. Ésta se basa en paradigmas que se caracterizan por la globalización de la economía mundial, tecnologías desarrolladas sumamente cambiantes y competitivas.

La educación pública en el mundo gestionada bajo el tradicional formato de siglos no compatibiliza con esta nueva sociedad. No obstante, necesita encontrar una nueva forma actualizándose, tiene que seguir manteniendo su objetivo que es hacer accesible la educación a toda la población de cada país.

La observación tanto de comportamientos sociales como de la historia política y económica, las tendencias de la educación en el mundo, el análisis numérico y los modelos de educación pública en otros países, concordantes y disímiles con el de nuestro país, permiten hacer un diagnóstico de situación para reflexionar cómo encausar la educación pública en un contexto competitivo. A partir de la toma de conciencia de la situación actual, de la observación de otros modelos de educación que funcionan en la sociedad del conocimiento, actualizada, tecnológica, competitiva y global se puede buscar crear procesos con dinámicas propias que no sean meras copias que no compatibilicen con la cultura local. Esto sería ubicar a la universidad en el mercado, compartiendo los conceptos de universidad social y universidad empresarial, tomando en cuenta que no sólo se forman profesionales y se brinda un servicio social, sino que también la investigación es indispensable para el desarrollo económico del país, y la universidad está inserta en un contexto de competencia de la que no se puede escapar junto con la responsabilidad de resolver su esquema de financiación.

Los modelos actuales en el mundo

La educación en el mundo ha sufrido una clara transformación en las últimas décadas a raíz de los cambios globales. La educación alberga coincidencias y diferencias entre países. Nada se encuentra aislado, lo que le pasa a las universidades de nuestro país tiene que ver directa o indirectamente con lo que le pasa a otras universidades del mundo. De esta manera, se evidencia dónde está parada la educación superior en la Argentina en relación al mundo, cuál es su nivel de acceso a la educación, de prioridad social, de aprendizaje de los alumnos.

Los modelos de educación en el mundo se están dando vuelta desde hace algunas décadas. El viejo mundo con sus 900 años de historia en educación superior no es más un modelo a seguir. Estados Unidos tomó la delantera aunque perdió algunos lugares desde el año 2001 cuando el plan económico de ese año ocasionó recortes en los programas de educación. De acuerdo a los *ranking*², de las veinte universidades consideradas mejores en el mundo, quince son de Estados Unidos, dos son de Inglaterra, una de Australia, una de Canadá y una de Japón.

El dominio de Estados Unidos se manifiesta con las estadísticas de los premios Nobel. La proporción de premiados se ha invertido en el transcurso del siglo pasado entre Estados Unidos y Europa. En la primera década del