

RESUMEN

En el informe de la UNESCO "Hacia las sociedades del conocimiento" de 2005, se plantea que:

Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. (p. 5)

Considerado esto último como positivo se formulan interrogantes tales como: si se puede concebir una ciencia que se desentienda de la educación científica o de los conocimientos locales, si se puede pensar en una cultura que descuide la transmisión educativa y las nuevas formas de conocimiento. En todo caso, "la noción de conocimiento es un elemento central de todas esas mutaciones" (UNESCO, 2005, p. 5) y por lo tanto el conocimiento es objeto de los grandes desafíos de este tiempo.

En la Introducción del mencionado documento se afirma que "una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades". A su vez aclara que "la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, ética y políticas mucho más vastas" (UNESCO, 2005, p.17).

Un párrafo especial se refiere a que:

La importancia de la educación y del espíritu crítico pone de relieve que, en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desinteresemos por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la prensa, la radio, la televisión y, sobre todo, la escuela. Antes que los ordenadores y el acceso a Internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen. (UNESCO, 2005, p.18)

Para reafirmar la importancia dada a la educación, basta revisar los títulos de los diferentes capítulos del documento: "De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento", "Sociedades en redes, conocimientos y nuevas tecnologías", "Las sociedades del aprendizaje", "¿Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida?" que dio lugar a una serie de Informes de Seguimiento de la EPT (educación para todos) en el Mundo y cada uno de ellos "es el instrumento primordial para evaluar los progresos mundiales en la consecución de los seis objetivos de la EPT fijados en Dakar, con los que más de 160 países se comprometieron en 2000. El Informe expone los avances, define las reformas políticas eficaces y las prácticas idóneas en todos los ámbitos de la EPT, señala los nuevos problemas y trata de fomentar la cooperación internacional en pro de la educación"¹. Son ejemplos, el informe de 2005 referido a: "El imperativo de la calidad"², o el informe 2012

1 · Disponible en:

www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/

2 · Disponible en:

www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/

DO

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA Y DEL DISEÑO

Lidia Samar, Mariana Beitollí, Florencia Cairo, Alejandra Rega, Eugenia González Chipont, Juan Santiago Palero, Jonny Gallardo, Silvia Oliva, Diana Cohen, Carlos Zoppi y Diego Speroni

que se titula: "Adquisición de competencias".

En este marco, validamos la educación por competencias profesionales puesto que sus fortalezas radican en la consideración de que la "universidad, como la mediadora entre el individuo y el mundo del trabajo, debe atender las competencias para garantizar la idoneidad de su egresado y atender a los problemas reales de la sociedad." (Huerta Amezola, 2000)

En relación a lo mencionado y refiriendo a las competencias como el 'saber en acción', su desarrollo constituye un requisito básico en la formación de quien se desempeñe en un determinado campo laboral afrontando los desafíos que se le presenten -en este caso el diseño-, aplicando integralmente sus:

- conocimientos
- habilidades, capacidades, destrezas
- valores y actitudes (Huerta Amezola, 2000), (Thierry, 2006), (González Jaramillo y Ortiz García, 2011)

Un currículo por competencias se centra en:

- una formación que prioriza la preparación del egresado para la acción.
- la selección de contenidos, estrategias y metodologías está enfocada en los requerimientos del entorno promoviendo la generación distintas soluciones a los mismos.
- una formación acorde a los cambios permanentes en los diversos contextos y a las demandas sociales, lo que hace necesaria la flexibilización de contenidos y hacer eje en el aprendizaje más que

en la enseñanza, requiriendo de procesos activos y reflexivos.

- la gestión integral del conocimiento a través del abordaje de problemáticas variadas y referenciadas en contextos y en situaciones culturales diversas.

En esta instancia, cabe aclarar que en la formación de Arquitectos y Diseñadores Industriales convergen dos grandes cuerpos de conocimientos: de la práctica profesional y de la cultura proyectual. En el primero tienen su protagonismo las asignaturas proyectuales, técnicas e instrumentales, mientras que en el segundo el protagonismo está centrado en las asignaturas del campo de las Ciencias Sociales. La cultura del proyecto "es lo que legitima al diseñador en su rol como intérprete de la sociedad" (Manzini, 1992), por lo cual arquitectos y diseñadores deben estar preparados para iniciar su actividad proyectual a partir de un posicionamiento en las particularidades de la realidad donde se insertan, investigándola, detectando los problemas y delineando las estrategias para encontrar soluciones pertinentes. La cultura proyectual "filtra e integra las diferentes sensibilidades individuales creando líneas de referencia y criterios de valoración que, en conjunto constituyen el campo sobre el que a su vez se moverán las diferentes subjetividades de proyecto" (Manzini, 1992).

Huerta Amezola manifiesta que:

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales

indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución. (2000)

Por lo tanto, validar el enfoque por competencias desde las asignaturas del campo de las Ciencias Sociales, específicamente desde 'las Historias', significa realizar aportes en dos de los tres niveles que reconoce Huerta Amezola:

- El nivel de las competencias básicas: proporcionando a los alumnos instrumentos para el análisis histórico-crítico de obras, productos y autores.
- El nivel de las competencias genéricas: proponiendo un uso operativo de la historia que permita sustentar sus decisiones, comprometiéndose con la sociedad a la cual se debe dar respuestas concretas. Se considera que todo profesional del diseño debe ser un intérprete de la realidad social, como manifiesta Ezio Manzini (1992) por lo cual arquitectos y diseñadores deben estar preparados para iniciar su actividad proyectual a partir de un posicionamiento en las particularidades de la realidad donde se insertan, investigándola, detectando los problemas y delineando las estrategias para encontrar soluciones pertinentes. Es allí donde las Historias de la Arquitectura y el Diseño pueden coadyuvar al desar-

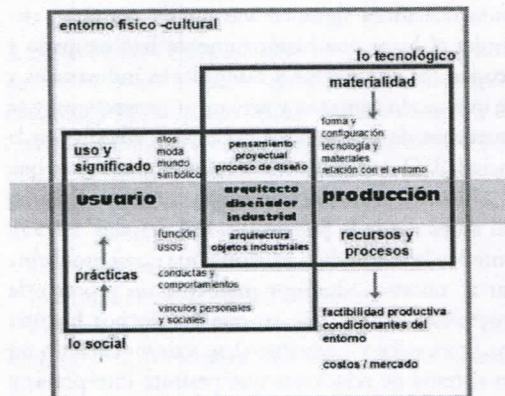
rollo de las competencias profesionales requeridas en nuestro medio, analizando y evaluando cómo los arquitectos y diseñadores se ha posicionado y se posicionan en distintos contextos y cómo han hecho y hacen para dar respuestas concretas a las demandas sociales, a través de la historia.

En las Cátedras de Historia de la Arquitectura II e Historia del Diseño Industrial II de la FAUD proponemos una Historia en la que el propio alumno interroga al pasado desde el presente, estableciendo relaciones significativas que le permitan entender el lugar que históricamente han ocupado y ocupan los arquitectos y diseñadores industriales y de qué modo actuaron y actúan, se proyectaron y se proyectan de un modo consciente y efectivo en la sociedad. Cuando Beatriz Moreyra manifiesta que "La historia como disciplina es la conceptualización del antes desde la perspectiva del después" (1995), sintetiza la visión de la Historia que queremos brindar a nuestros alumnos mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje en que los hechos históricos (generales y específicos) se van vinculando en un sistema de relaciones que permite interpretar y valorar la producción arquitectónica y de productos partiendo de la propia realidad espacio-temporal del estudiante.

Resulta básico para este enfoque realizar de manera comparativa el estudio de la labor de arquitectos y diseñadores detectando permanencias e influencias, cambios y rupturas en el campo del pensamiento y en las propuestas de diseño, siempre en relación al contexto cultural en que trabajan y a dos aspectos clave: la dimensión social -antes mencionada- y la dimensión tecnológica plasmada en la materialidad. Todo ello centrado en el análisis de sus in-

tenciones de diseño -intención en tanto "determinación de la voluntad en orden a un fin"³, lo cual en relación al diseño implica develar el "conjunto de posiciones y actitudes que conforman el accionar de un Diseñador" y que además, según la Arq. Rainis "sintetizan su visión del problema."⁴

En el siguiente cuadro se resumen los aspectos considerados para el análisis de obras y productos:



Por ello y respecto a los autores, obras y productos a estudiar, se propone detectar diferentes líneas de pensamiento y de acción –en tanto propuestas de diseño–, en relación a las interpretaciones que se realizan sobre los distintos tipos de búsquedas estudiados, que tendrán que ver con su carácter –universal o particular–, con la ubicación espacio-temporal, las dimensiones social y tecnológica, y otros aspectos

- 3 · del DRAE, Diccionario de la Real Academia Española.
 4 · Concepto formulado por la Arquitecta Liliana Rainis ex Profesora Titular de Historia de la Arq. II y de Teoría y Métodos, FAUD-UNC.

que resulten relevantes. Y de esta manera plantear una modalidad de lectura de los acontecimientos desde una perspectiva actual y crítica, que abarca tanto la mirada de lo local-regional como de lo universal, dentro de una lógica de relaciones complejas.

Hoy, asumiendo los desafíos que la realidad presenta, se hace necesario accionar en pos de un desarrollo "razonable" como agenda ineludible, un "desarrollo conveniente a las realidades sociales" que, como asegura Rojas Mix (2003), supera el mero desarrollo sostenible; para lo cual es preciso interpretar⁵ nuestra propia realidad latinoamericana.

En este sentido el valorar lo propio, que entraña una no indiferencia⁶, un conocimiento y reconocimiento de las preexistencias intangibles y/o tangibles que se presentan; debe formar parte de la responsabilidad profesional y ser, por lo tanto, una prioridad en la formación académica.

A propósito, en términos generales y en relación al diseño, hoy se hace mención a "la cultura del consumo" (Julier, 2010, p. 82). Guy Julier sostiene que el término 'consumo' alude a un concepto amplio cuyo alcance debe ser precisado y lo define señalando que:

El consumo supone el uso o el agotamiento de algo. Puede conllevar las sensaciones placenteras o no

5 · del DRAE, interpretar entendido como explicar o declarar el sentido de algo. También como concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

6 · El tema es tratado en el capítulo "Ontología de los valores" en el libro: García Morente, M. (1938). *Leciones Preliminares de Filosofía*. Tucumán: UNT. Departamento de Filosofía.

placenteras de poseer un objeto, o puede estar relacionado con los actos previos a adquirir dicho objeto: reunir información sobre el producto, buscar, comprar y poseer. Mirar, escuchar, oler o tocar son también actos de consumo. Como también cabe hablar de consumo del tiempo en el caso de algunas experiencias de ocio o el alquiler de artículos. Los actos de consumo se experimentan de diversos modos y en diferentes lugares y momentos. (Julier, 2010, p. 82)

Julier resume que la cultura del consumo, predominante en las sociedades occidentales, "se ocupa de un amplio panorama en el que la adquisición y el uso representan los valores y sistemas que se reproducen y articulan a través del propio consumo", aseverando su carácter de proceso cultural.

Entonces, no se podrán soslayar lo que Dan Buchner (2005) señala especialmente como dos ideas clave al momento de diseñar productos "exitosos": "el significado y la intención". Al respecto Buchner dice que "para ser exitoso, un diseño tiene que capturar los corazones de los consumidores y convertirse en una parte duradera y significativa de sus vidas. Y para las compañías, los diseños exitosos deben lograr objetivos financieros". (2005, p.107)

Por otra parte y en relación a la arquitectura, la valoración remite a la crítica arquitectónica, entendiendo que:

La crítica comporta un juicio estético. Dicho juicio consiste en una valoración individual de la obra arquitectónica que el crítico realiza a partir de la complejidad del bagaje de conocimientos de que dispone, de la metodología que usa, de su capaci-

dad analítica y sintética y también de su sensibilidad, intuición y gusto. Al mismo tiempo parte de un compromiso ético: la mejora de la sociedad, el enriquecimiento del gusto artístico, la defensa de la adecuación de la arquitectura a sus fines. Por lo tanto, dicha crítica iniciada como opinión personal de un especialista tiene como objetivo entrar a formar parte de la voluntad colectiva... (Montaner, 1999)

En síntesis, "la teoría debe nutrir la praxis arquitectónica y del diseño, puesto que no hay práctica de la arquitectura y el diseño sin teoría -sea ésta explícita o no- y no hay teoría arquitectónica o del diseño sin una realidad, que es histórica, de la cual dar cuenta a través de una postura crítica."⁷ A propósito de lo cual, en la formación de profesionales, el desarrollo de currículas por competencias es, no sólo un desafío pendiente, sino un imperativo de estos tiempos.

Para concluir se considera pertinente sumar la mirada local de Norma Beatriz Gutierrez Darvich⁸ quien, respecto al concepto de competencia, afirma lo siguiente:

La competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Sea que se distinga explícitamente entre habilidades y destrezas, o que se

7 · Estas ideas han sido elaboradas por la Arq. Mariana Isabel Bettoli, en su "PROYECTO DE ACTIVIDAD ACADÉMICA PARA LA CÁTEDRA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA II B" FAUD-UNC, marzo de 2012.

8 · de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

consideren las destrezas como habilidades psicomotoras, lo importante parece ser que todos estos elementos precisen concurrir para que haya una competencia, y competencia no puede ser, por lo tanto, sinónimo de conocimientos o de habilidades y ni siquiera de estos dos juntos, porque faltaría el elemento actitudinal. (2010, p.44)

Por lo tanto para la implementación del enfoque es indispensable que el docente, desarrollando un proceso de enseñanza hacia el "saber asociado", fundamentalmente provoque en el alumno las actitudes necesarias para el futuro desempeño profesional. Por lo tanto, es preciso también estimular la disposición personal y al respecto Gutierrez Darvich (2010) concretamente menciona: la capacidad personal emocional, el equilibrio, la autoestima bien constituida y la buena imagen de sí mismo; a estas disposiciones, le suma la voluntad y la perseverancia, necesarias para la afirmación y el perfeccionamiento de todas las competencias. Además señala que:

El desarrollo de las competencias no es la imposición de una nueva técnica pedagógica; tampoco supone una relación de autoridad entre quienes definen las necesidades de formación y quienes se someten a ella. Es una actitud que debe adoptar quien quiera desarrollar sus competencias, actitud que debe ser compartida y reconocida como tal por los que orientan la formación. (Gutierrez Darvich, 2010, p.49)

Por último, se consideran de interés para el enfoque planteado, los conceptos vertidos por Gutiérrez Darvich sobre la reconceptualización del trabajo

humano. Sintéticamente plantea como una realidad, la revolución tecnológica producto de la sociedad de la información, propia de nuestro tiempo. Hoy los modos de trabajo se caracterizan por el dinamismo, la integración de actividades, la flexibilización, la horizontalidad –a lo cual se podría sumar la transversalidad–, en definitiva, una búsqueda por optimizar los recursos de tiempo, espacio y capacidades. Es así que los estándares de especificidad del conocimiento y el trabajo se complejizan; y en consecuencia los niveles de profesionalización son más exigentes y la calidad a la que se aspira es cada vez mayor. Concisamente Gutiérrez Darvich dice que "ganar productividad pasa por la formación de calidad" (2010).

Además, se considera interesante un alcance que menciona la autora, en relación a los cambios que se plantean hoy; es la pérdida de controles finales, a favor de un autocontrol continuo. Esto que percibe como un valor dado por las circunstancias, es un punto que reafirma el desarrollo del enfoque por competencias en la enseñanza, en este caso del diseño y desde las Ciencias Sociales; porque en la medida que estimulemos el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia esa reafirmación estaremos promoviendo un mayor compromiso con la calidad en cualquiera de los ámbitos laborales que se planteen, tanto en el docente, como en el de los futuros arquitectos y diseñadores, como profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González Jaramillo, Z. y Ortiz García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_3_11/ems11311.htm

- Gutierrez Darvich, N. B. et al. (2010). Educación basada en competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otro enfoques. Serie Estudios N° 70. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo
- Huerta Amezola, J. et al. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Educar, abril-junio, Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Julier, G. (2010). La cultura del diseño. Barcelona: G. Gili.
- Manzini, E. (1992). Artefactos. Hacia una nueva ecología del ambiente artificial. Madrid: Celeste y Experimenta Ediciones de Diseño.
- Margoli, V., Buchner, D. et al. (2005). Las rutas del diseño. Estudios sobre teoría y práctica. Buenos Aires: Nobuko.
- Montaner, J. M. (1999). Arquitectura y crítica. Barcelona: G. Gili.
- Moreyra, B. (1995). El historiador y su oficio. Cuaderno N° 6. Córdoba: Centro de Estudios Históricos.
- Rojas Mix, M. (2003). "Educación superior: globalización y nuevas tecnologías", en Globalización, pertinencia e identidad. Conferencia cursos de verano CEEXCI. Disponible en: www.miguelrojas-mix.com/conferencias/globalización.pdf
- Thierry, D. (2006). La formación profesional basada en competencias. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/form-prof-competencias.pdf>