

EL DISEÑO COMO CENTRO DE MULTIPLICIDAD INVESTIGATIVA

IMAGEN EN 3D



Por:

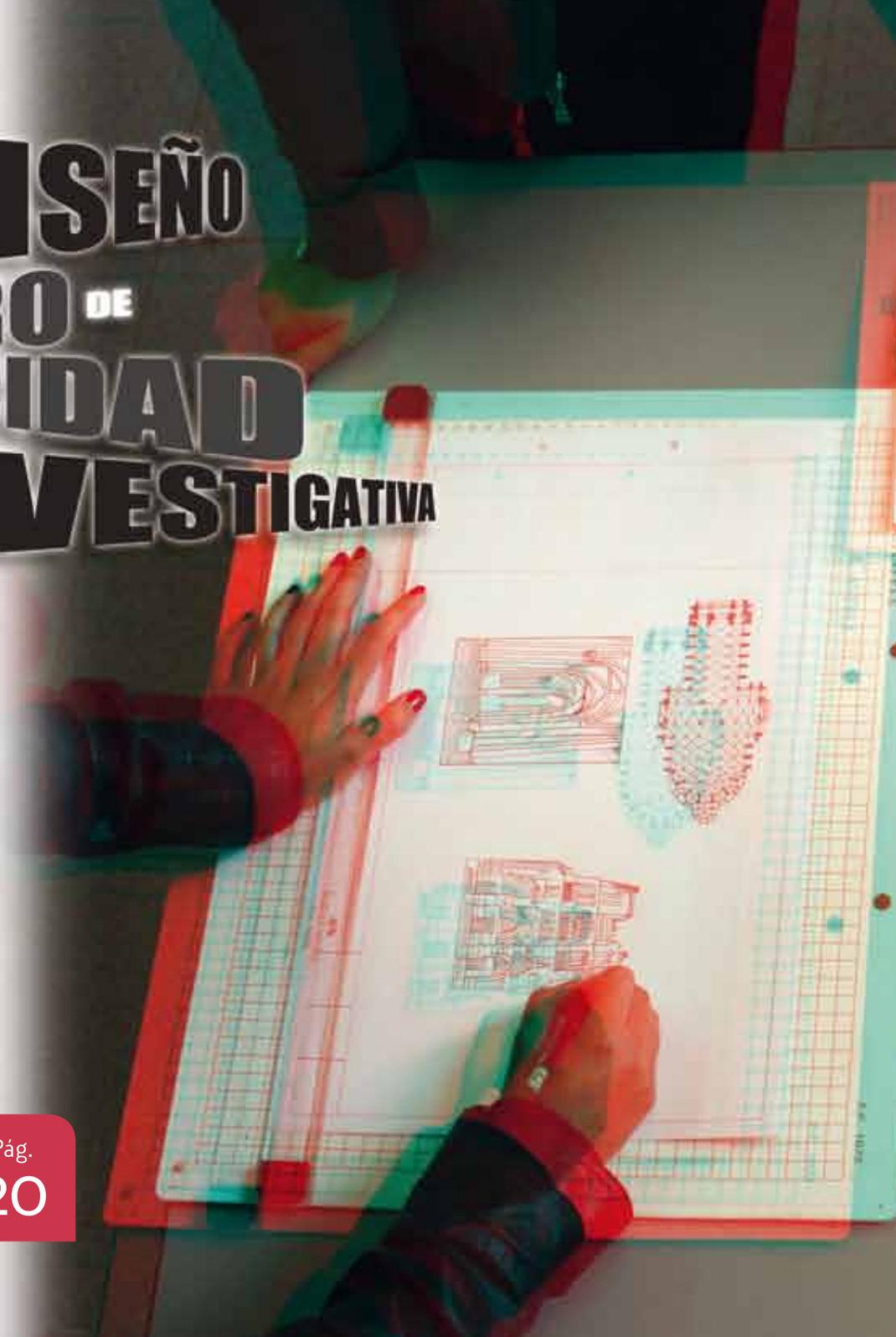
GRUPO DE
INVESTIGACIÓN
PRÁCTICA
URBANOARQUITECTÓNICA
Y TEORÍA
SOCIO-
EDUCATIVA

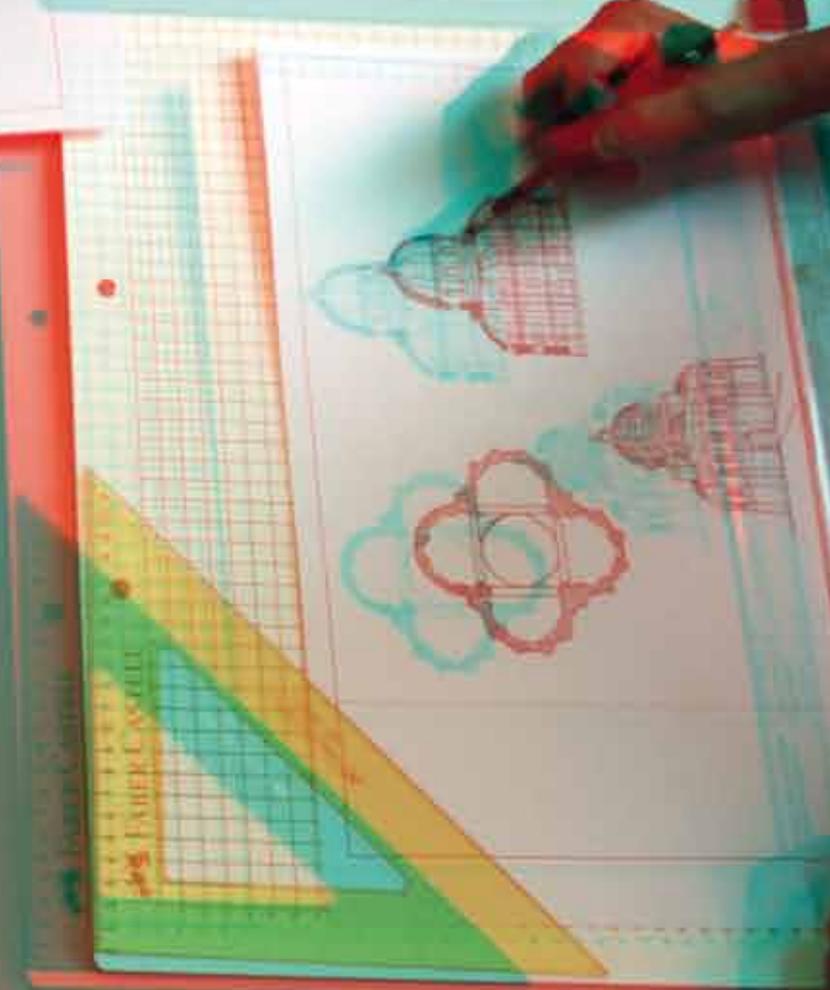
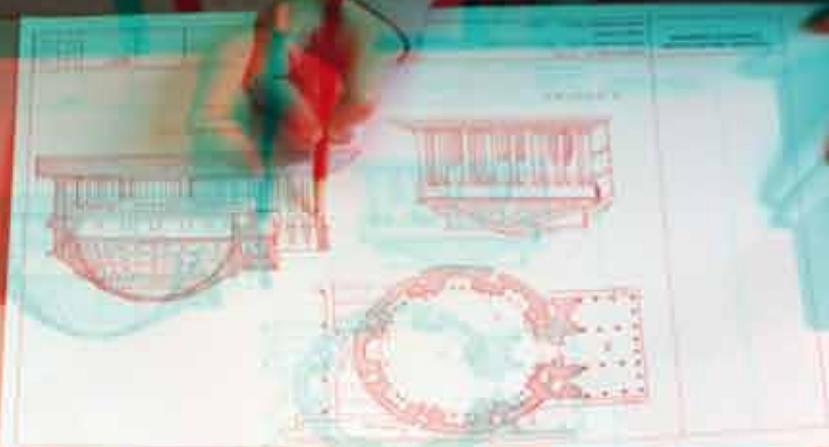
Programa de Arquitectura
UPC / Relatores

EDGAR CAMACHO
ADRIANA GÓMEZ

Pág.

20





PALABRAS CLAVES:

ARTE INVESTIGACIÓN
DISEÑO VALORES
ARQUITECTURA CIENCIA
CULTURA PROYECTO
EDUCACIÓN TALLER
EDUCACIÓN TALLER
CULTURA PROYECTO
ARQUITECTURA CIENCIA
DISEÑO VALORES
ARTE INVESTIGACIÓN

Resumen: A partir de un nuevo paso en la identificación acerca de cómo están presentes los valores en la educación Piloto, de cuál es su argumento y cómo operan en la vida cotidiana, en particular del Programa de Arquitectura, se hace un recorrido conceptual por tres referencias del estado del arte. Estas son: una obra en la cual se realiza una aproximación al taller de diseño arquitectónico en su cotidianidad, otra en la cual se desarrolla la teoría educativa de la comprensión, y una tercera en la cual se compilan reflexiones sobre investigación. Las tres son obras provenientes de autores y ámbitos diferentes de la arquitectura. El recorrido se desagrega en tópicos del diseño, académicos, epistemológicos, artísticos, educativos, culturales, científicos, políticos e investigativos. A través de él se van encontrando aproximaciones, entre esos campos y disciplinas externas, a temas centrales o periféricos de la arquitectura, en varios de los cuales, implícita o explícitamente, se hace referencia a valores.

Abstract: From a new step in the identification of how the values exist in the Piloto education, what is its argument and how they operate in the daily life, especially in the Architecture Program, a conceptual journey is made through three references of the state of the art. They are, a work in which an architectural design studio approach is made on a daily basis, a work in which the educational theory of understanding is developed, and a work in which reflections on research are compiled. These three works come from authors and different fields of architecture. The line is broken down into topics of design, academic, epistemological, artistic, educational, cultural, scientific, political and research. Through this journey is possible to find similarities among these fields and external disciplines, to peripheral or central topics of architecture, in which explicitly or implicitly a reference to values is made.

KEYWORDS:

ART RESEARCH
DESIGN VALORES
ARCHITECTURE SCIENCE
CULTURE PROJECT
EDUCATION STUDIO
EDUCATION STUDIO
CULTURE PROJECT
ARCHITECTURE SCIENCE
DESIGN VALORES
ART RESEARCH

El presente número de *Alarife* se planteó para relacionar los temas de diseño y educación, por lo que se consideró oportuno incluir el resultado de un trabajo inédito (Arquitectura, sinergia y entorno) realizado en 2007 por el grupo de investigación del Programa de Arquitectura de la Universidad Piloto, denominado Práctica Urbano-Arquitectónica y Teoría Socioeducativa. Este grupo, existente desde 2002, sugiere desde su nombre que se dedica tanto a indagar sobre relaciones binarias, por ejemplo la existente entre arquitectura y ciudad, como sobre los alcances de estas relaciones con lo social, primordialmente, vía la educación. En el centro de integralidad, de toda esta indagación, se halla el diseño.

En el grupo se cree que en los procesos del diseño, en especial del arquitectónico, es útil incrementar la sinergia (Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. Diccionario de la Lengua Española); en particular, la de los agentes humanos: estudiantes, profesores, pares, comunidades, expertos y autoridades. Con esto, el grupo desarrolla para él mismo el supuesto según el cual esta sinergia es la mejor estrategia para que los productos del diseño generen, a su vez, sinergia física y humana con sus respectivos entornos.

El grupo está constituido por buena parte de los docentes de planta de Arquitectura y algu-

nos catedráticos. Su dedicación a la investigación está inmersa en las labores académicas y administrativas de los integrantes. Esto es consecuente con la idea del grupo de estar atento a lo que tradicionalmente se ha denominado espíritu Piloto, acerca del cual el grupo es uno de los abanderados en sistematizar, documentar y socializar para bien del propio programa y la propia universidad, y de la arquitectura en general y la educación en general. Espíritu Piloto que, además, no se considera exclusivo del presente, sino que se reconoce de base que a él han contribuido generaciones de fundadores, directivos, administradores, profesores y estudiantes, y lo seguirán haciendo. El grupo es, simplemente, un equipo de testigos, relatores y facilitadores de todas estas contribuciones.

El trabajo "Arquitectura, sinergia y entorno" se realizó con aspiraciones de constituir un marco teórico para las labores del grupo, y contó con una encuesta de soporte. Para la inclusión como artículo en dos números de *Alarife*, el marco teórico se dejó intacto en su carácter de último borrador de 2007. El grupo considera que con el texto, sus notas, los documentos a que se remite, y aclaraciones o ampliaciones por miembros del grupo mismo, se puede actualizar el contenido del artículo.

Pág.
23

FECHA DE
RECEPCIÓN:
18 - 12 - 09
FECHA DE
ACEPTACIÓN:
10 - 02 - 10

EL DISEÑO COMO CENTRO
de una multiplicidad investigativa
q6 nuz w1010b1010b9q 10L62101010L9
EL DISEÑO COMO CENTRO



Introducción:

El presente se considera un marco teórico en permanente elaboración, y, acerca de la manera de elaborarlo, se puede decir que está en concordancia con deducciones fruto de la elaboración misma. Es así como una manera Piloto de educar en Arquitec-

tura, que se ha propuesto a sí misma sintonizarse con la realidad, como premisa para la transformación de esta, busca medios para

construir teoría entreverándose con esa realidad. En este caso, se toman del estado del arte de la educación relativa a Arquitectura textos que contribuyen a hacer evidente lo que en el Programa se ha hecho, se hace y se propone hacer. Se aspira así a dar un nuevo paso en cuanto a establecer un modelo educativo Piloto.

Los textos referenciales se han clasificado de la siguiente manera:

- El autor de referencia es Donald A. Schön, a través de su libro *La formación de profesionales reflexivos* (1987).
- La teoría de referencia es la desarrollada en Harvard alrededor del Proyecto Zero, mediante su compilación en *La enseñanza para la comprensión* (Stone, 1999).
- El evento de referencia es el I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, a través del libro que compila la producción de la organización del evento, *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía* (Universidad Pedagógica Nacional, 2007).

LA TESIS de los principios

En el presente de la investigación educativa, en desarrollo en el Programa desde hace una década, se puede decir que se ha configurado la siguiente hipótesis: los principios de la Universidad conllevan una tesis relativa a los valores¹.

La tesis de los principios indicaría que los valores de academia logran mejor sus objetivos o propósitos de impacto benéfico en el medio, si en la vida académica se promueven valores para su propia cotidianidad.

En cuanto motivos de valor de academia, se entiende en los principios a: la cátedra, la investigación, la ciencia, los estudios, la teoría y la práctica.

Se sobrentiende que son valorables en cuanto se desarrollan con alta calidad y de manera integral. Se puede sobrentender también que lo educativo, de por sí, comporta valor. Y valores explícitos en los Principios, respecto a esos temas de academia, son: la libertad, la resolución, la unidad y la investigación misma.

Por valor humano, también en los Principios, puede inferirse que es una manera favorable de tratar a las personas, lo que ellas hacen y los resultados de sus acciones. Es una manera que supone que para hacer algo no es necesario destruir nada; y si esto llegara a ser imprescindible, se puede hacer sostenible el proceso. Así mismo, es una manera que supone que cada persona, individualmente, en equipo y en conjunto solidario con otras, puede construir condiciones anticipatorias de sostenibilidad. En los Principios son explícitos los valores de cooperación, entendimiento, aporte, responsabilidad, colaboración, solidaridad, formación, tolerancia, respeto, deber, ideal, democratización y universalidad.

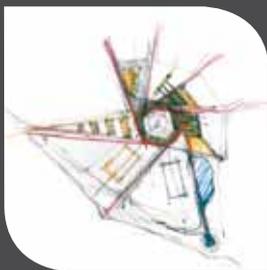
1. Cuando en la Universidad se estableció el Instituto de Investigaciones y Proyectos (INIP) en 1995, desde su dirección Dr. François Aubourg se le propuso al decano, Arq. Andrés Lobo-Guerrero Campagnoli, que se incluyera un capítulo de investigación acerca de aspectos de la Universidad misma.

Los motivos de esta valoración son: los alumnos, los profesores, la investigación, las iniciativas, las realizaciones, las profesionalizaciones, la polivalencia, la labor, la universidad, el espíritu, la comunidad, la ciudadanía, la conciencia y los otros seres.

ARGUMENTACIÓN en los Principios

En la fundación de la Universidad Piloto tuvieron que ver múltiples actores internos como externos, y cada uno puede tener su versión de los hechos². A su vez, actores no fundadores se han guiado por los testimonios que reciben. En lo que respecta a la investigación educativa, se ha venido apoyando principalmente en lo que dicen los documentos institucionales. En esto hay que tener en cuenta que la investigación ha estado centrada en Arquitectura, el programa fundador, si bien siempre ha existido el propósito de interpretar desde el Programa lo que corresponde a la institucionalidad. También es de tener en cuenta que los primeros años de investigación educativa transcurrieron reconstruyendo el historial y la identidad del Programa y de su relación con la Universidad. La reconstrucción, mediante documentos, se cumplió dentro de los dictámenes de la Ley 30 de 1992 en lo correspondiente a autoevaluación³. En los comienzos del nuevo siglo, hacia 2000-2001, en el Programa de Arquitectura se adquirió más conciencia sobre los valores de humanismo cotidiano que acompañan a los de academia en los Principios. Esto sucedió, especialmente, porque se tuvieron referencias más pre-

cisas sobre la concordancia entre esta relación axiológica y su contenido histórico, los años sesenta⁴. Desde años anteriores, la Universidad venía definiendo su Misión y, como se pudo establecer un poco más tarde gracias a indagaciones desde Arquitectura, ella conllevaba un argumento:



Dice la Misión que “La Universidad Piloto de Colombia busca la formación de profesionales con conocimiento científico y crítico, con mentalidad abierta a todos los aspectos de la vida y del desarrollo nacional, considerados dentro de una visión global y, en particular, de los que caracterizan el contexto de la comunidad colombiana”, y a continuación sigue la parte del texto donde se centra el carácter argumentativo de la Misión: “Mediante la investigación científica y la formación integral del hombre como instrumento de cambio”, para finalizar “que garantice el bien común, la estabilidad de la sociedad y el bienestar del ciudadano y el manejo adecuado del medio ambiente”.

La Misión se presentó congruente con los Principios y los actualizó mediante la provisión de nuevas maneras de entender los valores fundacionales de la Universidad. La congruencia radica en que se plantea que lo formativo, en educación universitaria, es la garantía del benéfico impacto social por parte del profesional. De ahí que este se convierta en instrumento para incidir en los distintos niveles o escalas de la humanidad y de su hábitat.

2. Algo que especialmente destaca el fundador Arq. José María Cifuentes Páez, actual presidente de la Universidad, y quien permanentemente recuerda hechos y actores de la fundación.

3. Ver documento de Autoevaluación 1991-1997, documento de Autoevaluación 1998-1999 y el Informe sobre el estado actual del Programa de Arquitectura de acuerdo con el Decreto 837 de 1994.

4. Referencias traídas por el Dr. Jaime Ospina Ortiz en la cátedra de la Especialización en Innovación y Pedagogía Universitaria, cohorte de los arquitectos.

Pág.
25



También en los comienzos del nuevo siglo se redactó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad. Su mayor consecuencia con los Principios y la Misión, a la vez que su mayor aporte, resultó ser su frontal asunción de los valores:

Posiblemente muchos se hacen una pregunta de entrada: ¿qué es un PEI? La respuesta es: un proyecto. Pero proyectar (en latín) es arrojar la flecha hacia un blanco, futuro, distante, que la institución viene proyectando desde el pasado. Entonces para la Universidad Piloto de Colombia un PEI es una construcción axiológica que viene del pasado y va a continuar. Así, pues, es prácticamente forzoso inventarse otro nombre para representar lo que se quiere expresar en el concepto de PEI: un PEI es un conjunto orgánico de valores en marcha, que proceden de los genes institucionales.

Por ello el nombre de ETOPEIA DE LA UNIVERSIDAD PILOTO. Esta ofrece elementos semióticos: *ethos* (raíz de ética) significa un conjunto de valores vividos y espiritualizados –no simplemente enunciados–, y *poieo* (raíz de poesía) significa construir con el alma, lo que implica fundamentar la acción en la fantasía, en los sueños, en un conjunto

de valores, EN UNA EPISTEME, que poco a poco se van vivenciando hasta hacerlos el fuste del

propio espíritu. Entonces, nuestro PEI es una construcción de sueños que vienen del pasado. Que seguirán animando el presente y el camino del futuro.

La formación, en un ámbito universitario, generalmente se entiende como el componente educativo dirigido al afloramiento o mejoramiento de aspectos cualitativos personales. Se entiende también, en este sentido, como un complemento integrado a la educación puramente profesional; a sus bases científicas, sus métodos, sus instrumentos, sus técnicas, sus aplicaciones. En la Misión de la Universidad se usa la fórmula de definir lo educativo a través de lo formativo, que incluye los dos componentes mencionados; en el caso específico, ciencia y crítica. Como si la ciencia comportara verdad o verdades, y, por ejemplo sus aplicaciones, requirieran atención acerca de su consecuente veracidad.

La clave de la argumentación que se le atribuye como característica a la Misión está en que la formación Piloto apunta al ser humano en cuanto instrumento de cambio. En primer lugar, hay que aclarar lo que se entiende por cambio. En los años sesenta era común suponer que la sociedad debía transformarse o cambiarse. De tal manera que, mientras persistieran condiciones estructurales como problemas graves, la idea de cambio se podía considerar como la respuesta mínima aceptable. Así mismo, es cercana a pensamientos de los años sesenta la idea según la cual el profesional ha de trascender su ejercicio, bien sea a partir de la aspiración a retribuciones estrictamente personales en lo económico o a partir de una actitud de servicio inclusive, y ese profesional pasaría a contribuir a transformar o cambiar la realidad con centro en su profesión.



Se toma al profesional en cuanto persona, y más específicamente en cuanto habitante. Su profesión arquitectónica lo hace especialista de aspectos espaciales de habitar. Si el profesional afina su conciencia acerca de la problemática general del habitar, puede contribuir, desde su ejercicio, a su resolución. La academia sería la llamada a ese afinamiento.

A su turno, la noción de persona puede ser considerada axiológica, estos es, de por sí portante de valor. Sería el ser humano en cuanto vive entre seres humanos; en condiciones que pueden ser problemáticas, pero no por ello necesariamente dramáticas. Que, además, experimenta las tensiones de la contradicción y, ante su sensibilidad personal para captar espectros entre dos extremos, mantiene un equilibrio; que no es estático, sino orientado hacia la verdad o el bien. Es un ser con memoria y proyecto, perteneciente y generativo en círculos de amor.

EL VALOR del proyecto
ΕΓ ΑΛΓΟΒ ηβη βιολογιστο

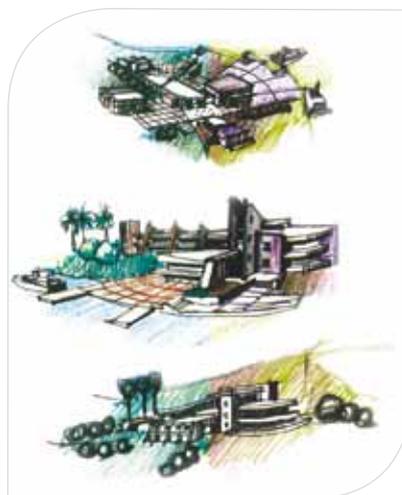
Hay un consenso, actualmente, en los medios educativos que permite aceptar que la academia se comporta conforme a un formato de proyecto. En el caso concreto del PEI de la Universidad, se plantea que lo proyectivo tiene en cuenta tanto el pasado como el futuro. En general, la noción de proyecto se mueve entre dos dimensiones contrastantes dentro de un mismo espectro, según se puede reconstruir a partir de la investigación educativa acerca del Programa:

- La realidad se proyecta en el proyectista y él plasma proyectos en la realidad,

- El encuentro intelectual o mental entre las dos dimensiones puede darse en las interpretaciones o representaciones, y
- El producto proyectado expresa la contextualidad que lo sustenta, y soporta un impacto contextual.

De esta reconstrucción interesa mantener aproximadas las nociones de proyecto y contexto; con unas primeras características extraídas también del enunciado del PEI antes mencionado:

- Es posible que de las dos dimensiones presentes en un proyecto prime la que indica lo que se puede denominar un adelante: futurizar, plasmar, proponer e impactar, y
- Lo proyectivo puede ser una vía para evidenciar el espíritu o el alma en cuanto esencias de integralidad.



Pág.

27

En este punto hay que hacer referencia a la Visión de la Universidad, en especial a la manera como en ella la institución define para sí misma un carácter instrumental:

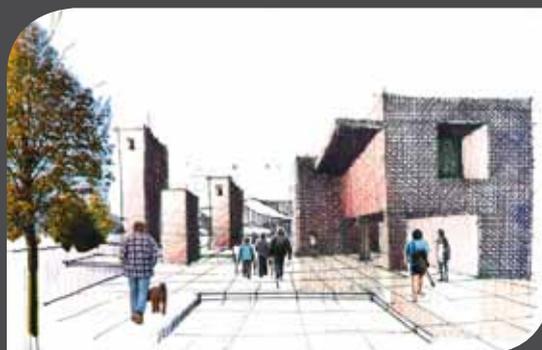
“La Universidad Piloto de Colombia se proyecta como un centro de excelencia, que fundamenta su prestigio en la práctica de la gestión institucional, en el impacto en la cultura, en la ciencia, en la tecnología y en el desarrollo de la sociedad”, donde se le puede atribuir a la gestión la caracterización de instrumentalidad: “El alcance de la Universidad se soporta en el reconocimiento de la comunidad académica y científica, como líder en la formación integradora del ser social para el progreso intelectual y científico del hombre libre, con altos valores humanos y comprometida con la sociedad en general”.

Pág.
28

Es decir que en su Visión la Universidad da a entender que practica con ella misma la argumentación que propone a cada uno de sus educandos. El impacto –transformador– se soporta en un humanismo que apoya a la ciencia. Entonces, volviendo sobre la tesis de los Principios, planteada al comienzo, cada educando debería vivir la argumentación a nivel institucional, para poder practicarla a nivel individual o personal.

Recapitulando,

- La educación integral propende a que el profesional se entienda como instrumento transformador de contextos;
- Se supone que este entendi-



miento se da sobre la base de que el profesional, en cuanto persona, actúe acerca de valores;

- La instrumentación en sí atiende a que en el ser humano se proyecta la realidad a la vez que él se proyecta en esta;
- La educación sistematiza la realidad en términos de contextos, y
- La concreción del ejercicio profesional es la gestión.

En el caso específico de arquitectura, se trataría de gestión de proyectos de valores de hábitat, como se puede apreciar en la Visión del Programa:

El alcance del programa de Arquitectura tendrá su realización cuando el liderazgo en la gestión de valores arquitectónicos por parte de nuestros egresados derive en su contribución a transformar el hábitat urbano y regional, caracterizando el aporte con la respuesta al juego de realidades diversas y cambiantes que constituyen nuestro medio, y que demandan actuaciones de reflexión y diseño acerca de escalas tanto globales como locales, y evoluciones entre lo autóctono y el nivel internacional.



Los Principios, la Misión Institucional y las visiones hasta ahora expuestas dejan ver ya concreciones respecto a valoración. La primordial de estas sería el atribuirle integralidad tanto a cada hecho puntual como a su conjunto con otros, o con los demás, hechos.

La libertad y la unidad
y la cooperación
y el entendimiento
y la responsabilidad
y la colaboración
y la solidaridad
y la tolerancia
y el respeto
y el deber
y la democratización
y la universalidad

Contexto colombiano y Visión global

Bienestar del ciudadano
y bien común
y estabilidad de la sociedad
y manejo del ambiente

Valores arquitectónicos
y hábitat urbano
y regional

Se pueden entender estas clasificaciones como miradas conjuntas de diversos niveles o escalas con centro en sus puntos o individualidades. Cada clasificación tiene, como complemento de su integralidad punto-conjunto, momentos de referencia: pasado y futuro, sustentabilidad y sostenibilidad, misión y visión, y formación académica y ejercicio real. En la Misión del Programa se da un paso

que también se puede considerar argumentativo, cuando identifica en las acciones puntuales una capacidad de trascendencia hacia las escalas mayores.

El sentido del Programa de Arquitectura está orientado a partir del compromiso fijado en el origen institucional en cuanto a ser solidarios con toda condición humana, y dar prioridad a resolver científica y artísticamente los problemas coyunturales que demandan intervención arquitectónica, sobre la base de hacerlos trascender convirtiéndolos en generadores de convivencia urbana y regional; para ello, el Programa se ambienta con una academia que estimula comunidad estudiantil, profesoral y directiva en permanente investigación, proyección y experimentación conducentes a formar un individuo integral, entendido como aquel capaz de ser crítico, estético y creativo.

Llega el momento de establecer lo epistémico y lo epistemológico presentes en la hipótesis sobre los Principios. A este respecto, se puede comenzar usando términos muy generales, como los de la pregunta ¿qué se conoce en el Programa sobre el conocer en que participa? Hasta aquí se han empleado diversos términos cuyas asociaciones con el conocimiento, espontánea y sistemáticamente considerado, dejan muchas expectativas. Términos que se pueden agrupar, entre otros, en los de valoración, cátedra, investigación científica, teórico-práctica, trabajo individual, en equipo y solidario, idealización, universalización, concientización, trascendencia,

espiritualidad, crítica, mentalidad abierta, visión, proyecto, ética, poesía, fantasía, sueños, formación, gestión, reflexión, diseño, arte, estética y creatividad.

En el Proyecto Educativo del Programa (PEP), su estructura de capítulos apuntó a dos aspectos destacados para los fines aquí expuestos:

- El establecimiento de tres etapas del plan de estudios: la tradicional o lineal (diseño, tecnología, urbanística y expresión), la flexible o de malla curricular (líneas y núcleos) y la compleja, planteada por el Programa en términos de la interacción entre docencia, investigación y proyección social, y
- La asunción de que en este momento las tres se trabajan simultáneamente.

Como resultado de la retroalimentación proveniente de la socialización del PEP, y de otros procesos que han seguido andando, posteriores a su publicación, se ha concentrado la atención en el denominado nuevo trípode universitario: docencia, investigación y proyección social. La idea es avanzar en una sistematización de la problemática de conocimiento inherente a la supuesta tesis de los Principios.

El trípode de por sí trae una esencia sistematizada con referencia al conocimiento que, en unos primeros términos generales, se puede expresar como:

- Aprender conocimiento,
- Producir conocimiento, y
- Aplicar conocimiento.

Esta clasificación es respectiva a docencia, investigación y proyección social.

EL CONOCIMIENTO como síntesis

Se ha planteado que (con referencia a la condición de profesión y de arte de la arquitectura) “su doble significado y su dependencia implícita de otra epistemología de la práctica intranquilizan y molestan a las instituciones universitarias” (Schön, 1987: 50). Con la vieja idea de hacer de la crisis una oportunidad, se avanza aquí en la sistematización del trípode DIP.

En primer lugar, una aclaración acerca de lo que en el ámbito de la arquitectura y de su educación se puede entender por conocimiento. “A diferencia de los analistas o los críticos, los diseñadores ensamblan las cosas y dan vida a nuevas cosas...” (Schön, 1987: 50). En otras palabras, esto significaría que los arquitectos, en cuanto diseñadores, y así parezca obvio, están para practicar la arquitectura profesionalmente y no solo para estudiarla. La obviedad se menciona porque si las profesiones en general, a partir de estudiar, conocen para luego aplicar, la diferencia con el diseño puede radicar en que se estudia y se conoce aplicando. Ya es sabido el ejemplo según el cual por mucho que se estudie por medio de la lectura acerca de un hacer, como la literatura misma, no significa que se pueda producir literatura. Sí se podría hacer crítica literaria, mediante buena escritura inclusive.

Toda esta aclaración sobre lo que es conocer en arquitectura está enmarcada en la propuesta sobre las profesiones por el autor de las referencias. “Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera

Pág.

30



de los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1987: 17). De acuerdo con la interpretación que se hace del autor, esas zonas serían los contextos o las condiciones contextuales particulares en que se aplican los dictámenes universales de la racionalidad técnica. Qué se puede decir de los arquitectos diseñando, cuando los problemas a resolver y los posibles dictámenes mismos son siempre nuevos y cambiantes. Tal vez por ello, al asumir cada camino de solución, el diseñador emprende indagaciones prácticamente exclusivas de ese camino.

Desde luego que también hay que repasar el papel del diseño en la arquitectura, en especial si se tiene en cuenta que el Programa refuerza algunas tradiciones al respecto. Por estos días, el refuerzo se justifica, precisamente, a medida que se aclaran las características epistémicas y epistemológicas del proceso de diseño. El componente de ciencia aplicada que, vía las tecnologías constructivas, está presente en el diseño, o el componente de ciencias sociales que, primordialmente a través del conocimiento de contextos de intervención mediante el diseño y la construcción, también está presente, no agotan el tema del conocimiento. Falta, según el consenso general, todo lo relativo al arte en este campo.

“Sin embargo, debemos considerar el hecho de que los arquitectos se preocupan fundamentalmente del diseño –en realidad tienen tanto derecho como cualquiera para representar a aquellas profesiones relacionadas con el diseño– y este, globalmente concebido, es el proceso fundamental para el ejercicio del arte en cualquier profesión” (Schön, 1987: 49). Se va planteando así la cuestión sobre cómo es el conocimiento en el arte o qué es el arte en cuanto conocimiento. Más específicamente, “los arquitectos, bien sean

paisajistas, interioristas, industriales o diseñadores técnicos, construyen objetos físicos que ocupan un espacio y poseen una forma plástica y visual” (Schön, 1987: 49). Y forma que se habita, se puede agregar, y se especifica, entonces, que son procesos del conocimiento donde intervienen la percepción y la vivencia que se tengan con respecto al producto. “En un sentido más general, un diseñador realiza una imagen, una representación, de algo que quiere convertir en realidad, haya sido o no concebido originariamente en términos visuales, espaciales o plásticos” (Schön, 1987: 49).

El elemento diferenciador parece ser la síntesis. No porque los analistas no la tengan, sino porque, en términos muy generales, ellos pueden partir de un hecho o de una realidad que son su objeto de trabajo, y el cual puede conllevar síntesis. El analista lo estudia desagregado es aspectos o variables y él,

en cuanto sujeto del trabajo, puede construir síntesis con sus conclusiones. Sin descartar que haya maneras de diseñar analíticamente, el gran supuesto, con relación al tema del conocimiento, es que el diseñador parte de una síntesis. De ahí en adelante, se puede suponer que la síntesis de partida es la que permite que, sean cuales sean las condiciones funcionales y las determinantes contextuales, el diseñador siempre encuentra la manera de proveer síntesis estética al objeto diseñado: “En su sentido más amplio, el diseño implica complejidad y síntesis” (Schön, 1987: 49).

Si la síntesis de la que parte el diseñador es la intuición, o en particular un componente de síntesis presente en ella, no sería obstáculo para procesos de racionalidad



Pág.

31

técnica adquiridos por el diseñador mismo y, en consecuencia, incluyentes de aplicación. Sobre esta base se puede también considerar que los objetos diseñados no llegan solo hasta la vida de sus usuarios, entendida como un todo. La síntesis artística puede entenderse como el puente entre la integralidad del autor y la de cada usuario.

¿Es la síntesis estética exclusiva del arte y por esta vía de la arquitectura? No sería así, y más bien se podría atribuir a toda síntesis calidades estéticas. Sí habría que admitir una complejidad en la síntesis arquitectónica por su condición de habitabilidad, en cuanto que cada usuario, experto o crítico tiene vivencias o apreciaciones exclusivas sobre los espacios arquitectónicos habitados; esto complicaría la posición del componente artístico con respecto a la veracidad, en comparación con el componente científico. A no ser que esta complicación tenga una garantía y es que el hábitat de la humanidad constituya una síntesis a gran escala. Lo cual implicaría un privilegio y un compromiso para la arquitectura por tener como contenido la espacialidad habitada y habitable.

EL ARTE de la síntesis

La investigación educativa del Programa se hace un planteamiento metodológico según el cual se le encuentra una mayor posibilidad de sistematizar el diseño, en cuanto incluyente del arte, si se le entiende y trabaja superpuesto con otros procesos. Los primeros de estos son los procesos de proyección o proyectación, acerca de los cuales se presentó una primera reconstrucción en páginas anteriores. Tanto en lo que se entiende comúnmente por diseño,

como por proyecto, hay características que justifican la mencionada superposición:

- El diseñador y el proyectista aparecen como especies de articuladores entre los contextos que los hacen ser lo que son y los contextos impactados por sus diseños.

“Los contextos que los hacen ser lo que son” es una expresión que tiene que ver con lo que en el Programa se está planteando actualmente por sustentable. Equivale a todas las raíces históricas y geográficas que puede tener lo que en un aquí y ahora se denomina diseñador o proyectista.

Mientras que los contextos impactados son aquellos con respecto a los cuales la producción de objetos, o teórica o crítica, por el diseñador, se constituye en raíz o fuente de influencias.

- Al parecer sucede un proceso interesante desde el punto de vista epistémico y epistemológico, como es el de “encuentro” mental entre los contextos o relaciones contextuales que se articulan en el diseñador o el proyectista.

En términos recientes, tomados del tema de las competencias en la educación universitaria, el supuesto encuentro en la mente es entre representaciones de la realidad. De un lado, representaciones interpretativas, y de otro, representaciones propositivas.

En el caso del diseño, los atributos mentales son del orden de imaginación, creatividad, originalidad o singularidad. Y en el caso del proyecto, son de correspondencia, coherencia, unidad; en ambos casos, con referencia a las dos grandes etapas o instancias del proceso contexto-proyectista-impacto.

- Ambos procesos, en medio de su complejidad, tendrían la garantía de que parten de la realidad y vuelven a ella, como si la realidad fuera una sola, total y unitaria.

Ahí es donde se pueden establecer algunas asociaciones con el autor de referencia, según el cual “casi siempre los pasos que siguen los diseñadores tienen consecuencias distintas a las que se pretendían” (Schön, 1987: 49). ¿En qué sentido las acciones?; por ejemplo, en admitir que las consecuencias no logradas también poseen una existencia, tienen roles y pueden ser motivo de sistematización práctica y de teorización. Sea esta la oportunidad para introducir la investigación que complementa como referencia el trabajo del autor ya citado⁵. En su apéndice (p. 244) inicia el cuadro sobre las cuatro dimensiones de la comprensión y sus rasgos con la pregunta

¿En qué medida muestran los desempeños de los alumnos que teorías y conceptos garantizados del dominio han transformado las creencias intuitivas de los alumnos?

La cual sirve para exponer unas primeras interpretaciones sobre la comprensión:

- Toda acción, todo hecho, teóricos o prácticos, se pueden enmarcar en otros, hasta llegar a unas condiciones límite, como pueden ser la intuición y la razón;
- El desarrollo de una condición, por ejemplo la razón, no necesariamente va en detrimento de la intuición, la cual sería irreductible así se ocultara o menospreciara, y, más bien,

podría desarrollarse su complementariedad con la primera, y

- El paso de una a otra condición sería demostrativo de la transformación, en cuanto dinámica de cambio, entre condiciones cada una ligada al todo comprensivo.



TODO es arte
TODO es arte

El ejemplo de la intuición y la razón, además de servir para transmitir la utilidad de la investigación de referencia, es de los más cercanos en la misma para ejemplarizar lo que puede suceder en los procesos de diseño con sus componentes de arte y de ciencia aplicada. Se puede agregar que la intuición, o un equivalente, desarrolla una vía en el diseño que parte de algo que es total, que es un todo, en principio, y avanza hacia su concientización. Al mismo tiempo, de manera racional se van armando aspectos que confluyen en la síntesis final.

5. Investigación Proyecto Zero desarrollada en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard, cuyos resultados se consignan en Stone (1999).

En esta síntesis, entendida como resultante, puede haber la garantía de su unidad permanente, gracias a la “intuición”; y la garantía de su constitución por partes gracias a la “razón”. En suma, una especie de síntesis analizable.

Una mirada global al autor de referencia comienza con su precisión sobre la racionalidad técnica, “defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos” (Schön, 1987: 9). Y continúa el autor haciendo mención precisa a la racionalidad técnica: “Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico” (Schön, 1987: 9). Ya en sus primeras frases el autor de referencia había dicho que “los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación” (Schön, 1987: 9), para rematar la idea con que “los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica” (Schön, 1987: 9). Una interpretación del autor puede llevar a que la confusión o poca claridad se debe a que el problema motivo de solución técnica viene acompañado de un complejo (“mescolanza compleja y mal definida”), que se podría denominar contextual, de aspectos, por ejemplo, financieros, económicos, ambientales y políticos –siguiendo la clasificación del autor–.

Hay que destacar que se hace mención a los profesionales de la práctica o profesionales prácticos, entendidos como aquellos enmarcados en la racionalidad técnica, a

su vez ubicada como “una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea”, según cita que hace el autor de referencia⁶. Ejemplos de profesionales de la práctica son los médicos, los abogados y los empresarios (administradores) según otra cita⁷.

6. Cita sobre Shils, 1978, p. 17.

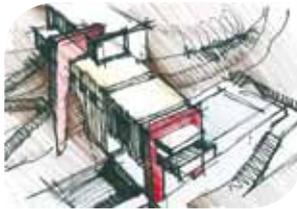
7. Cita sobre Glazer, 1974.

En cuanto a la relación de los profesionales de la práctica con problemas y problemáticas, viene un caso específico con los ingenieros de caminos, quienes “saben, por ejemplo, cómo construir carreteras que se adapten a las condiciones de ciertos lugares y a determinadas especificaciones y, así, recurren a su conocimiento de las características del suelo, de los materiales y de los recursos tecnológicos de la construcción para determinar niveles, superficies y dimensiones... pero pueden no ver los efectos colaterales de la carretera sobre las circunstancias económicas de los pueblos situados a lo largo de su ruta” (Schön, 1987: 9).

Un acercamiento del tema de la racionalidad técnica, y de los profesionales de la práctica o profesionales prácticos, al énfasis de la Universidad, indica, por ejemplo, que “hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores– que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1987: 20). Los dos primeros casos se pueden aproximar al diseño, porque “cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido –lo que en sí mismo no es una tarea técnica–”(Schön, 1987: 20).

Pág.

34



Aquí se puede preguntar si ese problema bien definido se construye desde la intuición, o a través de la creatividad o de la subjetividad. Este último sería el caso de “cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional” (Schön, 1987: 20).

El tercer paso es el de los valores, “Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios” (Schön, 1987: 20). Al respecto sigue: “cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces será más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción” (Schön, 1987: 20). En consecuencia, se puede ir infiriendo que, si bien un desarrollo correcto de la racionalidad técnica comporta valor, este aspecto no se agota en esa racionalidad. Más aún, sería un valor que posee sentido social, si se toman en cuenta los procesos históricos que se concretan en una teoría, además de la aplicación y réplica que pueden adquirir.

El espectro de posiciones en todo este tema de lo social en el profesional es variado, y se puede apreciar en una cita del autor de referencia cuando dice que (críticos radicales) “recriminan a los profesionales el hecho de malversar y monopolizar el conocimiento, ignorar alegremente las injusticias sociales y mistificar su grado de conocimiento cualificado”⁸. El autor complementa con que, a su turno, “los propios profesionales argumentan que no es po-

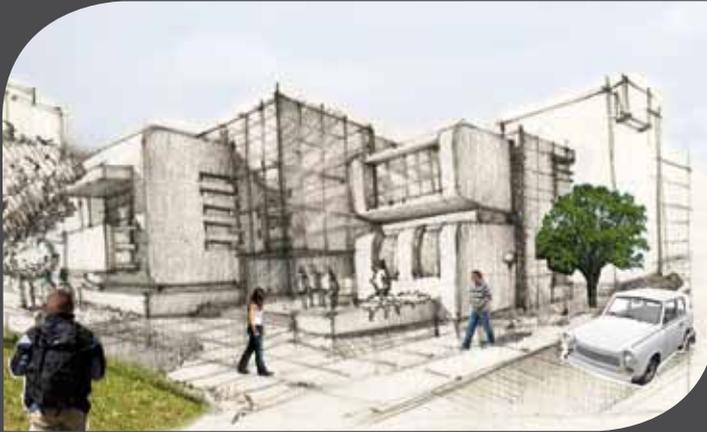
sible satisfacer las elevadas expectativas sociales acerca de la ejecución de su papel en medio de un clima social que combina un creciente desorden con un aumento de la regulación de la actividad profesional”⁹. La interpretación de la teoría de referencia puede permitir redondear los temas de la racionalidad técnica, los profesionales prácticos, la problemática y el sentido social. En primer lugar, se tiene en cuenta que hay una interpretación local de esa teoría, y que el Programa parte de ella para su propia interpretación¹⁰. En la interpretación local, la enseñanza para la comprensión se entiende más como aprendizaje para la comprensión. A su vez, la interpretación desde el Programa parte de las acepciones del término comprensión en el idioma castellano. La primera acepción es la que relaciona a la comprensión con el entendimiento, cómo entender las cosas. Al respecto, los autores recuerdan que “el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación” (Stone, 1999: 69). Definido el conocimiento como información a mano, y las habilidades como desempeños de rutina, también a mano, los autores no reducen la comprensión al conocimiento y las habilidades. En cierta forma, la acepción que da el Programa a la comprensión en cuanto entendimiento está cerca de la de conocimiento que traen los autores, y a su combinación con habilidades inclusive. La diferencia comienza en que para el Programa el entendimiento, si es comprensivo, es exhaustivo. Es decir, es el entendimiento en cuanto que en él cabe todo concepto, cualquier concepto. Además, no solo

8. Cita a Ivan Illich, 1970, p. 20.

9. *Ibíd.*, p. 20.

10. La interpretación del grupo de investigación en docencia universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, con Fanny Forero R., Ph. D., profesora de la maestría en Educación.





Pág.

36

como cantidad, sino que el entendimiento puede relacionar entre sí los conceptos o conceptualizaciones. Si la palabra concepto está asociada a capacidad, esta podría ser la del entendimiento, la del entender; una capacidad para albergar el todo, lo total o la totalidad, de manera conceptual. Y si esta capacidad coincide con lo que se entiende por intuición, se puede asumir, en consecuencia, que la intuición sería una capacidad total, y sería para captar lo total del mundo; captarlo para, además, intervenirlo (conocimiento y habilidades). Con la doble idea de totalidad, en el conocimiento del mundo, y en el mundo mismo donde se practican las habilidades, se colma la segunda acepción de la comprensión según el Programa: la holística. O sea, no es solo que estén todos los elementos sino también el todo del conjunto de los elementos. Y la tercera acepción es la relativa a la solidaridad, es decir, a admitir que hay sectores de la sociedad cuya problemática debería ser resuelta al tiempo que la sociedad misma se resuelve como un todo. En resumen, el entendimiento o conocimiento tendería a ser comprensivo o incluyente de todo; la comprensión real, que incluye los conocimientos, es en sí un todo holís-

tico o relacionado, y este conlleva una ponderación, cual es la descompensación generada por los componentes más problemáticos¹¹.

La entrada de la teoría de referencia, a la educación, coincide con una actualidad local: la flexibilidad; “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, y a continuación, en otras palabras los mismos textos indican que la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible, y rematan que “con énfasis en la flexibilidad” (Stone, 1999: 70). Siguen agregando los textos que aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, lo cual también puede aproximar a otra actualidad local: las competencias.

El gremio local de la educación arquitectónica ha concebido una competencia proyectual o proyectiva que, en unas primeras interpretaciones desde el Programa, sería la competencia integral o competencia de competencias¹². En esta oportunidad, podría denominarse competencia comprensiva, e interesa al Programa indagar por su esencia de flexibilidad. En principio, se llega a ella por dos caminos, el de la interpretación del llamado trípode universitario constituido por docencia, investigación y proyección social, y el de la interpretación de las tres acepciones del aprendizaje para la comprensión, arriba expuesta. La búsqueda va tras de un ejercicio epistemológico tan unitario como flexible; de una parte, porque incluye la triple dimensión de cualquiera de los dos casos; y de otra, porque está presente en cada estudiante, en cada profesor y en cada administrador. De ahí que interese bastante cuando en la teoría de referencia los autores se centran en la flexibilidad en cuanto tal.

Documentación reciente del Programa se plantea el modelo de flexibilidad con relación al conocimiento, tanto en términos muy generales como manteniendo la triple clasificación¹³:

- Aprender sobre el conocer
- Producir formas de conocer
- Aplicar sobre lo que es en sí conocer

Triple clasificación esta que tiene como eje integrador conocer sobre el conocer, y como propósitos colaterales aprender sobre el aprendizaje, acceder a productividad epistemológica y aplicar aplicabilidad. En términos de integralidad, se acepta la clasificación múltiple sobre la base de que, además y hasta por encima inclusive de los elementos clasificados, interesa indagar por el factor integrante o integrador, por la “integralidad”, si se puede denominar así. Lo anterior, no solo en cuanto al conocer en sí, sino con respecto a un conocimiento que conlleva en su contenido al arte y que apunta a valores. Del autor de referencia se toman literalmente sus premisas para ir de la racionalidad técnica al arte (Schön, 1987: 26):

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, o tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él –dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta– estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.
- En el terreno de la práctica profesional, la

ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante, si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

Las premisas son expuestas por el autor después de advertir que no se dice, de un práctico que destaca, que tiene más conocimiento profesional que otro, sino que tiene más sabiduría, talento, intuición o arte (Schön, 1987: 25). El profesional de arquitectura, se puede agregar, también está sujeto a una apreciación semejante, pero su relación con el arte llega hasta la concepción y realización del habitar en arte, en espacios-arte. Por consiguiente, la apreciación se puede ampliar al arte de trabajar con el arte, en el caso del arquitecto. Después de las premisas el autor reconoce que “el arte de los pintores, escultores, músicos, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, ejecutivos y profesores que son extraordinarios profesionales” (Schön, 1987: 28). Y el autor agrega a continuación que no es causal que se haga referencia al arte de la enseñanza o de la dirección empresarial, y se utilice el término artista para referirse a aquellos profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

Otra agregación se puede hacer del autor de referencia y es que el profesional de la práctica sería doblemente artista si, además de las situaciones mencionadas,

11. “Que todo cuente, que el todo cuente, que todos cuenten”.
12. Uno de los frutos del trabajo para examen de Estado en la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA) en convenio con el Icfes.
13. El PEP gráfico.

lo es en cuanto a su desempeño dentro de los cánones de la racionalidad técnica. Ya más cerca de la arquitectura vía el diseño, el autor señala que “en la preparación para las Bellas Artes, nos encontramos con aquellos que aprenden a diseñar, ejecutar y producir, comprometiéndose, en tareas de diseño, ejecución y producción”, lo que lleva a concluir que “todo es práctica” (Schön, 1987: 28). Y a continuación, que el conocimiento profesional, en el sentido de la ciencia aplicada y el saber, es aquí secundario, que el énfasis se sitúa en el aprender haciendo¹⁴.

14. Citando a Dewey, 1974, p. 29.

DISEÑAR diseñando

Más cerca aún, ahora al taller de diseño arquitectónico, el autor se referencia para describir que “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos” (Schön, 1987: 29). Los más veteranos inician a los estudiantes en las tradiciones de la práctica, continúa el autor referenciándose, y explica que las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición, y que la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices. “No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele”, continúa el autor, y cita que el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios

y los métodos empleados y los resultados conseguidos; que nadie más puede verlo por él, y que no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo puede orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver (Schön, 1987: 29).

En este punto se puede destacar lo relativo a que el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera. Es una idea así la que resume en buena medida lo que se busca con la educación integral. En primer lugar, la importancia en cuanto a que, sin menoscabo de que al alumno los más expertos, o sus compañeros inclusive, le cuenten percepciones o se las documenten, ese alumno mismo debe y puede tenerlas. Esto sería indicativo de que en la integralidad educativa subyace una característica de igualdad, dada por la relación entre profesor y estudiante, puestos en semejanza de condiciones ante la realidad. Aquel puede haber tenido más experiencias o tener más sistematizada su concepción sobre lo real, lo cual, visto estrictamente desde el conocimiento, generaría diferencias en la relación pedagógica. A su vez, el estudiante puede llegar a tener nuevas o más frescas opciones de creatividad, para percibir o para aplicar sobre lo percibido.

Las apreciaciones anteriores no se circunscriben a la percepción en la realidad cotidiana, también pueden aplicar tanto para la realidad vista en su historia, como para ámbitos reales como la academia y el taller mismo como motivos de percepción, y hasta el estudiante “percibiéndose” a sí mismo. También se destacó arriba que, a su propia manera, lo cual puede agregarle otra característica subyacente a la integralidad educativa como es la singularidad o particularidad.

Pág.

38

El evento de referencia representa una oportunidad para ahondar en aspectos de transversalidad relativos a la integralidad¹⁵. Para el efecto, se toma el contenido de su documento en el estricto orden del mismo, teniendo en cuenta que la interpretación sobre lo transversal es manifiesta en tópicos cercanos a la arquitectura y su educación, y que, en medio de su diversidad disciplinar, ya ubica un tema que puede representar una de las mayores exigencias, si no la mayor, a la educación contemporánea (Peña: 11). Se trata este tema de la capacidad de un sistema educativo para incluir las culturas presentes en una sociedad, y de las respectivas concreciones pedagógicas y didácticas de este sistema.

15. I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Es demostrable que, en la medida en que el Programa, recién cumplía su primera década de existencia, se convertía en uno de los más masivos del país, el componente cualitativo de la cantidad de estudiantes atendidos surgía como consustancial a la educación del Programa. La cantidad vino acompañada de espectro de estratos socioeconómicos y de orígenes regionales del país, y ello parecía constituir un ciclo educativo favorable para una educación que desde su fundación se propuso entender y practicar el país mismo como especie de gran aula. Si bien es cierto la Universidad y el Programa han tenido preocupaciones históricas hacia la concepción de etapas propedéuticas o hacia la regionalización de su acción educativa (caso Seccional del Alto Magdalena), en este momento de lo

que se trata también es de precisar planteamientos o precisiones relativos a que “es evidente que la diversidad de costumbres, género, lenguas, religión, creencias, formas de precisar información, no puede ser abordada pedagógicamente desde la homogeneidad” (Peña: 16). Con mayor razón, cuando “por cambios como la migración internacional... cada vez más las culturas, generalmente entendidas como sinónimos de culturas nacionales, son comprendidas como culturas transnacionales porque los discursos sobre ellas están arraigados en historias de desplazamientos culturales, migraciones, exilios” (Peña: 16). De acuerdo con estos contenidos, se puede deducir que la integralidad educativa cuenta hoy con una puerta principal de ingreso, en la equidad cultural o social.

LA EXPERIENCIA y el evento

Como soporte primordial de estos contenidos se menciona la noción de experiencia “singular, irreplicable, plural, incierta, pasional, no objetiva, no universalizable, finita...” (Peña: 17). Y una primera interpretación desde el Programa acerca de esta noción lleva a pensar en el papel que en el trabajo de campo, y de la cotidianidad pedagógica y didáctica de la academia, puede tener la relación entre la experiencia educativa y la experiencia de habitante, ambas presentes en el estudiante. Esto, asociado con los ciclos educativos con respecto al país practicado desde la fundación de la universidad –arriba mencionados–.

El tópico de la experiencia también le interesa al Programa, “entendiendo como experiencia eso que nos pasa por ser acontecimiento, reflexividad y transformación, que se elabora y se le da sentido desde la propia vida” (Peña: 17). Acerca de cada uno de los términos de este enunciado interesa ahondar; de ahí que el acontecimiento se le vincula con evento. Para el Programa también hay diferencia entre experiencia y experimento o entre experiencia y práctica (Peña: 17), y la clave radica en la integralidad y, por esta vía, surge la vinculación entre experiencia y evento. Se tiene el convencimiento en cuanto a que en el ámbito académico se creen condiciones de espacio, momento y actividad, tales que converjan en experiencias de integralidad;

Pág.
40

a esta convergencia se le entiende como evento. Es de suponer que en todo ámbito educativo donde se busque la integralidad, esta se resuelve, por ejemplo, en el plan de estudios y, según se concibe y se practica más recientemente, en la curricularidad del plan; es decir, en la relación entre los estudios y la docencia, la investigación y la proyección social, entre el componente académico de los estudios y su componente administrativo, y entre la contextualización local de los estudios y la global. Esta integralidad, que se puede denominar de conjunto, se complementa con integralidades más puntuales, los eventos, donde todo está previsto para que en el curso de unas horas, un día o unos días el estudiante experimente integralidad (un seminario, un workshop, una salida de campo). El carácter de preconcebido o de prefabricado del evento está dirigido primordialmente a que el estudiante adquiera confianza o ratifique la integralidad.

En cualquier caso, es una etapa de conscientización acerca de las ventajas de asumir integralmente su profesión o disciplina, su educación y la relación entre su educación y su ejercicio. El evento apunta a una experiencia caracterizada por su integralidad instantánea, y se soporta en la esencia integral de lo que se está entendiendo por experiencia.

En este punto se puede abordar el término reflexividad, del enunciado en mención, y referirlo a la utilidad que tiene para quien aprende el verse a sí mismo, verse en el mundo y ver el mundo, en todo lo cual se supone que hay un reflejo entre cada ser y el mundo. La transformación del mundo puede requerir de la utilidad de esta visión múltiple centrada y descentrada por parte de cada individualidad, y el requisito constituiría un alineamiento derivable a lo que se entienda y practique por vivir con sentido. El documento de evento de referencia trae estos contenidos en sus capítulos sobre la diversidad y, especialmente, en textos sobre el otro; en cuanto tal, y el otro en la experiencia pedagógica. En este último caso, se puede hablar de la experiencia acumulada con que cada estudiante llega a su aprendizaje universitario, porque para el Programa, el otro, los otros, todos los otros son potencial y, realmente, coconductores en la visión cultural e intercultural del hábitat de la humanidad.

POLÍTICAS PÚBLICAS e identidad
POLÍTICAS PÚBLICAS e identidad

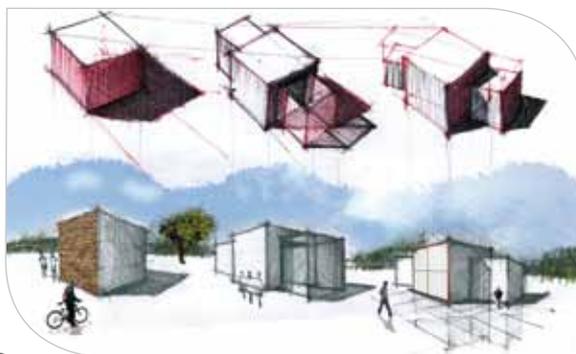
Recientemente se ha estimulado en el Programa la vocación a que el estudiante de pregrado llegue a entender lo que

son las políticas públicas, a partir de las que más le competen profesionalmente, y a entenderse como influido por ellas, además de influyente sobre las mismas. En este estímulo, se tiene en cuenta la necesidad, a la vez que la dificultad, de entender lo público con un enfoque cultural, según el cual no hay superioridades ni inferioridades reales en lo económico, lo político, lo ideológico, lo social, sino simplemente culturas que viven estas variables, y acaso las variables mismas como culturas. Todo ello puede conducir a que la flexibilidad, demandada por el Estado colombiano para la educación, tenga un máximo en la flexibilidad cultural practicada por las instituciones educativas, y el aprendizaje para la flexibilidad practicada por cada cultura individual participante en la institución.

Las políticas educativas, en cuanto a la acreditación por alta calidad, sugieren que en los procesos de autoevaluación de las universidades y de sus programas se tenga como referencia primordial a las respectivas identidades. También hay voces contrarias a la identidad si se tiene en cuenta el marco de la globalización, hasta el punto que la combinación de identidad y globalidad resulta a menudo contracultural con respecto a lo dominante en el mundo. El programa apuesta frontalmente por su identidad, en la autoevaluación con fines de acreditación, y hasta el momento el saldo ha sido favorable, tanto para el aporte de su propia identificación al avance educativo del Programa, como para su reconocimiento desde el exterior local, nacional e internacional.

CONTEXTO NATURAL y cultural

Los evaluadores externos del Programa se han acercado entre ellos en sus apreciaciones y recomendaciones, al señalar tanto la necesidad de enfatizar el tema ambiental, como la de profundizar en la noción de contexto. El acercamiento entre las evaluaciones externas resulta significativo para un Programa que considera, para sí mismo, que una de sus características es el enfoque contextual de los estudios.



En el evento de referencia se encuentran maneras de comenzar a satisfacer las recomendaciones de los evaluadores, como cuando se menciona el tema cultural indígena. No se trata solamente de mencionar una diferencia y de cómo tratarla, sino de establecer aportes de esa cultura a una construcción común: “el derecho indígena nace de la relación con la tierra, con la siembra, con la vida humana y todo lo que la circunda, en comparación con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional, que giran en torno a la vida de la especie humana” (Peña: 24).

Pág.

41

Sugerencias concretas de evaluadores externos han dado a entender al Programa que está bien la preocupación por los seres humanos en cuanto habitantes, a los cuales hay que proveer el mejor ambiente artificial posible, pero que es necesario dirigirse a la naturaleza en cuanto el componente primordial del ambiente. Cercano a esta sugerencia puede estar el planteamiento de dirigirse “al aire como único medio para acercarse al pensamiento indígena” (Peña: 25). A su vez, el planteamiento puede ser enmarcado en una idea según la cual la comprensión de la naturaleza, de lo natural, ha de ser primordialmente cultural, es decir, desde culturas particulares y con fines de interculturalidad.



Para abordar la naturaleza con enfoque cultural, los pies están puestos sobre el arte, el diseño o el proyecto estético; una nueva cercanía surge aquí con el “entendimiento de la política pública y la diversidad cultural desde el arte y la poesía” (Peña: 25). Con una posición así,

se abordan también los temas de diversidad relativos a discapacidad, o del papel de los mayores en la educación; con una conclusión que acerca a otros capítulos del presente marco teórico, como es que “educarse no es estar encerrado en cuatro paredes; educarse es el acto mismo, es la cotidianidad” (Peña: 27). Otra conclusión, esta sí más evidente desde su origen cul-

tural, indica que “en la selva la educación no es de solo un rato, es de toda la vida”, lo cual permite ver de una manera diferente una preocupación tradicional del Programa como es la de contribuir a resolver los problemas más acuciantes del hábitat; caso actual: los desplazados (Peña: 27).

Desde un enfoque cultural, los desplazados de hoy representan un capítulo más de lo que, por lo menos en el siglo XX, fue una constante en el país; en cuanto que la urbanización, cultura urbana, se desarrolló en buena medida a costa de la cultura rural. Bien sea por guerras civiles y confrontaciones, por persecución política o por usurpación de tierras, a los habitantes del campo se les desconoció su integralidad de vida, mientras la integralidad de la vida en las ciudades es un capítulo aún por resolver. Además de la pertinencia de atender el problema en sí, el tema de los desplazados ratifica que acaso no hay plenitud cultural si se desdibujan las raíces rurales que toda cultura tiene, por sofisticada que se presente. Aquí puede radicar el reto de una cultura urbana, acerca de la cual el Programa le plantea un papel educativo a la construcción física, urbana y arquitectónica, en cuanto tal y en cuanto a su habitación humana.

Hasta aquí quedan completas dos partes de lo que inicialmente denominamos textos referenciales. En el próximo número de Alarife aparecerá la tercera, el evento de referencia o I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en educación y pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Peña Rodríguez, F. (comp.). (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- » Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- » StoneWiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- » Universidad Pedagógica Nacional. (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá.

Pág.

43