



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Maestría en Educación

Tesis de Maestría

LO LOCAL Y LO GLOBAL. TRANSFERENCIA E IMPLEMENTACIÓN DE INFLUENCIAS
INTERNACIONALES EN EL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE
LA ARQUITECTURA EN ARGENTINA

Autor: Carlos Caram

Director: Dr. Jason Beech



Universidad de
San Andrés



Dedico esta tesis a mi madre

-María Luisa Cavagnaro-

Por su amor y por su sabiduría.

Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés



Mi especial agradecimiento al

Doctor Jason Beech y a la

Doctora Mercedes Di Virgilio

Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1	11
Enfoques teóricos y perspectivas de abordaje	
1.1. Estado del conocimiento sobre el tema	11
1.2. Marco teórico	18
1.2.1 La globalización	18
1.2.2. Los sistemas educativos en la globalización	21
1.2.3. El nivel superior	23
1.2.4. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior	25
1.2.5. Procesos de recontextualización	27
1.2.6. El currículum y la enseñanza de la arquitectura	28
Capítulo 2	31
Abordaje histórico de la internacionalización de la enseñanza de la arquitectura	
2.1 Arquitectura como oficio o arquitectura como profesión	32
2.2. La difusión de la arquitectura moderna	34
2.2.1. Influencia de Le Corbusier	34
2.2.2. Influencia de Frank Lloyd Wright	40
2.2.3. Influencia de Ludwig Mies van der Rohe	42
2.2.4. Influencia de los CIAM	44
2.3. La crisis de la arquitectura moderna. La Posmodernidad en la arquitectura	46
2.3.1. La influencia tipológica de Aldo Rossi	47
2.3.2 La influencia de Robert Venturi	49
2.3.3. La influencia conceptual de Peter Eisenman	50

2.4. Arquitectura y sociedad de consumo	51
2.4.1. El arquitecto liberal	53
2.4.2 El arquitecto social	55
Conclusión	57
Capítulo 3	59
Los lineamientos educativos universitarios en los discursos emanados de las agencias internacionales	
3.1. Consideraciones metodológicas	59
3.2. Principales discursos sobre educación superior	62
3.2.1. Principales discursos de la UNESCO	62
3.2.2. Principales discursos de la OCDE	66
3.2.3. Señales simbólicas y de legitimación	68
3.2.4. Tendencias y perspectivas en la educación superior	70
3.3. Alcances globales de los lineamientos educativos	73
3.3.1. Alcances globales según las agencias y organismos internacionales	74
3.3.2. Concepto de gobernanza	76
3.4. Principales discursos sobre la enseñanza de la arquitectura	78
3.4.1. Dimensiones en la formación del arquitecto	79
3.4.2. Propuestas curriculares	84
Conclusión	87
Capítulo 4	91
El currículum en la enseñanza de la arquitectura en Argentina. Discursos y dimensiones locales y globales	
4.1. Consideraciones metodológicas	91
4.2. Aspectos de la gobernanza. Nivel nacional	94
4.3. El currículum en la formación de arquitectos	98

4.3.1. El currículum como plan	99
4.3.2. El currículum como concreción	109
4.4. Prácticas curriculares	112
4.4.1. Evaluación por jurados	113
4.4.2. Prácticas Profesionales Asistidas	114
Conclusión	116
Conclusión	119
Transferencia de los discursos internacionales sobre educación superior y sobre la enseñanza de la arquitectura en el contexto argentino	119
Educación superior	119
Enseñanza de la arquitectura	122
Resignificación de los discursos internacionales para la resolución de los problemas locales	126
Referencias bibliográficas	129
Fuentes analizadas	134
Anexos	135
Anexo del Capítulo 3	135
Anexo del Capítulo 4	171
Índice de cuadros	
Cuadro 1. Comparación de las principales dimensiones discursivas entre las agencias	68
Cuadro 2. Dimensiones en la formación del arquitecto. Niveles primero y segundo	84
Cuadro 3. Porcentaje de cada área distribuido por nivel de cursada	109



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Esta tesis indaga en cómo los lineamientos y los discursos educativos globales propuestos y emanados por los organismos internacionales -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Internacional de Arquitectos (UIA)- son implementados en las políticas educativas de Argentina y, particularmente, en el nivel superior, especialmente en el área de la enseñanza de la arquitectura. La enseñanza de la arquitectura en Argentina, desde la década del 80 hasta la actualidad, está tensionada por dos concepciones diferentes que provienen de la discusión internacional sobre la arquitectura: Modernidad-Posmodernidad. Y, más aún, se acentúa la dicotomía planteándose como un par de opuestos: la arquitectura moderna y la arquitectura vernácula. La influencia internacional en las escuelas de Diseño y Arquitectura de Argentina estaba dada por las referencias de los grandes maestros -de la Modernidad y de la Posmodernidad- de Europa y de Estados Unidos y el valor agregado estaba en cómo se adaptaba y se apropiaba a los contextos urbanos, sociales, económicos y políticos locales. Se trata de verificar si la influencia internacional de los grandes maestros de la arquitectura es reemplazada por la influencia de las políticas educativas globales.

El objetivo general de esta tesis es analizar la influencia de las políticas educativas emanadas de las principales agencias y organismos internacionales en el currículum, las estrategias y los proyectos, así como en los procesos de internacionalización en el área de la arquitectura en la educación universitaria argentina durante la última década.

La tesis indaga, también, sobre cuáles son los lineamientos de los discursos educativos internacionales -textos, propuestas, implementaciones- que circulan en el ámbito de la enseñanza de la arquitectura, en la educación universitaria en Argentina. Todo proceso de implementación de una política internacional presupone -como sostienen Ball (1998, 2000, 2009), Beck (1998), Beech (2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2016), Steiner-Khamsi (2001, 2004), entre otros-, un proceso de recontextualización. Se trata de identificar y describir estos procesos en el nivel universitario argentino, y más precisamente en el ámbito de la enseñanza de la arquitectura.

La recontextualización de los discursos educativos globales es un tema actual con cierta tradición desde la década del 90 donde se implementaron reformas educativas a nivel regional. Se analizan documentos extrayendo los principales lineamientos de las propuestas - descentralización, trabajo por competencias, incentivación a la movilidad de personas y de saberes, procesos de internacionalización, vinculación con el mundo profesional y con los aportes a las economías locales-. Se estudia su incidencia e implementación en Argentina en los niveles curricular, estratégico y proyectual.

La aplicación, implementación y recontextualización de discursos educativos internacionales presupone el estudio del concepto de entidad supranacional, de una nueva función de los estados nacionales que al dialogar con las agencias internacionales generan un fenómeno de traspaso del gobierno a la gobernanza. Según Beech “las propuestas de las agencias internacionales colaboran a modificar el marco discursivo en el que pensaron las reformas curriculares en estos países, pero dentro de este marco hubo distintas interpretaciones en cada uno de los países analizados (Argentina, Chile, Brasil)”. (2007: 162).

Las preguntas de investigación que dan origen a esta tesis son: ¿Cuáles son los discursos educativos internacionales que circulan para el nivel superior? ¿Cuáles son los discursos educativos que circulan en el área curricular de la enseñanza de la arquitectura? ¿Cómo se implementan y recontextualizan? ¿Cómo influyen en las dimensiones curriculares, estratégicas, proyectuales y en los procesos de internacionalización? ¿En qué medida influyen en las autonomías institucionales? ¿Cómo interactúan los discursos globales con las interpretaciones locales de las influencias de los grandes maestros?, ¿Qué evidencias y correlatos de los lineamientos emanados por las agencias acerca de la educación, el nivel superior y de la enseñanza de la arquitectura se ven en las propuestas curriculares de las Escuelas de Arquitectura de Argentina?

La difusión y recontextualización de los discursos educativos globales es un tema de interés desde la década del 90 con las reformas educativas a nivel regional y éstos pueden influir en el grado de autonomía de las universidades. El texto de la ley de Educación Superior 24521 garantiza en su capítulo 2, artículo 29 la autonomía académica e institucional de las universidades enmarcando su alcance en algunas atribuciones tales como crear carreras, planes de estudio, líneas de investigación así

como promover el intercambio con otras instituciones del país y del exterior. En los trabajos revisados como antecedentes se investigaron los principales lineamientos políticos en lo que respecta a la descentralización, el trabajo por competencias, la propuesta de financiación de las universidades, la incentivación de la movilidad de estudiantes, de docentes y de saberes. Sin embargo no se profundizó en cómo inciden, cómo influyen y cómo se implementan los discursos globales en las diferentes dimensiones de la enseñanza de la arquitectura. Estas dimensiones son curriculares, estratégicas, proyectuales, de producción y difusión de conocimientos, de autonomía en la gobernabilidad y de implementación de algunos procesos de internacionalización en las escuelas de arquitectura desde una perspectiva de análisis del discurso como texto y como concreción curricular.

En esta tesis se indaga en las propuestas curriculares como texto, como proceso -estrategias- y como resultado -proyecto-. Se intenta comprender, en el marco del mundo globalizado, el rol del Estado, de la Universidad y de los organismos internacionales en el currículum de la enseñanza de la arquitectura así como la vinculación del conocimiento disciplinar con la sociedad, la práctica profesional, el mercado y el tejido productivo. Tal como sostiene Schugurensky (1998) las diferentes disciplinas tienen que probar su valor y su legitimación mediante su contribución a la economía. En las últimas tres décadas la discusión sobre la enseñanza de la arquitectura se centraba en la crisis o no de la arquitectura moderna y cómo la propuesta de los grandes maestros europeos y norteamericanos incidían en la enseñanza según las diferentes cátedras. Los ejes de la discusión estaban focalizados en la relación de la arquitectura con la cultura y con la sociedad. Es decir la pregunta que se formulaba era ¿la arquitectura se distingue por la construcción de objetos culturales o de acontecimientos sociales? Fernández sostiene que “La arquitectura como parte de la cultura occidental también queda connotada en términos de la producción de objetos diferenciales respecto de una arquetipicidad ontológica-natural.” (2002: 10). La concepción de la arquitectura es tomada como producción de novedad estético-tecnológica o bien como la reproducción, adaptación y apropiación de un tipo. El mismo autor agrega “Se debe admitir que el rol de la arquitectura en la modernidad ha favorecido una cierta prevalencia de lo social sobre lo cultural, en rigor, desarrollando el análisis hegeliano de la imposibilidad de la arquitectura de caracterizarse como instancia del arte.” (: 11)

Estas alternativas -la arquitectura como objeto cultural cercana al arte o la arquitectura como fenómeno social- que aparecían libres de ser adoptadas o refutadas por las diferentes escuelas fueron apropiadas en determinado sentido dentro del mundo de la globalización. Dentro de este marco las agencias internacionales producen discursos a nivel global que intentan instalar en todo el planeta. En el caso de la arquitectura los discursos globales optan por una manera determinada de ver la arquitectura más allá de la discusión de las obras de los grandes maestros.

Tras una revisión de la bibliografía se observa que no se profundizó en cómo las escuelas de arquitectura y diseño de Argentina adaptan sus diseños curriculares – discursos y proyectos-; su producción de conocimiento y su vinculación con otras universidades del exterior a estas políticas educativas que pretenden modificar los procesos de internacionalización en la enseñanza de la arquitectura cuyo eje estaba centrado en la influencia de los maestros de la Modernidad.

Esta problemática se suma a la masificación que las carreras de estas escuelas han experimentado en la última década, lo que implicaría más producción académica con iguales recursos, pero con una mayor exigencia en la gestión universitaria. Asimismo, en términos de Brunner (1999) estas gestiones y gobiernos autónomos reciben cada vez más presión del exterior, tanto en la producción, en los procesos, en la tecnología y en los resultados. Otro factor que se suma es la competencia a nivel global de estas escuelas y de las diferentes cátedras dentro de la misma escuela. A pesar de este escenario no se desarrollan investigaciones que estudien la manera en que estas instituciones se adaptan, se transforman, en un mundo de redes cada vez más extendidas y globalizadas, más horizontales y flexibles.

Las presiones de las agencias se dan, por lo tanto, en tres dimensiones: la expansión cuantitativa, la diversificación y las restricciones financieras. Éstas esperan que la educación universitaria responda a estas exigencias mediante tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización (Alcántara, 2007)

Del objetivo general -y de acuerdo con el marco contextual presentado- se desagregan los siguientes objetivos específicos:

-Describir los procesos de recontextualización de los lineamientos educativos internacionales en el currículum de la carrera de arquitectura.

-Indagar en los procesos de internacionalización llevados a cabo en las universidades argentinas del área de arquitectura.

Este último objetivo es abordado desde un enfoque histórico. La enseñanza de la arquitectura siempre tuvo una mirada internacional, desde la cuestión artesanal de aprender en los estudios de los grandes maestros, pasando por la influencia de éstos en el currículum hasta terminar con la historia presente de la influencia de los lineamientos de las políticas internacionales emanadas de las principales agencias y organismos internacionales.

Las perspectivas de abordaje que conforman el marco teórico de esta tesis se organizan en las siguientes categorías: la globalización; los sistemas educativos en la globalización; el nivel superior; gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior; los procesos de recontextualización y el currículum y la enseñanza de la arquitectura.

Las líneas de discusión en torno a la globalización son variadas y tienen sus orígenes en la economía, en la sociología y en la filosofía. Según Giddens (2007) la globalización genera disensos, discusiones y controversias y las transformaciones provocadas por la globalización afectan casi a cualquier aspecto de lo que hacemos. Los sistemas educativos no quedan por fuera de la globalización. Para Beech (2007) los discursos educativos se han adaptado al “modelo global” (: 170) generando escenarios con marcada influencia de la globalización pero adaptados al contexto local, aunque sostiene que es necesario una participación en la construcción de las economías del conocimiento y de la globalización para estar en una mejor posición y poder reconstruir los sistemas educativos; en suma es mejor una participación activa que una adaptación a los contextos locales. Los sistemas educativos y en especial el nivel superior están influidos y condicionados por estas características descritas más arriba de la globalización. La internacionalización de las universidades genera ventajas competitivas que en muchos casos les asegura su subsistencia y su crecimiento. La gobernanza genera un nuevo modelo de gestión. Esta nueva gestión y administración borra los límites entre lo privado y lo estatal así como entre lo nacional y lo internacional. Beech (2007) afirma que cada país realiza procesos de recontextualización diferentes y que si bien, a nivel discursivo hay ciertas coincidencias, no las hay tanto a nivel de concreción lo que genera tensión entre lo local y lo global, entre el gobierno y la gobernanza, así como entre texto, discurso y concreción. Respecto al currículum, en esta tesis, se toma la postura de Stenhouse (1984) quien sostiene que éste es el plan, pero también la

concreción; según esta postura el currículum es un caso específico producto de un aquí y ahora. La discusión central en el currículum de la enseñanza de la arquitectura, según Montaner (1999) -y que divide a los arquitectos desde la década del 60 de siglo XX- está dada entre los que defienden el proyecto de la modernidad y los que sostienen que ésta está agotada. Asimismo, se evidencia una tensión entre diferentes cátedras de una misma escuela ya que éstas toman a diferentes grupos de referencia internacionales como legitimación de la idea, el concepto, la función y la relación entre arquitectura, tecnología y sociedad. Bernstein sostiene que “con la aparición de nuevas formas de conocimiento surgen problemas críticos tales como el de su legitimidad, a qué instancia las formas pertenecen, cuándo, dónde y por quiénes tales formas deben ser enseñadas.” (1988: 221).

El diseño metodológico de esta tesis es cualitativo. Las técnicas previstas son el análisis de documentos. Se analizan documentos emanados de los organismos y agencias internacionales como la UNESCO, la OCDE y la UIA (Unión Internacional de Arquitectos). Estos documentos son de tipo normativo, de políticas y comunicados de conferencias y congresos. También se analizan documentos emanados del gobierno argentino, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la UBA y de las diferentes cátedras, tales como planes de estudio, propuestas pedagógicas, consignas de proyectos, documentos curriculares, portfolios de estudiantes, memorias descriptivas y conceptuales de proyectos, anuarios de proyectos significativos de los estudiantes de diferentes cátedras, ensayos académicos e informes de investigación. Se analizan también otras fuentes que den evidencia de las transformaciones históricas de los procesos de internacionalización de las escuelas y de las cátedras de arquitectura en las últimas décadas ya que éstas reflejan el traspaso de la modernidad a la posmodernidad, y a la nueva internacionalización del siglo XXI influida por los discursos emanados de las agencias internacionales.

Esta tesis se organiza en una introducción, cuatro capítulos, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos. La estructura se prevé de la siguiente manera:

Capítulo 1. Enfoques teóricos y perspectivas de abordaje

En el capítulo 1 se desarrolla y se analiza el estado de la cuestión, se formula el marco teórico, se definen los principales conceptos que estructuran la tesis: la

globalización; los sistemas educativos en la globalización; el nivel superior; el gobierno, la gobernanza y la autonomía en el nivel superior: los procesos de recontextualización y el currículum y la enseñanza de la arquitectura.

Capítulo 2. Abordaje histórico de la internacionalización de la enseñanza de la arquitectura

En el capítulo 2 se aborda el enfoque histórico de la internacionalización de la enseñanza de la arquitectura. Los grandes maestros de la Modernidad tuvieron una gran influencia en la enseñanza de las cátedras de arquitectura argentinas. La influencia tuvo varias dimensiones: el concepto de arquitectura, de arquitecto, aspectos formales, tecnológicos así como la relación de la arquitectura con el entorno natural y con el entorno urbano.

El relato histórico que conforma este segundo capítulo toma a la arquitectura tanto como a la educación como un problema internacional y pretende dar sentido al objetivo de esta tesis, acentuando, no tanto lo internacional como novedoso del siglo XXI sino la influencia internacional por fuera de la disciplina.

Este segundo capítulo es un punto de partida del relato de la internacionalización abordado en esta tesis y se organizó de la siguiente manera: la arquitectura como oficio o arquitectura como profesión. La difusión de la arquitectura moderna, la influencia de los grandes maestros: Le Corbusier, Frank Lloyd Wright y Mies Van Der Rohe; el Estilo Internacional. La influencia de los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM). La crisis de la arquitectura moderna; la Posmodernidad en la arquitectura, influencia de los arquitectos Aldo Rossi, Robert Venturi y Peter Eisenman. La arquitectura y la sociedad de consumo, los arquitectos estrellas de la década de 1990, el arquitecto liberal y el arquitecto social.

Capítulo 3. Los lineamientos educativos universitarios en los discursos emanados de las agencias internacionales

El capítulo 3 es un capítulo de análisis documental. Se hace un relevamiento de los principales discursos que circulan acerca de las políticas educativas internacionales en el nivel superior. Se analiza el grado normativo o prescriptivo y la relación que las agencias establecen con los principios de autonomía de los gobiernos de las universidades. Se plantean las dimensiones sobre las que las políticas intentan influir así

como el alcance previsto. Asimismo se analiza el grado de consenso y de compromiso manifestados en el contexto local. Se indaga en las diferentes sugerencias que se realizan para los países ricos y para los países en desarrollo o emergentes. Se realiza un relevamiento de las dimensiones conceptuales y programas curriculares propuestos a nivel global para la enseñanza de la arquitectura.

Dado que el análisis sigue la perspectiva de abordaje de análisis de discurso de lo curricular y de la producción de conocimiento, se analizan los documentos desde el desafío que enfrentan las universidades a nivel regional y global ante las nuevas “realidades de la sociedad del conocimiento” (Alcántara, 2007). Se analizan en los documentos cuáles son los niveles de pertinencia y de calidad que se exige desde las agencias y cómo, tal como sostiene Schugurensky (1998) estos contenidos estudiados y producidos en las universidades impactan en la vida social, económica y productiva. Se analizan las tres principales tendencias de los lineamientos en política educativa internacional emanadas de las agencias: la relevancia, la calidad y la internacionalización de los contenidos curriculares, de los conocimientos originados en la investigación así como en los procesos de internacionalización.

Capítulo 4. El currículum en la enseñanza de la arquitectura en Argentina. Discursos y dimensiones locales y globales

En este capítulo se analizan diferentes fuentes tales como las leyes sobre educación superior de la Argentina, los diseños curriculares, la producción académica de estudiantes y docentes de diferentes cátedras de la FADU, UBA. Se hace especial énfasis en las dimensiones planteadas: currículum -como texto y como concreción-, producción del conocimiento, difusión del conocimiento producido y los procesos de internacionalización explicitados por las diferentes instituciones. Se analiza el currículum desde la perspectiva de Stenhouse y basándose especialmente en este último autor se analiza la producción de los estudiantes y los canales de visibilidad habilitados por las escuelas para la difusión de estos proyectos, tanto como recursos pedagógicos, como conocimiento nuevo o como instrumento de evaluación para repensar el currículum.

Se indaga también en los procesos de aprendizaje, en ciertos instrumentos y estrategias de evaluación y en los informes emanados para descubrir cuáles son las

tendencias de estudio y de producción en este contexto de la sociedad del conocimiento que se plantea desde las agencias internacionales.

En este capítulo se analizan, también, los procesos de recontextualización y de implementación de los lineamientos de los discursos internacionales del nivel superior en los currículos, en los planes de estudio, así como en la producción de los estudiantes. Se indaga en la identificación de las decisiones curriculares para establecer en qué grado influyen las propuestas de las agencias internacionales en el currículum, en los procesos de aprendizaje y en los procesos de internacionalización. Se prevé dividir el estudio de los procesos de recontextualización en apartados para ordenar el análisis según lo planteado en los objetivos específicos:

La recontextualización y la transferencia a nivel nacional a través del concepto de gobernanza. En este apartado se articula este aspecto del marco teórico próximo al análisis de las dimensiones planteadas. Se retoman las propuestas de de Ball, de Beech, de Brunner, de Cowen, de Dale, y de Rizvi y Lingard, entre otros.

La recontextualización y la transferencia en el currículum de la enseñanza de la arquitectura. En este apartado se analiza el currículum como texto y como concreción, su vinculación con los discursos internacionales en las dimensiones mencionadas más arriba -relevancia, calidad, pertinencia-.

Los procesos de internacionalización son estudiados transversalmente en cada apartado, poniendo énfasis en las políticas concretas y explicitadas que sostienen a estos procesos como texto y como discurso (Ball) y evidenciadas en la documentación pedagógica y en la concreción proyectual de diferentes cátedras significativas de la FADU, UBA.

Conclusión

En la conclusión se presentan los hallazgos encontrados en relación con los objetivos planteados y con las preguntas de investigación. Se explicitan los principales conceptos y argumentos suministrados por las evidencias, se presenta una reflexión personal sobre el recorrido y se sintetizan las contribuciones. Asimismo se explicita el alcance de la presente tesis y las líneas de investigación para futuros trabajos que puedan desarrollar y completar el área temática y de interés de la tesis



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

ENFOQUES TEÓRICOS Y PERSPECTIVAS DE ABORDAJE

En este capítulo se desarrolla y se analiza el estado de la cuestión, es decir la sistematización de los antecedentes de investigación revisados y se formula el marco teórico donde se definen los principales conceptos que estructuran la tesis.

1.1.Estado del conocimiento sobre el tema (sistematización de los antecedentes de investigación revisados)

La internacionalización de las políticas educativas tomó gran importancia a partir de la década del 90 donde se evidenciaron grandes transformaciones en los sistemas educativos de la región. Este concepto de internacionalización fue impulsado por las agencias internacionales, especialmente la UNESCO y la OCDE.

En *La internalización de las políticas educativas en América Latina* (Beech, 2007), el autor centra su atención en la influencia de las políticas educativas internacionales en América Latina en las décadas de 1980 y 1990. Sostiene que durante la década del 90 los países de la región implementaron reformas en sus sistemas educativos a través de leyes. A pesar de las particularidades de cada uno de ellos (Argentina, Chile, Brasil) en dicho trabajo se cita a Braslavsky y Gvirtz (2000) y a Martínez Boom (2000) quienes reconocen algunos puntos en común tales como “la descentralización, autonomía escolar, profesionalización docente, un currículum basado en competencias y el establecimiento de sistemas centralizados de evaluación de rendimiento.” (Beech, 2007: 156).

Los puntos citados en el párrafo anterior pueden resultar una evidencia de la influencia internacional sobre las políticas educativas. El autor sostiene que “En muchos casos, estas reformas significan profundas rupturas con las políticas educativas previas de sus respectivos países.” (Beech, 2007: 156). Esta ruptura se evidencia, sobre todo, en el cambio curricular de un conocimiento basado en saberes enciclopedistas que estaba centrado en datos, a un currículum por competencias. Es decir, que una de las primeras influencias de las políticas educativas internacionales en la región se refleja en las dimensiones de gestión y en lo curricular.

El autor sostiene que todas las reformas que se realizaron en nuestro país durante la década del 90, tales como la *Ley de Transferencia de los Servicios Educativos* en 1992, la *Ley Federal de Educación* en 1993, la *Ley de Educación Superior* en 1995, la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), entre otros, fueron justificados como resultado de “presiones externas” (: 157). Estas presiones se justificaban con el fin de adaptar los sistemas educativos creados a fines del siglo XIX a las necesidades del siglo XXI, tal como estaba sucediendo a nivel global. “En otras palabras, la lógica dominante era que había una serie de cambios que se estaban dando ‘a nivel global’ (la globalización, la era de la información, las economías del conocimiento)” (Beech, 2007: 157). La región adoptó para resolver estas necesidades, el modelo universal de educación propuesto por las agencias internacionales que según ellas “consideran que uno de sus roles principales es la difusión de conocimiento ‘de punta’ sobre educación.” (: 157).

A pesar de algunas diferencias que se establecen entre las agencias internacionales (OCDE y UNESCO) se les reconoce un punto en común, “entendieron el futuro como ‘la era de la información’” (Beech, 2007: 158). Según la UNESCO la educación debería anticiparse al futuro, más que adaptarse al presente, debido, sobre todo, a los cambios tecnológicos. Según el autor, los modelos educativos propuestos por las agencias internacionales tienen las siguientes características: descentralización y autonomía escolar; educación permanente; currículum basado por competencias -comunicación, creatividad, flexibilidad, aprender a aprender, trabajos en grupo y resolución de problemas-; sistemas centralizados de evaluación y profesionalización docente.

En el mismo sentido Ball (1998, citado por Beech, 2007) sostiene que “En tiempos de incertidumbre, estas soluciones mágicas globales se tornan extremadamente atractivas para los gobiernos por su simplicidad.” (: 160). Este autor incorpora el concepto de “entidad supranacional” (1993), estos contextos específicos generan propuestas que son rápidamente universalizadas. Como estas políticas supranacionales, universalizadas son implementadas obedeciendo algunas pautas de los contextos locales, muchos autores como Schriewer y Stheiner - Kamshi (2000) sostienen que estas ideas son recontextualizadas y generan una cierta distancia y una cierta tensión entre las políticas propuestas a nivel supranacional y las interpretaciones particulares en la implementación.

Las agencias internacionales, según Beech (2006) proponen un cambio espacial en el objeto de transferencia y en los tiempos y aunque se dirijan a diferentes países, comparten la misma visión del mundo. Éstas proponen para todos los niveles educativos la descentralización de los sistemas educativos, intentan construir un modelo universal de docente y presentan sus propuestas como “neutrales y objetivas” (: 14).

El objeto principal de transferencia de las agencias es el discurso global sobre educación. Éste genera influencias y delimitaciones en los discursos y en las prácticas locales; Ball (1990) sostiene que “Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, inhiben las posibilidades de que surjan otros.” (Citado por Beech, 2007: 162). Beech (2007) argumenta que las influencias externas “han contribuido a modificar el marco discursivo en el cual se piensa y, por lo tanto, se practica la educación en algunos países de Latinoamérica.” (: 169). Uno de los conceptos globales que modifican este marco discursivo y que puede afectar notablemente al nivel superior es el concepto de educación permanente (*lifelong learning*). Este concepto no sólo influye en la creación de nuevos planes de estudio de carreras o especializaciones de posgrado sino que interviene en la malla curricular de las carreras de grado dado que se necesita reevaluar la legitimación de ciertos contenidos, la secuenciación, la profundidad y el desplazamiento de algunos que antes se aprendían en el grado y que en la nueva realidad pasan a ser contenidos especializados para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Si bien existe, según Ball (1990, citado por Beech: 2007), un espacio entre la formulación y la implementación de las políticas, Beech (2007) sostiene que se tiene que pensar en “la distancia que existe entre ciertas proclamas universales (...) y su efectiva transformación en políticas en distintos países.” (: 161). Este espacio en términos de Ball o distancia en términos de Beech también se intensifica ya que generan la posibilidad que surjan ciertas interpretaciones y que se descarten otras. Y tal como agrega Ball (1993) solo pueden darse “las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que provee el discurso (citado por Beech: 162). Por lo tanto, utilizado el doble concepto de la política como texto y discurso pueden generar variadas interpretaciones que pueden contribuir a hacer visibles la distancia así como disputas y tensiones para la implementación de estas nuevas políticas globales.

En el libro *Políticas educativas en un mundo globalizado*, los autores Rizvi y Lingard (2013) analizan cómo afecta el fenómeno de la globalización en las políticas educativas. En el prólogo sostienen que es necesario “comprender cómo la globalización planteaba nuevas exigencias a las universidades al requerir que trabajaran en un mercado emergente de educación global para su subsistencia económica.” (: 15) y agregan que para responder a las demandas globales y subsistir “debían renovar su currículum y su pedagogía en respuesta a (...) las demandas de las corporaciones transnacionales para nuevos tipos de trabajadores globales.” (: 15). Esta demanda implica tal como lo sostienen Ball y Beech en el apartado anterior una interpretación de los “imperativos políticos” (: 16) y cómo poder traducirlos en políticas (texto y discurso) y en prácticas que respeten la democracia y la justicia. Los autores sostienen que como consecuencia de una experiencia en algunos países en vías de desarrollo comprendieron cómo el espacio geopolítico donde se desarrolla, se gestiona y se interpreta la globalización es desigual y que las políticas globales suelen crear condiciones de desigualdad haciendo reaparecer vestigios coloniales en las configuraciones del mundo globalizado. En el capítulo VI estudian el fenómeno de gobierno y gobernanza. Los autores sostienen que este nuevo *modus operandi* de gobierno simboliza los cambios producidos por la globalización relacionados con la aplicación de nuevas gestiones públicas. Esta nueva forma de gobierno establece unos nuevos flujos que interconectan lo público, lo privado, lo nacional y lo global que generaron en los sistemas educativos del nivel superior un “mercado de la enseñanza superior global” (Marginson, 2007, citado por Rizvi y Lingard, 2013: 154) y la creación de un “cuasi mercado en los sistemas de enseñanza en todo el mundo” (Apple, 2001; Ball, 2008, citados por Rizvi y Lingard, 2013: 154). El concepto de gobernanza se retoma en el marco teórico.

Por otro lado, Beck (1998) se pregunta por qué la globalización implica una politización y sostiene que se debe al poder negociador reconquistado por los empresarios a nivel planetario. Este fenómeno juega un papel clave en la configuración de las economías y en las sociedades locales. Genera un sistema de “subpolítica” más allá del sistema político y aun puede llegar a actuar en contra de los intereses de los propios estados. Y afirma que en la nueva economía mundial y la individualización el Estado nacional pierde su soberanía. Para él esto se debe a que el proyecto de la modernidad ha fracasado y que este nuevo orden universal no es más que la mirada de los hombres blancos ilustrados que oprimen los derechos de las minorías étnicas,

religiosas y sexuales mientras imponen su “metadiscurso”. Para él, la globalización económica consume lo que se alienta conceptualmente a través de la posmodernidad y la individualización: “el colapso de la modernidad.” (: 25)

Sabbatini (2012) sostiene que cuando los discursos se mueven de un espacio a otro se recontextualizan y se resignifican, tal como afirma la postura culturalista. Esta postura sostiene que las condiciones locales inciden sobre el discurso global, ésta se retoma en el marco teórico distinguiendo la diferencia planteada por Beech (2007) entre adaptación al contexto global y participación activa. La autora demuestra que las agencias internacionales aun con enfoques muy diferentes identifican ciertas problemáticas y proponen soluciones similares, y que estas soluciones se transforman en reducciones conceptuales instalándose como tendencias.

Por su parte González (2013) sostiene que “durante las últimas décadas, en la mayoría de los países latinoamericanos se han generado importantes transformaciones que han modificado la organización y la forma de gestionar los sistemas educativos.” (: 13). Y, agrega que en el entorno de la educación superior se redefinieron los términos del contrato social en diferentes dimensiones y relaciones de interacción: entre la universidad y el estado, entre la universidad y el sistema de educación superior y, por último entre la universidad y el entorno social.

En lo que concierne al campo de la enseñanza del diseño y de la arquitectura Fernández (2002) en un artículo denominado *Noción de cultura* sostiene que la enseñanza de la arquitectura estaba acorde con el Movimiento Moderno. Este movimiento relacionaba estrechamente las funciones, las formas, las críticas, la didáctica en arquitectura y el campo profesional. Por lo tanto el taller -forma pedagógica básica en la enseñanza de la arquitectura, basada en una práctica simulada- permitía prefigurar la futura vida profesional de los estudiantes de acuerdo con los preceptos generales de los maestros del Movimiento Moderno -Le Corbusier, Mies Van der Rohe, Khan, entre otros-. Sin embargo en el siglo XXI, esta práctica devino más compleja, las referencias internacionales se presentan más confusas y lejanas de los liderazgos de los maestros modernos. Agrega que “las supuestas identidades urbanas, nacionales o regionales se diluyen en el magma de un cosmopolitismo engañoso en el cual se ha operado una aparente democracia globalizada que encubre grandes asimetrías entre países opulentos y otros empobrecidos.” (: 9). Debido a este mundo globalizado, Fernández sostiene que

los problemas de la teoría de la arquitectura como sustento de criterios para la enseñanza universitaria se tornaron más complejos, intersectando dimensiones de la economía, la política urbanística, la sociología y la antropología metropolitanas, el derecho civil, la ecología y los estudios culturales. (: 9).

La Modernidad toma a la arquitectura como una práctica más social que cultural, en efecto “la carencia de autonomía (...) dada la carga determinante de algo externo a su *praxis* artística, que sería la función, más la idea de perfección político-social que le otorgó al Estado (...) terminó por motorizar la arquitectura moderna (...) como una práctica más social que cultural.” (2002: 11). Con el surgimiento de la Posmodernidad se presenta una caída de la voluntad social y el consecuente avance de lo cultural como representacional simbólico ligado al intercambio o como una instancia más de la expansión de la economía globalizada.

El pasaje de una arquitectura objetualista -propia de la Posmodernidad y su asociación con lo cultural- hacia una arquitectura prestacional -asociada con lo social, con el Estado y con el bienestar de la sociedad- parece ser el argumento del discurso globalizado que se entrevé en un documento emanado conjuntamente por la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) y la UNESCO, denominado *Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura* iniciada en 1998 y revisada en los años 2004-2005. En esta carta conjuntamente la UNESCO y la UIA redefinen el alcance de la arquitectura, proponen objetivos en la formación de los arquitectos y enumeran y clasifican una serie de competencias que se deberían desarrollar para alcanzar estos objetivos y cumplir con el nuevo alcance de la profesión. En el preámbulo de la carta exponen la siguiente definición renovada de la arquitectura “Todo lo que afecta al mundo en el que el entorno se plantea, se diseña, se construye, se condiciona interiormente, se incorpora al paisaje y se mantiene, atañe al ámbito de la arquitectura.” (: 1). Es una definición mucho más amplia e interdisciplinaria donde el objeto de acción de la arquitectura está centrado en el entorno urbanístico, paisajístico y social y no en la belleza de la obra arquitectónica en sí. Por eso mismo, plantean como objetivos en la formación de los futuros arquitectos ampliar el área de la profesión a espacios que, según ellos, aún no han sido de gran preocupación por parte de la disciplina. Proponen una mayor diversidad en el ejercicio de la profesión y en consecuencia en la formación teórica y práctica de los futuros arquitectos. Una de las miradas más renovadas es la redefinición de los comitentes, tienden a incluir a aquellos ciudadanos que no son aceptados en pleno derecho y que no se cuentan como clientes habituales de los arquitectos; de este modo, la arquitectura y los profesionales contribuirían a un desarrollo comunitario, social, de

autoayuda y facilitador en el diseño, la creación y la construcción del hábitat. En esta carta se propone, para reforzar la internacionalización de la formación de arquitectos una “Red mundial de formación en arquitectura” ya que ésta constituye uno de los desafíos para el entorno construido. Las escuelas de arquitectura, a nivel global, deberían dar solución a los graves y complejos problemas y desafíos relacionados con la degradación social y funcional de los nuevos asentamientos humanos. Ellos sugieren y consideran incorporar a la formación de arquitectos contenidos que traten la urbanización global, la escasez de viviendas, los servicios y equipamientos urbanos, la infraestructura social y urbana para mejorar el hábitat futuro de los seres humanos sobre todo en los países en vías de desarrollo.

Tal como se planteó más arriba (ver *lifelong learning*), la carta de la UIA/UNESCO propone la formación permanente de los arquitectos en todos los ejes curriculares que conciernen a la formación: estético, tecnológico, estructural, metodológico investigativo, legal, histórico, teórico-filosófico, urbanístico y de planificación. Y agrega algunos hasta el momento novedosos: formación de usuarios de hábitats e insiste con la formación en la función social de los arquitectos.

En un sentido semejante al de la UNESCO y la UIA, en una investigación sobre vivienda realizada en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) denominada *100.100 habitar. Nuevos modos de vivienda* (2007) se replantea el rol de la vivienda, del arquitecto y el de la universidad. Sorín -decano en ese momento de la FADU- en un artículo incluido en esa investigación denominado *La arquitectura cotidiana como objeto académico* (2007) sostiene que “El problema del habitar se redujo así a un simulacro de la vida burguesa y el resultado está mayormente reducido a una respuesta estética donde el mayor logro se encuentra en la composición de la planta del conjunto o en una fachada visualmente vistosa.” (: 9) y que, dada la complejidad de la vivienda social, el valor añadido de la Universidad es incluir como comitentes a aquellos habitantes mayoritarios que no tienen la posibilidad de elegir. Es por esto que la experimentación en los talleres de las escuelas de arquitectura debería acercarse a los problemas cotidianos de los usuarios del hábitat. En ese sentido, Sorin sostiene que

Experimentación ligada a procesos teóricos que lejos de abstraerse de lo real sean capaces de incorporar las impurezas de la cotidianeidad. La producción de viviendas no es hoy un problema de experimentación estética ni de revoluciones estilísticas; es un tema de cualificación urbana y de transformación de los modelos impuestos por la costumbre y la especulación. (: 10).

En la misma investigación sobre vivienda de la FADU-UBA, Fernández Castro (2007) en un texto denominado *Oportunidad y deseo* (este texto será retomado más adelante en el marco teórico) define a las prácticas de los estudiantes de arquitectura como “incipientes investigaciones proyectuales” (: 11) cuyo principal objetivo es aportar a “la formulación de nuevos paradigmas de vivienda destinados al hábitat social” (: 11) e insiste en que “La vivienda en su capacidad de construcción de continuos urbanos a través de los tejidos (...) debe pasar a ser una herramienta clave de la recomposición urbana.” (: 12) y la reconstrucción y consolidación de los espacios urbanizados traen aparejados infraestructura, transporte, educación y salud; es decir que urbanizar a la ciudad es crear ciudadanos de plenos derechos, futuros comitentes de los futuros arquitectos y usuarios de los nuevos hábitats.

1.2. Marco teórico

En este apartado se exponen las perspectivas de abordaje que conforman el marco teórico de esta tesis.

1.2.1. La globalización

Las líneas de discusión en torno a la globalización son variadas y tienen sus orígenes en la economía, en la sociología y en la filosofía. La globalización y el cosmopolitismo no son espacios homogéneos sino más bien espacios diversos y heterogéneos de encuentro de culturas particulares y diferentes. Las limitaciones morales y políticas del cosmopolitismo, la quimera de los valores universales tiende a promover el etnocentrismo y a apoyar a las fuerzas globales hegemónicas. En cambio, se presenta un cosmopolitismo que celebra la convivencia de las diferencias; tomado desde este punto de vista crítico conforma un gran espacio en red donde conviven las complejidades y las incertidumbres del mundo, donde junto con las pequeñas congruencias y acuerdos se puede construir un territorio interconectado. El desafío del cosmopolitismo es cómo pensar una educación que promueva el fino equilibrio entre el respeto por las diferencias y que a la vez transmita la idea de orden de lo común que generen lazos de solidaridad y pertinencia. Las diferencias planteadas en el espacio cosmopolita -entre lo diverso, lo identitario y lo hegemónico colonial- están metaforizadas por Nussbaum (1999) quien ilustra la existencia de estas identidades como si fueran círculos concéntricos donde

El primero de estos círculos rodea el yo; el segundo a la familia inmediata, y a éste el de la familia extensa. A continuación, y por orden, el vecindario o los grupos locales; los conciudadanos y los compatriotas (...) Alrededor de todos estos círculos está el mayor de ellos, el de la humanidad entera. (: 19-20).

Asimismo, Appiah (1999) trata la relación controversial entre globalización y homogeneidad de las culturas o como lo llama el autor “una estimación exagerada del alcance de la desaparición de la heterogeneidad cultural” (: 35) y agrega que si bien en la era de la globalización algunas formas están desapareciendo “los procesos de homogeneización son, en cierta medida asimétricos.” (: 35). En resumen, a medida que desaparecen formas de la cultura, se crean otras nuevas y “éstas son creadas localmente.” (: 35) y el cosmopolitismo o los “patriotas cosmopolitas” valoran “las diversas formas humanas de la vida social y cultural” (: 38)

Los críticos de este concepto de globalización plantean una serie de problemas conceptuales en torno a la asociación de lo universal y lo global con lo local que suele tender a la idea del cosmopolitismo como un desarraigo y enfatizan sus limitaciones morales y políticas de la existencia de un mundo, con una visión única.

También es cierto que la globalización genera en cada sitio sus versiones vernáculas, en ese sentido no se trata de un fenómeno universalmente generalizado ni homogéneo, sino que es dinámico y particular generando configuraciones de globalización y cosmopolitismo particulares y propios.

Se toma la perspectiva de Giddens quien afirma que “Vivimos en un mundo de transformaciones que afectan casi a cualquier aspecto de lo que hacemos. Para bien o para mal nos vemos propulsados a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos.” (2007: 6). Según este autor la globalización genera disensos, discusiones y controversias. Hay algunos pensadores que se resisten a ella, él los llama “escépticos” (: 6); otros sostienen que la globalización es real y evidente y que sus efectos y consecuencias se pueden ver por todas partes, a éstos, él los llama “radicales” (: 7). Si bien, tal como se observa en la cita más arriba, Giddens adhiere a la postura de los radicales, no es menos cierto que critica las posturas de ambos argumentando que los dos grupos “consideran al fenómeno casi exclusivamente en términos económicos.” (: 7). Él considera que esa postura es un error. En esta tesis se toma la postura de Giddens quien sostiene que “La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica.” (: 7). El autor observa, a nivel global, un proceso social de resistencia a la globalización que trae como consecuencia “el surgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo.” (: 9) y agrega que “Los

nacionalismos locales brotan como respuesta a tendencias globalizadoras, a medida que el peso de los Estado-nación más antiguos disminuye.” (: 9). Para enfatizar su postura radical respecto a los efectos de la globalización afirma que existe una “sociedad cosmopolita mundial” (: 11) y agrega que “Somos la primera generación que vive, en esta sociedad, cuyos contornos sólo podemos ahora adivinar. Está trastornando nuestros modos de vida, independientemente de dónde nos encontremos. No es –al menos por el momento- un orden mundial dirigido por una manera anárquica, casual, estimulado por una mezcla de influencias.” (: 11). En este mismo sentido, Beck (1998) sostiene que casi todas las personas participan de encuentros cosmopolitas o globales día a día y que es un horizonte global de experiencias y expectativas, que implica una pérdida del poder del Estado-Nación y que supone un ensanchamiento territorial-geográfico con un creciente intercambio internacional. También esta tesis adhiere a la postura de Rizvi y Lingard quienes sostienen, en la misma línea que Giddens y Beck, que “Los *globalistas* consideran la globalización como un proceso histórico significativo y real que ha alterado fundamentalmente todos los aspectos de nuestras vidas.” (2013: 49).

La globalización trae aparejada ciertos procesos de internacionalización basados en un intenso tránsito de flujos de información, de saberes, de prácticas y de personas que según Rizvi y Lingard “está transformando nuestras instituciones sociales, las prácticas culturales e incluso nuestro sentido de identidad y de pertenencia.” (2013: 203).

Castells acuñó la noción de “economía global regionalizada” (1996: 127) y sostiene que no se trata de un contrasentido ya que es una economía global “porque los agentes operan en una red global de interacción que trasciende las fronteras nacionales y geográficas” (: 127), sin embargo es regional debido a que los gobiernos locales desempeñan un rol muy importante en la estructura de estos procesos económicos. En este sentido, agrega “considero que la regionalización interna es un atributo sistémico de la economía informacional / global.” (: 128). Al referirse a la nueva división internacional del trabajo es contundente respecto a la caracterización de la economía en la globalización:

La economía global (...) se caracteriza por su *interdependencia*, su *asimetría*, su *regionalización*, la *creciente diversificación dentro de cada región*, su *inclusividad selectiva*, su *segmentación exclusoria* y, como resultado de todos estos rasgos, una *geometría extraordinariamente variable* que tiende a disolver la geografía económica histórica. (: 133).

La perspectiva sobre la globalización tomada en esta tesis es por lo tanto, como un discurso abstracto, político y económico que circula a través de las redes generando flujos y que muestra sus efectos en diferentes sistemas de vida de las naciones, entre ellos los sistemas educativos, pero lejos de ser un espacio integrado y homogéneo, es heterogéneo y desigual y se mueve en el disenso y en el conflicto más que en la perfección y en el consenso.

1.2.2. Los sistemas educativos en la globalización

Los sistemas educativos no quedan por fuera de la globalización que además de un fenómeno es una ideología ya que se trata de una visión abstracta del mundo con el fin de extender las relaciones entre naciones, mercados y sujetos tal como sostienen algunos autores como Beech, Brunner y Dale, entre otros. Para Beech (2007) las políticas educativas se han adaptado al “modelo global” (: 170) generando escenarios con marcada influencia de la globalización pero adaptados al contexto local; en suma es mejor una participación activa que una adaptación a los contextos locales.

Dale (2010) afirma que los sistemas educativos tienen una tendencia a teorizar la globalización de un modo muy débil, pues no distinguen entre su representación como discurso (todo es globalización); como proceso (sin identificar a los agentes); como convergencia y mucho menos como proceso político impulsado por ciertos intereses privados; aunque reconocen que el Estado nacional no es más el único actor en el área de educación, ni siquiera el más importante o evidente.

Rizvi y Lingard (2013) y Dale (2010) coinciden en que los efectos de la globalización pueden percibirse en los sistemas educativos y en las políticas educativas llevadas a cabo por los estados. La idea de la globalización está naturalizándose, se transforma en imaginario social y circula como tal a través de las redes sociales generando que “en un orden interconectado a escala mundial, tanto la cooperación como la competición puedan generar similitudes en las políticas educativas que ejercen los diferentes sistemas para adquirir ventajas en el mercado.” (Rizvi y Lingard, 2013: 69). Estos flujos son entendidos por Beech “como la secuencia de intercambios intencionales, repetitivos y programables entre posiciones que están físicamente distantes.” (2014: 9) y refiriéndose al campo educativo y a los flujos agrega: “El espacio de flujos en educación está constituido por una serie de redes de intercambio de información a través de la cual se producen y reproducen discursos globales.” (: 9). Se

tomará en esta tesis el concepto anterior como una definición de transferencia de discursos de un contexto a otro en el marco de la globalización y de la internacionalización (tal como se planteó en los antecedentes, ver Sabbatini, 2012). Estas transferencias forman una red cuyos nodos no son abstractos sino que, según Beech (2014), son instituciones y personas. Desde esta perspectiva teórica las instituciones analizadas en esta tesis son tomadas como nodos en una red global de transferencia que reciben y emiten flujos de información, conocimiento e intercambios a nivel global.

Se puede observar cómo la globalización en tanto discurso abstracto y político se materializa y genera sus efectos en las políticas educativas de diferentes países. Esto genera ciertas coincidencias –isomorfismos– en las políticas educativas de todos los niveles de los sistemas educativos, influidos por las agencias internacionales como la UNESCO y la OCDE. Sin embargo, a pesar de este isomorfismo entre los sistemas producto del flujo de los discursos globales y de los efectos de la globalización, se perciben ciertos procesos de apropiación en los contextos locales, es decir ciertos procesos de recontextualización. La perspectiva de abordaje de esta tesis adhiere a la postura de Beech quien sostiene que “Aunque esta difusión de ideas ha colaborado a generar cierto isomorfismo en los sistemas educativos mundiales, no puede soslayarse que a medida que estos discursos se localizan son reinterpretados a través de procesos de recontextualización (...) que cambian sus significados.” (Beech, 2007: 15).

En el campo de la educación comparada se habla de transferencia de modelos externos al referirse a “los movimientos de instituciones, prácticas e ideas educativas de un contexto a otro.” (Beech, 2006: 2). El mismo autor sostiene que existe un modelo tradicional de transferencia que sigue un orden cronológico “se identifica el problema local, se buscaba una solución al problema en otros sistemas educativos; una tecnología social que había funcionado (...) era adaptada al nuevo contexto y luego implementada.” (: 3). Las agencias internacionales crearon un discurso de “modelo universal de educación” que es una lógica diferente al modelo de transferencia tradicional. En esta tesis se usa el concepto de transferencia como un desplazamiento asimétrico de discursos, desde un centro de poder internacional como son las agencias a los nodos de las redes como son los sistemas educativos y las instituciones.

La sociología política de Ball, según Beech y Meo (2016) aborda la concepción de las políticas educativas globales a partir de dos preguntas bien claras: “Qué son las

políticas y cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias y efectos.” (: 3). Los autores explican que a través del concepto “ciclo de las políticas” (*Policy cycle*) Ball y Bowe abordaron estos interrogantes aportando herramientas a las investigaciones en muchas partes del mundo y ésta “ofreció claves con una orientación postmoderna para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas.” (: 3). A partir de este concepto, los autores aseguran que se contribuyó a visibilizar algunas “arenas” para definir y poner en acto las políticas, tales como “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contextos de las estrategias políticas” (Ball y Bowe, 2012, citados por Beech y Meo, 2016: 3).

El estudio de estas herramientas denominadas y caracterizadas como diferentes contextos supone que las transferencias, aun cuando se consideran asimétricas, no se realizan de una manera lineal ni idéntica en los diferentes nodos de la red global.

1.2.3. El nivel superior

Los sistemas educativos y en especial el nivel superior están influidos y condicionados por estas características descritas más arriba de la globalización. La internacionalización de las universidades genera ventajas competitivas que en muchos casos les asegura su subsistencia y su crecimiento. Se toma, en esta perspectiva, el concepto de “desanclaje” de Giddens (1994). Este autor lo define así: “Por desanclaje entiendo el ‘despegar’ las relaciones de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales.” (: 32). Este concepto sirve para comprender desde la sociología el traspaso de un mundo tradicional a un mundo moderno a través de ciertas operaciones de “diferenciación” y de “especialización funcional” que ayudaría a las instituciones a pasar de un sistema de menor escala o escala local a otro de mayor escala o escala universal. De esta manera a través del “desanclaje” se resuelve el distanciamiento entre tiempo y espacio y este autor sostiene que “La imagen que evoca el ‘desanclaje’ capacita mejor para captar los cambiantes alineamientos de tiempo-espacio que son de básica importancia para el cambio social en general y para la naturaleza de la modernidad en particular.” (: 32). Las “señales simbólicas” son un mecanismo institucional para llevar a cabo el

“desanclaje”. Este mecanismo se consigue a través de ciertos dispositivos que llevan a una legitimación política de la institución. Así se logra que “Al remover la actividad social de sus contextos localizados permite la reorganización de las relaciones sociales a través de enormes distancias entre tiempo y espacio.” (: 58). Es decir que se integra la producción del conocimiento a la vida social “fuera de los anclajes de la tradición.” (: 58).

Alcántara (2007) sostiene que la UNESCO a través de un documento denominado *Documento para el Cambio y el Desarrollo de la Educación* “identifica tres principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior en el nivel mundial: 1) *expansión cuantitativa*, 2) *diversificación* y 3) *restricciones financieras*.” Y sostiene que si bien estas características se dan a nivel global, la brecha que separa a los países en vías de desarrollo de los desarrollados no para de crecer.

Brunner (1994) plantea una preocupación similar aunque más profunda del nivel superior en América Latina. El autor enumera ocho principales asuntos de debate en el nivel superior en la región. Primero, el cambio de actitud de los gobiernos frente a la educación superior. Segundo, como consecuencia de lo primero, una ruptura en la formulación presupuestaria. Tercero, lo planteado en el ítem anterior afectó a las universidades públicas. Cuarto, el aumento de la oferta privada hace temer una privatización del nivel superior. Quinto, el incremento de la oferta de las universidades privadas no fue acompañado por una adecuada supervisión de los estados. Sexto, se percibe un deterioro en la calidad académica del nivel superior tanto en la universidad pública como privada. Séptimo, las causas anteriores afectan a la equidad sobre la que opera el sistema que regula el nivel superior. Por último, ha puesto en duda la eficiencia de todos los sistemas de la educación superior.

Otro de los asuntos del nivel superior, cuyo origen pareciera estar en la internacionalización de las políticas educativas es que, según García de Fanelli (2000), “las universidades públicas deben hacer frente hoy a nuevas demandas y problemas que surgen a partir de su mayor exposición al mercado y de la presencia de un Estado ‘evaluador’.” (: 9). Esta situación, según la autora, trae algunos problemas para el nivel universitario: problemas de gobernabilidad; un excesivo énfasis en el corto plazo en desmedro del planteamiento de objetivos a largo plazo y por último la ausencia del Estado contrarrestando las fallas del mercado.

La internacionalización es cada vez más profunda en las universidades y propone una agenda pedagógica de políticas locales y globales, cambiantes, diversas y plurales que eviten la homogeneidad y el etnocentrismo.

1.2.4. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior.

Otro concepto importante para abordar la autonomía de las universidades en relación con lo garantizado en el capítulo 2, artículo 29 de la *Ley de Educación Superior N° 24521* y sus modificatorias- es el de gobierno-gobernanza. Este es un concepto nuevo en las ciencias políticas y se refiere a un nuevo *modus operandi* vinculado con el proceso de la globalización. Esta nueva gestión y administración borra los límites entre lo privado y lo estatal así como entre lo nacional y lo internacional. En la perspectiva de abordaje de esta tesis se vincula a la gobernanza con el concepto de flujos y de redes. La gobernanza plantea relaciones más asimétricas del poder y pasa de una lógica de centro a una de redes. (Castells, 1997). En este mismo sentido, Beech afirma que

El gobierno de la educación se define a través de una serie de complejas interacciones entre redes globales, estados, corporaciones, organismos no gubernamentales, instituciones educativas, familias y otros actores sociales que contribuyen en la definición de los modos en que se regula, se provee, se financia y se evalúa a la educación. (2014: 8)

Rizvi y Lingard (2013) sostienen que “La transición de gobierno a gobernanza también es paralela a un movimiento desde jerarquía a red, desde las relaciones burocráticas verticales y jerárquicas a las relaciones de redes más horizontales.” (: 164). Estos autores identifican tres niveles de gobernanza educativa planteada por Dale: subnacional, nacional y supranacional.

Alcántara (2007) sostiene que en el nivel superior dentro de la región “se discute también el grado de autonomía que en un planeta cada vez más globalizado tienen los países en desarrollo (...) para acatar las recomendaciones sugeridas por los organismos multilaterales.” En esta cita se puede observar que para el autor la pérdida de autonomía implica una asimetría de poderes donde, en principio, no cabría la negociación. Para el mismo autor, la pérdida de autonomía de las universidades puede llegar a ser nociva y desfavorable; sostiene que “una reducción de la autonomía institucional podría repercutir significativamente en el gobierno universitario, el currículum y las prioridades en la investigación.”

Rizvi y Lingard (2013) sostienen que la escala de las universidades viene dada por la escala de sujetos formados que necesita el mercado en el mundo globalizado. Y que

se ha perdido interés por los tres sistemas de mensajes de la educación, según Bernstein: “currículum, pedagogía y evaluación” (: 152). Con el fin de hacer más eficientes y efectivos en términos de recursos, resultados y financiamientos, los estados están cada vez más preocupados por los resultados y su comunicación de las evaluaciones externas. Estas evaluaciones son realizadas por organismos internacionales y por consultoras internacionales como QS (Quacquarelli Symonds) que evalúa la calidad de las universidades en el mundo y construye y comunica *rankings* organizados por diferentes dimensiones. Este interés marca una amplia agenda que colabora en construir discursos que evidencian la influencia externa del gobierno de las universidades, que socaban su autonomía y tratan de diseñar las estrategias más adecuadas para lograr más con menos. Según los autores citados

Este discurso a menudo muestra interés en temas como la transparencia de los procesos de la toma de decisiones, formas de descentralización, tecnologías para medir el rendimiento educativo, desarrollo de indicadores de rendimiento apropiados, procedimientos de criterios de evaluación internacionales, nuevos regímenes de pruebas estandarizadas, mecanismos de garantía de calidad, sistemas rigurosos de responsabilidad, múltiples fuentes de fondos educativos, uso efectivo de recursos públicos, sociedades públicas y privadas, etc. (: 153)

En este mismo sentido, Feldman y Palamidessi (1994) sostienen que hay una corriente en el nivel superior que “propugna la estrategia centrada en el Estado evaluador como instrumento de reestructuración de la vida universitaria.” -tal como sostiene García de Fanelli citada en el apartado anterior-. Esta evaluación “externalista” sigue los supuestos orientados por el mercado que “indican un cambio del centro de atención del gobierno central, tanto con respecto al saber que se transmite, como en relación con el cambio de los agentes controladores, entre los que se encuentran ahora los industriales.” (Bernstein, 1993 : 95, citado por Feldman y Palamidessi).

La gobernanza propone lograr un espacio mensurable a nivel de políticas educativas, asociando la calidad de la enseñanza con niveles de competitividad y al sometimiento de los estándares internacionales que son los agentes legitimados para medir, para evaluar y para comunicar los resultados. En el área de la arquitectura el *Royal Institute of British Architects (RIBA)* es la institución que se impuso en el ranking de las escuelas de arquitectura; evalúa la calidad de los procesos y el alcance profesional de los proyectos de los estudiantes a través de ciertos criterios que inciden en el currículum de las escuelas evaluadas.

1.2.5. Procesos de recontextualización

En esta tesis se retoma la postura de Beech (2007) quien afirma que cada país realiza procesos de recontextualización diferentes y que si bien, a nivel discursivo hay ciertas coincidencias, no las hay tanto a nivel de concreción. Es por esto que “Las agencias internacionales y otros actores en el campo académico y político establecen límites discursivos y definen temas en la agenda política (...) Sin embargo, las maneras a través de las cuales estos temas son interpretados en cada país y en cada región varían significativamente.” (Beech, 2007: 170). Los procesos de recontextualización se asocian con procesos de reinterpretación y resignificación en la implementación de los discursos globales en las políticas educativas locales.

Asimismo, en esta tesis se toma la postura de Steiner – Khamsi (2003) quien asume que la economía global emergente creó grandes desafíos que afectan a todo el sistema educativo de igual manera. De este modo el nivel superior experimenta en el siglo XXI las consecuencias sociales de los años sesenta: desarrollo económico, movilización política y social y la consolidación del status post colonial. Los desarrollos globales creyeron haber contribuido a un aumento en las aspiraciones profesionales en muchas partes del mundo. La “circulación de cerebros” de hoy que es la migración internacional de las personas altamente calificadas, puede ser interpretada como un visible signo que se desencadenó hace más de treinta años. Esta autora considera que las transferencias provocan o sostienen asimetrías entre países ricos y países pobres ya que aplicando un enfoque sistémico mundial, los teóricos enmarcan a la transferencia educativa como una estrategia diseñada para mantener a los países periféricos económica, política y educativamente dependientes. Sin embargo, agrega que las fuerzas locales responden de manera diferente a estos desafíos globales y considera que es importante recordar que no existen desarrollos globales que produzcan idénticos efectos en todas las regiones y en todas las culturas del mundo. La autora sugiere que la pregunta que debe hacerse es qué se transfirió en lugar de qué se puede transferir.

Pareciera ser que se evidencian dos caras, una más asociada con lo discursivo enmarcada en la internacionalización de las políticas educativas y otra que relaciona los discursos globales con la tradición de cada país en lo que se refiere a la financiación, administración, evaluación y puesta en marcha de estas políticas educativas internacionales.

1.2.6. El currículum y la enseñanza de la arquitectura

Se tomará la postura de Stenhouse (1984) respecto al currículum, como plan, como texto y como concreción. En este sentido, el autor afirma que “El currículum no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula.” (: 26). Según lo definido por Stenhouse, el currículum deviene en casos específicos, en concreciones, en un aquí y ahora, que difícilmente se transfiera de manera similar a otros contextos; por ese motivo se considera como un estudio de casos. Sin embargo, los planes, las intenciones y las influencias previas a la concreción suelen ser más estables y transferibles. En palabras del autor, el currículum “es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas.” (: 27). Esta instancia del currículum es la que se asocia con el texto, con el discurso sobre lo que se toma como conocimiento legítimo, sobre lo que se aprende, sobre lo que se descarta, sobre los tiempos empleados para cada tema así como sobre las influencias por fuera de las instituciones, sea a nivel del Estado - Nación o a niveles supranacionales. Pero, asimismo, “se lo conceptúa como el estado de las cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede.” (: 27). Ésta es la instancia de la concreción curricular que en el caso de la arquitectura se evidencia mediante el proyecto comunicado a través de diversos lenguajes (descriptivos, técnicos, gráficos, perceptuales y lingüísticos). Se tomará, en esta tesis, al proyecto mismo como el contexto de realización del currículum y como modelo teórico de lo que se piensa sobre la arquitectura, el entorno y la sociedad ya que las resoluciones son ideológicas y son el resultado de las intenciones estéticas, sociales, tecnológicas y políticas. Por lo tanto, no se establecerá la separación entre teoría y práctica. “El movimiento de desarrollo del currículum es un ataque a la separación entre teoría y práctica.” (Stenhouse, 1984: 27). El estudio del plan, de la intención y de la concreción es el estudio del “hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas.” (: 27).

Otra de las características del currículum es su dominio público, todas las decisiones curriculares se someten al escrutinio público como proceso de legitimación de las prácticas. En este sentido, Feldman y Palamidessi (1994) citan el postulado de Bernstein sobre la distinción entre dos tipos genéricos de pedagogía: visibles e invisibles. Y, agregan que “cuanto más visible es una pedagogía mayor es la posibilidad

de acumular recursos para controlarla y develar sus principios de poder y control.” Por lo tanto, el currículum es “un acuerdo intersubjetivo con diferentes grados de explicitación y complejidad.”

El currículum ofrece las bases para la planificación. Stenhouse (1984) afirma que en cuanto al currículum como proyecto, éste debe ofrecer lo siguiente: selección de contenidos, estrategias de enseñanza, secuenciación, metodología de ajuste a los casos individuales que permitan la diferenciación de la enseñanza. En cuanto a lo empírico debe tener en cuenta el progreso y la evaluación de los estudiantes, de los profesores, así como información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos. Como justificación, el currículum ofrece una formulación de la intención, sus influencias, sus orígenes de manera que sea susceptible de examen crítico en el dominio social y público.

En el currículum asociado con la enseñanza de la arquitectura se toma como intención lo propuesto por Fernández Castro (2007) quien sostiene que los objetivos en la enseñanza de la arquitectura consisten en la definición de nuevos paradigmas que evoquen ciertas experiencias en la proyección de nuevos escenarios. Las intenciones de la enseñanza de la arquitectura son las de “garantizar condiciones de calidad urbana” - por lo tanto más allá de la escala de intervención todo problema arquitectónico es un problema urbano-; “promover la aplicación de modelos de gestión alternativos”, “determinar acciones diferenciales de acuerdo al contexto de aplicación”; “definir al interior de cada proyecto componentes urbanas asociados a tipos específicos como tejidos, focos o bordes”; “explorar tipos configurativos alternativos capaces de reconocer las variables del hábitat”; “ponderar la utilización de lenguajes contemporáneos”: “diseñar mecanismos de evaluación y calificación de las propuestas”; en definitiva “ser capaces de imaginar algo que aún no es pero que queremos que sea, extendiendo los límites de lo posible.” (: 17-18).

La discusión central en el currículum de la enseñanza de la arquitectura, según Montaner (1999) -y que divide a los arquitectos desde la década del 60 de siglo XX- está dada entre los que defienden el proyecto de la modernidad y los que sostienen que ésta está agotada. Los primeros argumentan apoyados en la postura extraída del artículo de Habermas (1980, citado por Montaner, 1999: 176) *La modernidad, un proyecto inacabado* quien sostenía que en lugar de abandonar la modernidad y sus proyectos se debería aprender de los errores de los programas que han tratado de negarla. Los

segundos sostienen que el movimiento moderno ha mostrado suficientes fisuras como para exigirle futuras revisiones. En el siglo XXI, estos principios parecieran estar superados por algunas corrientes neovanguardistas que rescatan “la voluntad de experimentar, innovar y sorprender.” (: 176), y que pareciera ubicar a la arquitectura en el campo de la experiencia social en el sentido amplio del hábitat más que en el campo objetual-cultural de la obra y del comitente.

Bernstein sostiene que “con la aparición de nuevas formas de conocimiento surgen problemas críticos tales como el de su legitimidad, a qué instancia las formas pertenecen, cuándo, dónde y por quiénes tales formas deben ser enseñadas.” (1988: 221). En términos de este autor los códigos se van fortaleciendo o debilitando entre dos opuestos que generan tensión: lo profano y lo sagrado. Esto implica que en los niveles curriculares se debe considerar si los conocimientos son propiedad del mercado global o de las sociedades y culturas locales.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

ABORDAJE HISTÓRICO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

La enseñanza de la arquitectura siempre tuvo una mirada internacional. Desde la costumbre de aprender en los estudios de los grandes maestros del mundo, hasta la influencia de éstos en el currículum de las escuelas de arquitectura. En el presente, se evidencia la influencia de los lineamientos de los discursos globales emanados de las principales agencias y organismos internacionales en el currículum de las escuelas de arquitectura en Argentina. En este capítulo se construye el relato histórico de la influencia internacional -referencial y disciplinar- en la enseñanza de la arquitectura como antecedente a la internacionalización de los lineamientos emanados de las principales agencias, es decir la historia en el contexto de recepción, tal como está planteado en el objetivo de esta tesis.

Se organiza desde el estudio de la arquitectura como oficio y el aprendizaje en los talleres de los grandes maestros. También se aborda la gran influencia que tuvo, en las prácticas proyectuales de los talleres de las escuelas de Arquitectura de Argentina, el Movimiento Moderno -sobre todo de Le Corbusier- así como los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM).

En la década de 1980, con la crisis de la Arquitectura Moderna, el modelo paradigmático de la arquitectura posmoderna influye en la enseñanza hasta mediados de la década de 1990 y principios del siglo XXI. En ese momento, se acentúa el par opuesto local-global y la influencia proviene, entre otros, de los arquitectos estrellas, alejados del mundo académico y próximos a las realidades del mundo empresarial y del *statu quo* económico.

Asimismo se reflexiona sobre la concepción de la arquitectura -como objeto novedoso y singular o como conformadora de tejido urbano- y sobre la función del arquitecto -social o liberal-. La historia conceptual y proyectual de la arquitectura es también la historia de la enseñanza y de la formación de arquitectos. Es decir que las tensiones que se dan en el ámbito teórico y profesional se reflejan en el currículum de la enseñanza de la arquitectura, así como en las prácticas pedagógicas de los talleres.

2.1. Arquitectura como oficio o arquitectura como profesión

El artesano es un trabajador que desarrolla ciertas habilidades en alto grado, pero también están asociadas con esta capacidad de hacer, la voluntad y la vocación de enseñar. Una imagen típica del artesano es la que está alrededor de una mesa junto con sus aprendices en el marco de un estudio o de un taller.

El artesano hace y enseña, pero también piensa y reflexiona acerca de su trabajo. En este sentido Sennett afirma que “En sus niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad.” (2017: 20). El artesano necesita dejar huella y tal como afirman Montaner y Muxi (2016) se plantea desde la tradición artesanal la paradoja y el antagonismo entre lo funcional y lo simbólico; ya que la producción del artesano es leída como un espíritu de la época y no como obra singular.

El sistema del artesano y del aprendiz tiene una historia extensa que se inicia en la Edad Media. El maestro se sentía responsable por el aprendizaje del aprendiz y eso conformaba unas determinadas relaciones entre ellos. Buchbinder (1991) indagó en la relación de los gremios, los maestros y los aprendices en España durante los siglos XV y XVII; y sostiene que el aprendizaje requiere un largo tiempo y una estricta supervisión por parte de los gremios que regulaban la relación entre el maestro y sus aprendices. Afirma que:

La complejidad que rodeaba la elaboración de un determinado producto hacía de la relación maestro- aprendiz una pieza esencial del sistema gremial reforzando simultáneamente la supremacía del maestro dentro de la comunidad corporativa (...) una cuestión de primera importancia para el estudio del sistema gremial corporativo: el problema del saber y su circulación entre los miembros de la comunidad artesanal. (...) el maestro debía enseñar su oficio al aprendiz sin guardar secretos. (: 28-30).

Se desprende de esta cita la importancia de la figura del maestro que tenía la obligación de distribuir sus saberes entre los aprendices para reproducir las técnicas propias del oficio. La mirada del gremio, que supervisaba todos estos procesos, se puede tomar como antecedente de la profesionalización de estas prácticas durante el siglo XX donde la supervisión de la práctica -no de la enseñanza- estaba a cargo de los colegios profesionales. En este sentido, Buchbinder (1991) cita a Iradiel quien sostiene que la estructura gremial que monopoliza el ejercicio de determinada profesión goza del privilegio de supervisar, reglamentar y sancionar como si fuera una autoridad pública.

Durante el siglo XX los grandes maestros de la arquitectura abrían sus estudios para enseñar a aprendices que procedían de diversas partes del mundo. Éste es el caso del maestro que más influencia tuvo en la enseñanza de la arquitectura durante el último siglo: Le Corbusier. Éste se formó en el estudio de Auguste Perret y más tarde él fue quien recibió en su propio estudio-taller a arquitectos de todo el mundo que asistían allí a completar el trayecto universitario.

Le Corbusier obtuvo una pasantía en el estudio de Perret durante 14 meses, lo que le permitió aprender el dominio de un material que fuera fundamental para su obra: el hormigón armado. Frampton narra lo siguiente a propósito de la formación de Le Corbusier en el estudio de Perret:

En 1908, Le Corbusier obtuvo un empleo temporal en París con Auguste Perret, cuya reputación se había forjado ya a través de su 'domesticación' de la estructura de hormigón armado (...) Además de recibir adiestramiento básico en la técnica del hormigón armado, la capital le dio la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre cultura clásica francesa (...) a través de sus contactos con Perret se convenció de que el *béton armé* era el material del futuro. (1993: 152).

A lo largo del siglo XX se fue produciendo una profesionalización de las tareas del arquitecto a través de los Colegios de Arquitectos que fue alejando al ejercicio profesional de la costumbre artesanal en la enseñanza del oficio. Esta profesionalización transformó “la estructura gremial de la profesión” (Sennett, 1997, citado por Montaner, 2016: 48) desde “un saber técnico de los maestros de obras que se transmitió dentro del espacio familiar y que se enseñaba de maestro a aprendiz” (Montaner, 2016: 48) a arquitectos e ingenieros técnicos y académicos, imponiendo en la práctica de la arquitectura un “modelo profesionalista” construyendo de este modo el perfil del arquitecto liberal.

La estructura de los talleres de arquitectura verticales -desde el primer nivel hasta el último- para enseñar diseño arquitectónico en las facultades emula al taller del maestro preprofesionalista. Éstos enfatizan la presencia de un arquitecto titular de cátedra que está legitimado por la obra singular realizada más que por la tarea académica, pedagógica o de investigación en arquitectura y se inclina por la concepción del arquitecto liberal.

2.2. La difusión de la Arquitectura Moderna

La difusión de la Arquitectura Moderna desde Europa y Estados Unidos hacia la periferia estuvo canalizada por dos grandes vías: la influencia de los grandes maestros y los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM).

La influencia de los maestros se vehiculizaba a través del trabajo en sus talleres donde muchos de los principales e influyentes arquitectos argentinos trabajaron; a través de sus obras y de sus libros, artículos y publicaciones que circulaban por los talleres de las universidades argentinas como manifiestos.

En este apartado se estudia la influencia de tres grandes maestros Le Corbusier, Frank Lloyd Wright y Ludwig Mies van der Rohe. Asimismo se describe la influencia de los CIAM.

2.2.1. Influencia de Le Corbusier

Le Corbusier (Charles Édouard Jeanneret) fue el arquitecto más representativo del Movimiento Moderno y cuya influencia en la enseñanza de la arquitectura durante casi todas las décadas del siglo XX fue central y significativa. Su definición de la arquitectura “La arquitectura es el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes ensamblados bajo la luz” (Le Corbusier, citado por Cohen, 2014: 1) fue objeto de análisis y de discusión en las escuelas de arquitectura.

La influencia en América Latina y en Argentina en particular fue, de cierto modo, promovida por él mismo. Las estrategias de difusión de su pensamiento acerca de la arquitectura y del urbanismo –que para él debía ser la misma disciplina- fueron varias: sus obras, sus artículos y libros, sus viajes y su activa participación en los CIAM

Según el historiador de la arquitectura Frampton (1993) el pensamiento más profundo y fundante de Le Corbusier se dio a conocer en su libro *Vers une architecture* (Hacia una arquitectura) que antes de ser gestado como libro fue publicado en 1920 en el cuarto número de la revista *L'esprit nouveau*, junto con el poeta Paul Dermée. Frampton afirma que

Este texto (...) articulaba la dualidad conceptual alrededor de la cual giraría el resto de su obra: por una parte, la necesidad imperiosa de satisfacer requerimientos funcionales a través de una forma empírica y por la otra el impulso de utilizar elementos abstractos para afectar los sentidos y nutrir el intelecto.” (1993: 154)

Le Corbusier aportó a la enseñanza de la arquitectura el desarrollo conceptual acerca de la vivienda y de la ciudad. Respecto al concepto de la vivienda en *Hacia una arquitectura* propone eliminar de nuestros corazones y mentes todo concepto muerto con respecto a las casas (Citado por Frampton, 1993: 154). Sugiere abordar el problema de la vivienda desde la reflexión, la objetividad y la crítica y de esa manera define la “Casa Máquina”. Esta casa producida en serie debía cumplir con todos los aspectos de la arquitectura: la función y la belleza, e incluso con los aspectos morales que se atribuyen a las viviendas. Como primeros intentos de la “Casa Máquina” presenta las casas “Dom-Ino” (1915) y las *Villes Pilotis* (1922). Estas casas hechas de hormigón y acero podrían ser producidas por mano de obra no especializada e incluso ser agrupadas. Recuérdese que para Le Corbusier la vivienda está estrechamente relacionada con la construcción de la ciudad. La vivienda agrupada es tomada como conformadora de tejido urbano. Evidenciamos en la propuesta de las “Casa Máquina” una preocupación social. Es decir que se propone una respuesta arquitectónica y urbanística a un problema social relacionado con el hábitat. De estas dos propuestas se evoluciona a la *Maison Citrohan* que era una caja con una fuente de luz dada, en cada extremo, por un paño de vidrio; dos paredes laterales que servían de estructura y una cubierta plana. Las casas Citrohan (con una clara connotación a la fábrica de autos Citroën) fueron construidas en un agrupamiento de viviendas en Pessac, cerca de Burdeos en el año 1926. Sin ciudad no hay arquitectura -ni teoría arquitectónica- es por eso que Le Corbusier, según Frampton (1993) propone desarrollar una gran ciudad para albergar a tres millones de habitantes: *La Ville Contemporaine*. El urbanismo propuesto por el maestro suizo estaba basado en un concepto geométrico: la retícula (respetando la proporción áurea) y en un concepto funcional: la zonificación. La ciudad es -como la vivienda- una máquina de habitar. La zonificación no sólo organiza a la ciudad sino que se convierte en un dispositivo simbólico para distribuir a la sociedad según sus clases sociales. La *Ville Contemporaine* fue concebida como una ciudad capitalista. La élite es urbana y los trabajadores suburbanos. Las torres que albergan a la administración son rascacielos de plantas cruciformes, como ejes cartesianos. Los obreros residen en la ciudad jardín de los suburbios conformando un cinturón verde que rodea, junto con la industria, a la zona urbana, es decir la zona de seguridad. Las viviendas de la *Ville Contemporaine* eran una caja, una adaptación de la *Maison Citrohan* que se agrupaban de manera de construir el perfil urbano y el marco para los vacíos de la ciudad jardín. Los espacios peatonales estaban equipados para el uso comunitario y las terrazas de los dúplex eran ajardinadas.

La importancia que evidencia la intención de generar modelos arquitectónicos es que la unidad habitacional de la *Ville Contemporaine* denominada *Immeuble-Villa* fue expuesta como prototipo en la Exposición de Artes Decorativas de París en 1925.

Luego de la propuesta de la *Ville Contemporaine* concebida, como se dijo antes como una ciudad capitalista, Le Corbusier propone una ciudad donde enfatiza y prioriza la utilización de sistemas constructivos más racionales para democratizar y socializar la producción de viviendas. Es así como el *Immeuble-Villa* de la *Ville Contemporaine* fue reemplazado por el bloque denominado *à redent Ville Radieuse* (1935). Concebido como una tira continua de viviendas y no como el agrupamiento de unidades de Pessac, con la intención de economizar y estandarizar la producción de viviendas. En este sentido Frampton (1993) sostiene “En tanto que el *Immeuble-Villa* era predicado (...) sobre la provisión *cuantitativa* de la casa con su ‘jardín colgante’ como unidad autónoma, el tipo *Ville Radieuse* (Ciudad Radiante) fue orientado al parecer hacia unos criterios más económicos; es decir, hacia las normas *cuantitativas* de la producción en serie.” (: 180).

Una de las casas que se convirtió en modelo y referente de la vivienda a nivel mundial y que es y fue estudiada por todos los estudiantes de arquitectura es la *Ville Savoye*. Esta casa fue construida entre los años 1928 y 1931 en Poissy, Francia; su propietario fue el empresario Pierre Savoye. Esta casa es la última del ciclo purista del maestro y está rodeada por un amplio terreno. El volumen blanco y rectangular, con ventanas apaisadas se apoya sobre pilotes. La planta baja tiene lugar para vehículos, posee una zona de servicios y la planta es curva. Hay una escalera –que separa- y una rampa – que une-. En la planta alta del prisma blanco se desarrolla el resto de la casa y la terraza. Constituye un objeto singular, alejado del prototipo *Immeuble-Villa* y de la casa Citrohan que fueron diseñados para ser agrupados y repetidos para alojar a la gente de cierta clase social. Cohen (2014) sostiene que “La síntesis se encuentra en la casa Savoye, un tipo de casa ‘muy generoso’ donde se afirma una voluntad arquitectónica en el exterior y se atienden todas las necesidades funcionales en el interior” (: 47).

Si bien la *Ville Savoye* es la casa de Le Corbusier más reconocida a nivel internacional, la casa más analizada, estudiada y visitada por los estudiantes de arquitectura de Argentina es la Casa Curutchet, en La Plata. Ésta es la única obra que el maestro construyó en América Latina a fines de la década de 1940. En la editorial de la

revista *Desde la Curutchet* del Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires se reconoce el gran valor referencial de esta obra “Los arquitectos comenzaron a **vivir** la Casa **Curutchet** desde la facultad, tablero en mano, hoja Canson, lápiz y admiración, sentados en el pasto de la placita que enmarcaba la obra del maestro” (Basualdo, 2000: 7). Esta obra, de algún modo, resuelve el hiato que plantea el par opuesto de la arquitectura internacional versus la arquitectura vernácula y es un claro ejemplo de recontextualización de una propuesta arquitectónica internacional resuelta en un terreno urbano entre medianeras de una ciudad en damero de Argentina. Un concepto del maestro de la arquitectura moderna Le Corbusier asociado con una interpretación del arquitecto argentino Amancio Williams quien fue el encargado de la documentación y de la dirección de obra hasta bien avanzada la casa. Esta recontextualización es referencial porque no es sólo la construcción basada en un modelo abstracto sobre el concepto que el Movimiento Moderno tiene de la vivienda. Es también un objeto que, al mismo tiempo, toma en cuenta el entorno urbano -las paredes medianeras, las alturas de lo construido al lado, la plaza de enfrente y la lógica de la ciudad de la llanura bonaerense- y que además crea espacios nuevos como la terraza, el jardín y la rampa. Es un objeto singular inserto en la lógica formal y de ocupación de la trama urbana. El manejo excelente de la dicotomía entre lo propio y lo ajeno genera una interesante dialéctica entre el manifiesto del Movimiento Moderno y las influencias contextuales y de tejido urbano de una ciudad argentina. Este proyecto propone del Movimiento Moderno el purismo, la racionalidad, la estructura organizada de manera ortogonal, el uso del hormigón en bruto, el uso de pilotis, la resolución libre de cargas estructurales de los muros, el uso de los parasoles, la rampa que une y recorre el vacío y el uso ajardinado de la terraza. Del contexto urbano de la ciudad toma las proporciones de llenos y vacíos, la construcción sobre la línea municipal, el diálogo con El Bosque y a través de un gigante baldaquino en doble altura el uso del vacío urbano tan característico de las ciudades en damero y con lotes pequeños entre medianeras. En el volumen dos de *Vanguardias Argentinas* dirigida por el arquitecto González Montaner (2005) se la define y se la describe así: “Espacios fluidos, monocromatismo acorde con la atmósfera abstracta, preeminencia del vacío en un juego de planos horizontales y verticales, contrapuntos de escalas entre el interior y el exterior del parque, la Casa Curutchet puede considerarse como una combinación de forma y técnica diferente a todo.” (: 132). Esta es la obra de Le Corbusier que más influencia tuvo en los talleres de las escuelas de arquitectura de Argentina. Es un referente indiscutido de lo que significa

hacer buena arquitectura y se incorporó como un contenido ineludible en todos los planes curriculares de la enseñanza de la arquitectura.

En el año 1957 Le Corbusier escribe su libro *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Esto es una evidencia importante de la intención del maestro de influir en la concepción y en la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo a nivel mundial. En cada uno de los capítulos de este libro el autor define por dónde va la arquitectura, el urbanismo y en particular, la vivienda. En el capítulo uno, “La palabra de hoy”, plantea los antecedentes teóricos escritos en su vida y reconoce su rol como maestro de los estudiantes de arquitectura e incluso reconoce que “se estableció una espontánea ‘enseñanza Corbu’” (1983: 10) y admite asimismo que el libro publicado por Boesiger: *Obra completa de Le Corbusier* se convirtió en una manifestación moderna de la enseñanza. Es un capítulo fundamental de la legitimación que se le atribuye sobre el rol de líder internacional de la enseñanza de la arquitectura. En el capítulo dos, “El desorden”, legitima la influencia positiva que tuvieron los CIAM en casi todos los países del mundo, sobre todo a través de la publicación denominada *Carta de Atenas*, centrada en la propuesta urbanística de la Arquitectura Moderna. Tanto los CIAM como la *Carta de Atenas* tienen la misión de hacer terminar el desorden. En el capítulo tres, “Construir viviendas”, el discurso que dirige a los estudiantes está más vinculado con los valores y la moral asociados con la arquitectura. La arquitectura es amor, el urbanismo es amable, productos de una vocación fraternal que no sólo responden a necesidades materiales sino también a necesidades espirituales. La función esencial de la construcción de viviendas es promover la felicidad del prójimo. El capítulo cuatro se llama “La arquitectura” y establece un manifiesto sobre qué es la arquitectura; una arquitectura pensada en la medida del hombre: “La arquitectura *se camina y se recorre* y no es de manera alguna (...) esa ilusión totalmente gráfica organizada alrededor de un punto central abstracto que pretende ser hombre, un hombre quimérico munido de ojo de mosca y cuya visión sería simultáneamente circular” (1983: 32). El capítulo cinco se denomina “Un taller de búsquedas” y desestima el camino autodidacta que él mismo emprendió a través de su trabajo en el estudio de su maestro Auguste Perret. Sin embargo, él reconoce la tradición de la formación de los arquitectos en los estudios de los maestros y en su propio estudio que “se convirtió con el transcurso de los años, en el centro de reunión de más de doscientos arquitectos jóvenes provenientes de los cuatro horizontes del planeta.” (:54). Asimismo propone en este capítulo los contenidos que

deberían tratarse en la formación de los arquitectos “abordaron los problemas más variados desde el amueblamiento, la casa pequeña o grande, el palacio hasta el urbanismo.” (: 54). Este capítulo tiene como fin dar a conocer la propuesta curricular del maestro, qué y cómo enseñar a los futuros arquitectos en las universidades. Al final del libro agrega un artículo con una dimensión pedagógica muy fuerte: “Si tuviese que enseñarles arquitectura.” En él describe la dificultad que tiene el Movimiento Moderno de superar la vieja tradición. El futuro de esta arquitectura, sostiene, es el futuro de la civilización ya que “la arquitectura provee la estructura para una civilización (habitación, trabajo, esparcimiento, circulación); y así la arquitectura es también urbanismo.” (: 62)

Le Corbusier no sólo era un innovador en arquitectura sino también en las estrategias de enseñanza. En una época de enseñanza tradicional y clásica de la arquitectura, él propone una pedagogía de la pregunta, alejada de las órdenes arquitectónicas: ¿Qué es una puerta?, ¿Qué es una ventana?, ¿Dónde las ubico?, ¿Qué forma deben tener?, ¿Qué es una cocina, un dormitorio, un escritorio? Y sugiere “trate de reducir las dimensiones al mínimo” (: 65). La complejidad está en resolver espacios pequeños con la menor cantidad de recursos y componer un objeto bello, no a la inversa.

Asimismo propone ciertas estrategias de abordaje y acercamiento a la ciudad y a la arquitectura; sugiere a los estudiantes de arquitectura de recorrer las ciudades, las calles, las estaciones; de investigar sobre nuevos materiales y sobre las nuevas formas de vida de la gente. Finalmente, sostiene “La arquitectura es organización. Usted es un organizador y no un estilista de tablero de dibujo.” (: 69)

La propuesta de Le Corbusier sobre la enseñanza de la arquitectura es la combinación de la educación formal y la tradición artesanal desplegada en el taller y en el estudio. También está centrada en la internacionalización del manifiesto del Movimiento Moderno. Y con él, en una ola transformadora que dé por finalizada la mirada tradicional de la enseñanza y de la arquitectura sostenida en el lenguaje clásico de los estilos y en sus principios inamovibles. Esta postura de Le Corbusier es, en cierto modo, tomada por los discursos globales sobre todo por la *Carta UNESCO/UIA de formación en Arquitectura*. En este documento se propone incorporar en la formación de arquitectos una práctica profesional en talleres de arquitectos o en grandes estudios;

vinculando, de este modo, el mundo académico con el mundo profesional. En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) se desarrollan, en esta misma línea las Prácticas Profesionales Asistidas (PPA). Se retoma del pensamiento pedagógico de Le Corbusier una mirada antiacadémica que sostiene que el aprendizaje se completa y se profundiza en los talleres de los maestros. Lo que en el siglo XX se realizaba una vez finalizada la carrera, en el siglo XXI se incorpora en el currículum.

2.2.2. Influencia de Frank Lloyd Wright

Frank Lloyd Wright (1869-1959) fue un arquitecto norteamericano considerado uno de los maestros de la arquitectura del siglo XX. La arquitectura de Wright conforma una tradición en la revisión formal de la arquitectura que algunos autores e historiadores de la arquitectura denominan de “Segunda Generación”. Wright fue el arquitecto que mejor representa las relaciones y las influencias entre la arquitectura norteamericana y la arquitectura europea. Montaner (1999) sostiene que “La edición europea en 1910 y 1911 de los dos famosos volúmenes *Wasmuth* dedicados a la obra de Wright fue una referencia clave para gran parte de las experiencias de las vanguardias europeas, especialmente para el grupo holandés De Stijl” (: 57)

Asimismo Wright era un defensor del arquitecto como autor de objetos singulares que ejerce el poder y el control absoluto sobre su obra. En 1901, el maestro norteamericano manifestó su gran apuesta a la “Máquina” como motor impulsor de un cambio profundo en la civilización. Este precepto influyó en la formación inicial de uno de sus primeros estilos llamado “Pradera”. Una evolución de este estilo lo llevó a combinar de una manera particular el hormigón y el vidrio, trabajando de manera magistral la ingravidez de los voladizos y de los planos flotantes. En este sentido, *Falling Water* o la Casa de la Cascada (1935-1939) resumía el ideal arquitectónico de Wright –la arquitectura es la inspiración del sitio- , es decir el hábitat humano fusionado con la naturaleza. Frampton (1993) describe de esta manera a la emblemática y referencial Casa de la Cascada, ejemplo máximo de la arquitectura orgánica promovida por el maestro.

Falling Water se proyectaba desde la roca natural en la que estaba anclada, como una plataforma libremente flotante situada sobre una pequeña cascada. Diseñada en un solo día, este dramático gesto estructural fue la última manifestación romántica de Wright. No restringidas ya por la extensa línea terrenal de su estilo Pradera, las terrazas de esta casa aparecían como una

aglomeración de planos milagrosamente suspendidos en el espacio, situados a diversas alturas por encima de los árboles de un valle de denso arbolado. (:191)

La Casa de la Cascada de Wright es un referente en la enseñanza de la arquitectura en las escuelas argentinas casi tan importante como la *Ville Savoye* de Le Corbusier. A diferencia con la *Ville Savoye*, la *Falling Water* no impone su racionalidad humana, blanca, transparente y ortogonal sobre la naturaleza, sino, todo lo contrario. Pareciera que entre la casa y la naturaleza hubiera una fusión perfecta, como si siempre hubieran estado la una y la otra. Asimismo los materiales, principalmente la piedra, parecen rendir homenaje a las cuevas primitivas de los hombres. Los voladizos flotando sobre la cascada y en medio del bosque invitaban al usuario a fundirse en el sitio y a desdibujar los límites entre arquitectura y naturaleza.

Otra obra que tuvo gran influencia en las escuelas de arquitectura de Argentina fue el Museo Solomon R. Guggenheim de Nueva York que Wright diseñara y se construyera entre 1943 y 1959. Es una obra de gran impacto urbano, un objeto singular en la trama que se convierte en un hito referencial y simbólico de la ciudad. Así como no hay límite taxativo entre la Casa de la Cascada y la naturaleza, tampoco lo hay entre el Museo Guggenheim y Nueva York; éste forma parte de la trama urbana, la construye y es una parte ineludible de la ciudad. Desde el aspecto formal, el Guggenheim es un volumen cilíndrico, espiralado, blanco y con una gran rampa que articula y une a todo el volumen, generando de esta manera el recorrido de las exposiciones. Montaner se refiere al Museo de la siguiente manera:

En este museo se sintetizan dos de los aspectos esenciales de la obra de Wright, aparentemente contradictorios (...) Por una parte la referencia a lo sólido, a lo tectónico, a las rocas y a las cavernas que se expresa esencialmente en el interior introvertido del edificio. Y, por otro lado la búsqueda de la dinamicidad, de las formas puente y las plataformas esbeltas y en movimiento. (1999: 57 y 59)

El volumen blanco que parece no respetar el entorno, lo recrea, generando un gran acontecimiento urbano desde las perspectivas y desde los recorridos y perfiles de la ciudad. Este aspecto antiurbano y referencial tuvo una influencia significativa en las escuelas de arquitectura de todo el mundo como ejemplo del diseño arquitectónico del equipamiento (hito) en contraposición con la vivienda (tejido). Una lección universal para comprender la diferencia entre insertar e implantar. Frampton (1993) sostiene que

el Guggenheim Museum se puede considerar como la obra que marcó un “climax de la última parte de la carrera de Wright.” (:192).

La gran influencia de Wright desde su arquitectura orgánica como inspiración del sitio, pasando por la Máquina transformadora de la civilización hasta el objeto singular que genera y produce ciudad es fuertemente significativa en las escuelas de arquitectura de Estados Unidos, Europa y América Latina. La influencia del pensamiento y de la obra de Wright en las escuelas argentinas es notable. Por un lado, la obra orgánica del maestro y su relación con la naturaleza; por el otro la liviandad de su estructura. Estos conceptos se evidencian en las propuestas de las diferentes cátedras y en los proyectos de estudiantes analizados que aún consideran esos conceptos como vanguardistas y novedosos.

2.2.3. Influencia de Ludwig Mies van der Rohe

Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969) es un referente muy importante en la difusión a nivel internacional del método y el postulado del Estilo Internacional. A través de su obra desarrolla ejemplos de concreción de este estilo en dos tipologías arquitectónicas bien claras: el pabellón y el rascacielos transparentes. La primera tipología tiene su mayor ejemplo en el Pabellón de Alemania para la Exposición de Barcelona en 1929 y la segunda tipología puede referirse al Edificio Apartamentos *Lake Shore Drive* de Chicago entre 1950 y 1951 o el *Seagram Building* de Nueva York construido entre los años 1954 y 1958 de planta rectangular y piel de acero y de vidrio.

Mies van der Rohe fue un gran modificador de los paradigmas de la arquitectura, puso en tela de juicio los postulados más clásicos, como los de Vitruvio y sus herederos: *firmitas*, *utilitas* y *venustas* (resistencia, funcionalidad y belleza). Respecto a los cambios de paradigma en la arquitectura, Montaner (1999) sostiene que “la arquitectura depende de multitud de factores y debe responder a gran cantidad de solicitudes de muy diversa índole.” (: 56) y que se necesitan legitimaciones que nacen de ciertas fuentes de inspiración que pueden justificar ciertas decisiones metafóricas, de lenguajes y de materialidades que se convierten en “referencias iconológicas” (: 56). Este es el caso de la obra de Mies van der Rohe, tanto el Pabellón de Barcelona como algunos rascacielos son la concreción referencial iconológica del cambio de paradigma.

En el Pabellón de Alemania en la Exposición de Barcelona de 1929 los espacios eran conformados por planos de mármol verde y otros planos vidriados que hacían de espejo, aparte de limitantes. La estructura de la cubierta del pabellón se limitaba a ocho columnas cruciformes, conformando una simple estructura basada en una grilla tradicional y clásica pero alternada con contrastes. Frampton (1993) la describe de esta manera: “En contraste, el espacio interno del pabellón, modulado por columnas y parteluces, terminaba en un patio cerrado que contenía un estanque reflectante forrado con cristal negro.” (: 167). Esta obra singularizada del Pabellón de Barcelona era una postura opuesta a las viviendas en serie propuestas por Le Corbusier -como las “Casas Citrohan”-. Por lo contrario, simbolizaba el idealismo arquitectónico de Mies van der Rohe; natural, orgánico y romántico que evidencia una gran influencia de la obra y del pensamiento de Wright.

Mies van der Rohe introdujo en el discurso arquitectónico los conceptos de liviandad, transparencia, iluminación y reflejos conformadores de juegos espaciales. Logró trabajar con las matrices clásicas conformando un nuevo lenguaje que puso en duda el principio vitruviano de firmitas. Asimismo, influido por el movimiento De Stijl, incorporó a la arquitectura los perfiles horizontales y los conceptos suprematistas de Malevich.

La vivienda, como objeto singular, es un recorrido entre planos opacos y transparentes, entre reflejos horizontales del agua y verticales del vidrio, entre planos recortados lejanos del infinito; así como de un manejo excelente de la iluminación artificial y el equipamiento mobiliario, aliados, no sólo de la arquitectura sino también del pensamiento de la época.

La obra de Mies van der Rohe, especialmente el Pabellón de Barcelona es un referente importante en las escuelas de arquitectura argentinas. Se convirtió en una tipología referencial de la vivienda como objeto singular. Los planos vidriados, la liviandad y el predominio de la horizontalidad se perciben en los proyectos arquitectónicos analizados pertenecientes a estudiantes de la FADU. Evidenciamos, en los proyectos de los estudiantes, una combinación de la propuesta arquitectónica del maestro con el uso de tecnología *high tech* para conformar las obras singulares producidas en las cátedras con un lenguaje interpretado como minimalista e internacional.

2.2.4. Influencia de los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM)

Los CIAM (Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna) tuvieron lugar entre los años 1928 y 1959. El principal objetivo fue influir en la enseñanza de la arquitectura a nivel mundial. Sus creadores Hélène de Mandrot, Le Corbusier y Giedon quisieron establecer “un programa de acción que rescatase a la arquitectura del impasse académico y la ubicase en su medio económico y social.” (Ballent, 1995: 2).

Los CIAM generaron un ámbito de discusión dentro del Movimiento Moderno con la intención de influir en los estamentos del poder (Estados, universidades, escuelas) sobre la enseñanza de la nueva arquitectura y el nuevo urbanismo. Los ejes de discusión de los CIAM del primer período (1928-1937) fueron la vivienda del *Existenzminimum* (el mínimo existencial para conseguir el máximo confort con parámetros económicos mínimos); el agrupamiento racional de viviendas y la ciudad funcional (la manera de concebir el urbanismo según el Movimiento Moderno). Las conclusiones de los CIAM de la primera época fueron conocidas retrospectivamente como *La Carta de Atenas*, un documento que tuvo una influencia enorme en las escuelas de arquitectura y urbanismo de todo el mundo durante más de seis décadas. El quinto CIAM (1937) se centró en la problemática del planeamiento urbano.

Los CIAM representaban la voz más legitimada del pensamiento del Movimiento Moderno, tal como sostiene Ballent (1995) “los temas de los congresos CIAM eran considerados reveladores de una línea de pensamiento directa y coherente que se iniciaba en la vivienda y culminaba en la ciudad: la Carta de Atenas sería así un punto de llegada, una suerte de culminación de las propuestas CIAM.” (: 3).

La segunda temporada de los CIAM, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, tuvo, según Ballent (1995) una influencia más débil que la primera representada por la *Carta de Atenas*. Los CIAM se convocaban sin un temario preestablecido y los puntos que discutieron a partir del año 1947 fueron: la grilla CIAM del urbanismo, el corazón de la ciudad y la *Carta del Hábitat*. Los CIAM finalizaron oficialmente en el año 1959 y fueron reemplazados por una nueva generación de arquitectos (Alison y Peter Smithson y Aldo Van Eyck entre otros) que conformaron un nuevo grupo de discusión denominado Team X. Este grupo planteó una serie de discusiones, a veces opuestas a las propuestas oportunamente planteadas por los CIAM. Los Team X tuvieron una gran influencia en la enseñanza de la arquitectura durante la

década de 1960. La influencia que tuvieron los CIAM en América Latina generó controversia ya que algunos la veían como una forma de dependencia cultural con Europa. El historiador de la arquitectura Ramón Gutiérrez (1983) manifestó respecto a la influencia de los CIAM en América Latina y a los intentos de aplicación de la *Carta de Atenas* que “los conceptos que como de costumbre, históricamente se piensan en Europa, donde se aplaude la idea y se concretan en América o en la India donde se padecen los resultados.” (: 619). En este sentido, la influencia de los CIAM en Argentina fue vista como un par de opuestos: centro-periferia. Toda influencia externa genera tensión en la concreción curricular y el resultado de esta tensión es la recontextualización de la propuesta, la adaptación a los contextos locales de la propuesta internacional.

América Latina era la esperanza de la concreción para los CIAM. El arquitecto catalán Sert escribió a Le Corbusier una carta en 1940 para convencerlo de las grandes oportunidades que ofrecía el Cono Sur del continente americano para la formación de los jóvenes arquitectos dentro de las concepciones arquitectónicas y urbanísticas propuestas por los CIAM, desconociendo, quizás la relación que el maestro suizo tenía ya con Buenos Aires. En efecto, éste propuso en 1938 el “Plan Director de Buenos Aires” en colaboración con el arquitecto argentino Vladimiro Acosta. Se evidenció desde los congresos un gran esfuerzo en imponer la concepción CIAM en América Latina a través de la formación de las nuevas generaciones de arquitectos. El CIAM VI que tuvo lugar en Bridgwater, Inglaterra, en 1947 inauguró la segunda etapa de posguerra de los Congresos. En esta instancia, cuyo temario era libre, se registró la presencia de dos arquitectos argentinos: Jorge Ferrari Hardoy y Jorge Vivanco. El primero de ellos fue un representante del Movimiento Moderno en Argentina; trabajó en el estudio de Le Corbusier en 1937 junto con el arquitecto Antonio Bonnet. Juntos idearon y colaboraron mutuamente en el “Plan Director de Buenos Aires”, fundó el Grupo Austral, diseñó junto con Kurchan y Bonnet la famosa silla moderna BKF. Desde el Grupo Austral tuvo un papel importantísimo en la difusión del ideario moderno de los CIAM; no sólo en la formación de arquitectos sino también en las artes –pintura, fotografía y escultura-, en la filosofía y hasta en la sociología. Jorge Vivanco, por su parte, fue director del Instituto de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán hasta el año 1950 y un gran difusor a niveles académicos de las ideas del Movimiento Moderno y de los CIAM. Ballent (1995) considera que entre

América Latina y los CIAM se estableció un diálogo que ella llamó de antípodas. Los CIAM generaron una trama conceptual que organizó el debate arquitectónico y urbanístico en la Argentina durante los años 1940 y 1950. Asimismo sostiene que

Dentro del tal tejido, el valor de la trama CIAM está representado por su carácter de escenario de debate, de sustrato común para el intercambio, con tres características principales: la primera, el abordaje de los problemas de la Modernidad y las distintas formas locales que asumieron; la segunda, su carácter internacional, que apelaba a una escena lo más amplia posible; la tercera, el énfasis en la comparación entre propuestas de procedencias y condicionantes distintos como camino privilegiado de la reflexión operativa en arquitectura. (: 44)

2.3. La crisis de la Arquitectura Moderna. La Posmodernidad en la arquitectura

Durante la década del 60 del siglo XX se comenzaron a desarrollar algunas críticas a la herencia del Movimiento Moderno en la arquitectura. Según Montaner (1999) esta crítica se basa en tres ejes: el desarrollo tecnológico, la crítica tipológica y el aspecto comunicativo; asimismo existe otra dimensión que abarca a los tres ejes mencionados: la dimensión conceptual. Ésta pretende restablecer las relaciones con las vanguardias desde los dispositivos formales y la potencia de la geometría.

En este contexto se plantea un gran interrogante ¿La Modernidad está superada o inacabada? Esta discusión que comienza en la década del 60 llega hasta los 80 en el interior de los talleres de arquitectura. En este sentido, Montaner sostiene que “los arquitectos se dividen entre aquellos que defienden que el proyecto de la modernidad aún está inacabado y los que consideran necesaria una relación de ruptura con un método anticuado, radicado en un período histórico ya superado.” (1999: 176). Se genera, de este modo, una postura contrapuesta entre la actividad moderna, racional y crítica y la postura historicista y conservadora. Esta tensión es apoyada desde la filosofía por Jürgen Habermas que en 1982 publicó un artículo denominado *La Modernidad, un proyecto inacabado*. Este artículo fue apoyado por muchos arquitectos y teórico-historiadores de la arquitectura tales como Álvaro Siza, Kenneth Frampton, Tadeo Ando, Renzo Piano, Alison y Peter Smithson, entre otros. La otra postura sostiene que la Modernidad es un proceso y un proyecto finalizados ya que el Movimiento Moderno demostró muchas fisuras que llegaron a provocar un proceder cercano a la barbarie; y que el espíritu de la época de inicios del final del siglo no es el planteado por las vanguardias de principios de siglo. Los arquitectos más referenciales que apoyan esta postura son Aldo Rossi, Robert Venturi, James Stirling, entre otros.

Éstos tuvieron gran influencia en la enseñanza de la arquitectura, sobre todo, en la década del 80. Montaner y Muxí. (2016) afirman que la mirada de la Posmodernidad en la arquitectura “Es una visión que se ha desarrollado en polos contrapuestos desde el *revival* urbano de Rob Krier y el *new urbanism* hasta la deconstrucción arquitectónica de Peter Eisenman.” (:51).

En Argentina, el arquitecto Juan Molina y Vedia escribió un artículo fundamental sobre la corrupción del Movimiento Moderno titulado *Crisis actual de la Arquitectura Moderna*, en el año 1977. Él sostiene que el agotamiento del Movimiento Moderno se puede centrar en tres puntos. El primero es la crisis del modelo funcional-racionalista provocada por su complejidad y sus contradicciones; el segundo es el carácter cerrado de la obra singular propuesta por la Arquitectura Moderna que no pudo lograr una unidad que representara al ideal urbano y convirtió a la ciudad en un gran collage y por último, la ruptura de los tabúes formales declarados por la concepción funcional-racional. Molina y Vedia critica la no adecuación del Estilo Internacional y los preceptos racionales y funcionales promovidos por los grandes maestros de la Modernidad con las realidades locales, nacionales y vernáculos, lo que en esta tesis se denomina recontextualización. Asimismo sostiene que el Movimiento Moderno no tuvo en cuenta la dimensión temporal de la arquitectura y de la ciudad y que tal como sostiene Aldo Rossi “la forma de la ciudad es siempre la forma de un tiempo de la ciudad; y hay muchos tiempos en la forma de la ciudad.” (citado por Molina y Vedia, 1977: 32). Molina y Vedia afirma que la teoría urbana, racionalista y zonificada propuesta por los CIAM estaba en crisis y que se debe pensar en la ciudad “Post CIAM” (: 30) teniendo en cuenta la historia, la identidad y el dinamismo propio que en cada ciudad provocaba cambios particulares. Para comprender la influencia de la Posmodernidad en la enseñanza de la arquitectura, sobre todo en la década del 80, se analizarán los conceptos de tipología de Aldo Rossi; de complejidad y aspecto comunicativo de Robert Venturi y de conceptualización y deconstructivismo de Peter Eisenman.

2.3.1. La influencia tipológica de Aldo Rossi

A través del libro *La arquitectura de la ciudad* publicado en 1966, el arquitecto italiano Aldo Rossi se aleja de la racionalidad arquitectónica y urbana y ubica a la arquitectura y a la ciudad en una situación contextual determinada. Al respecto,

Montaner (1999) sostiene “su pretensión es la de entender siempre la arquitectura en relación a la ciudad, a su gestión política, memoria, ordenanzas, trazados y estructura de la propiedad urbana.” (: 139).

En diciembre de 1978, Aldo Rossi dictó un seminario en Buenos Aires y la transcripción de sus clases circuló por las escuelas de arquitectura de América Latina. En este seminario, Rossi intentaba asentar algunos principios de su arquitectura y profundizar algunos preceptos publicados oportunamente en *La arquitectura de la ciudad*. Criticó a la arquitectura racionalista propuesta por el Movimiento Moderno, una arquitectura que él llamaba “*existens minimum*” y que reducía la vivienda del hombre a un standard adaptable a todos los usos. Propuso una alternativa de funciones en el seno de la misma forma, es decir que la forma está separada de la función, en contra de lo que él llamaba “funcionalismo ingenuo”; ésta es una de las principales características de la arquitectura posmoderna y que implicó un sinnúmero de intervenciones arquitectónicas basadas en el cambio de función en los edificios durante la década del 80. En Buenos Aires, se convirtieron las “casas chorizo” en bares, centros culturales, galerías; el asilo de ancianos de la Recoleta se convirtió en un centro cultural; conventos y edificios portuarios transformados en viviendas; fábricas transformadas en universidades y en París, la estación ferroviaria de Orsay convertida en un moderno museo, entre otros ejemplos.

Rossi difundió el concepto de “tipología” y lo definió como “el descubrimiento de una realidad antropológica, una realidad geográfica, una realidad social, una realidad étnica.” (1978, Clase N° 1). La arquitectura tipológica de Rossi está basada en la tradición clásica más profunda (en Palladio) y sostiene que una forma relativamente independiente de la función puede definir y determinar un hecho arquitectónico o una ciudad. Estos preceptos tipológicos influyeron en los proyectos que los estudiantes de arquitectura de América Latina desarrollaron en los talleres, sobre todo, en la década del 80.

Si la tipología prescinde de su entorno, se vuelve independiente a él, se transforma en “monumento”; por lo tanto la ciudad no tiene la lógica de la zonificación propuesta por el Movimiento Moderno sino que es una alternancia de tejido (zonas residenciales) y de hitos urbanos (monumentos). Otra tipología rescatada de la historia por Aldo Rossi es la tipología del Estado que simboliza el aspecto político de la ciudad.

Un aporte muy importante de Rossi en la enseñanza de la arquitectura es un método de diseño basado en el collage; es decir, a través de una composición conformada por distintas partes del proyecto intenta representar el proyecto mismo. A esta metodología posmoderna de diseñar se la conoce como “Ciudad análoga”. Este nombre proviene de un collage de Rossi expuesto en 1976 en Venecia. Este grabado es un collage de 2 m x 2 m que “representa una serie de hechos que construyen esta ciudad mental usando proyectos de distintos arquitectos.” (Rossi, 1978, Clase N°2). En un artículo de Rossi en la revista *Summario* denominado *La arquitectura análoga*, éste la define de la siguiente manera:

Con la ciudad análoga entiendo referirme a las cuestiones teóricas del proyecto en la arquitectura, esto es un procedimiento compositivo que gira sobre algunos hechos fundamentales de la realidad urbana y en torno a las cuales construye otros hechos en el marco de un sistema análogo (...) Una operación lógico-formal puede traducirse en un modo de proyectar; (...) una teoría de proyectar arquitectónico en la que los elementos están prefijados, formalmente definidos, pero en la que el significado que nace al término de la operación es el sentido auténtico, imprevisto, original de la investigación. (1978: 140)

En la conferencia que brindó Rossi en “La escuelita”, en Argentina, en 1982, definió lo análogo como unas tipologías arquitectónicas que poseen un sentido que recuerdan muchas cosas que tienen un carácter universal y al mismo tiempo son exactamente iguales a sí mismas.

Para Rossi, y tal como lo expresa en *La arquitectura de la ciudad*, el tipo o la tipología es la idea misma de la arquitectura, la que está más cerca de su esencia. Estudiar las tipologías arquitectónicas implica estudiar los hechos urbanos, la memoria y el mismo diseño pero no la función ya que ésta puede cambiar con el tiempo.

2.3.2. La influencia de Robert Venturi

Robert Venturi publicó en 1966 un libro fundamental de su crítica a la Arquitectura Moderna *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Montaner (1999) sostiene que en este libro “Venturi defiende una visión contraria a la de la arquitectura moderna, haciendo alegato a favor de una vía híbrida, contradictoria, compleja y ambigua. Se trata de transgredir (...) el principio de coherencia.” (:153). Venturi analiza muchas de las obras esenciales y fundamentales de la arquitectura universal y sostiene que dada la complejidad formal y espacial de las obras, es imposible reducir la producción arquitectónica a un solo principio lógico – estético como pretende hacer el Movimiento Moderno.

Venturi se enfrentó a la intolerancia de la mirada de la arquitectura moderna que prefiere cambiar la ciudad y el usuario en lugar de interpretarlos. Sin embargo, Venturi expresa su admiración por los grandes maestros de la Modernidad como Le Corbusier o Alvar Aalto.

En la década del 70 Venturi desarrolló una arquitectura realista, simbólica y cercana al consumismo y difundió sus ideas sobre la arquitectura simbólica en un libro referencial para las escuelas de arquitectura denominado *Aprendiendo de Las Vegas*. En él defiende el aspecto comunicativo de las obras arquitectónicas, y la comunicación se da a través de la forma exterior. Se trata del “edificio anuncio” contrario a la idea de arquitectura de Loos quien sostenía que el sentido de la casa estaba adentro, Venturi realiza lo contrario y toma a la obra arquitectónica como una “máquina funcional y anónima por dentro y obra singular, comunicativa y pública por fuera.” (Montaner, 1999: 161)

En un artículo publicado en 1975 denominado “*Functionalism, yes, but ...*” en coautoría con Scott Brown y publicado en la revista *Arquitectura Bis*, Venturi sostiene que “Hoy, ya no definimos la casa como una máquina para vivir, sino que podemos definir la arquitectura como un refugio decorado.” (: 1)

La influencia de Robert Venturi en los talleres de diseño de las escuelas argentinas fue muy escasa, dado que la concepción mercantilista, simbólica y consumista no fue adaptada en nuestro contexto. Sin embargo, su pensamiento fue profundamente estudiado en las asignaturas Historia y Teoría de la Arquitectura y fue tomado como una manifestación importante de la arquitectura posmoderna del siglo XX.

2.3.3. La influencia conceptual de Peter Eisenman

Peter Eisenman desarrolló una arquitectura basada en la forma en sí misma y en el purismo geométrico. Influido por el arte conceptual desarrolló una arquitectura totalmente abstracta. La arquitectura para Eisenman es concepto y geometría. Esta definición ubica al arquitecto como un intelectual alejado del usuario, del tiempo de producción y de la ciudad.

La obra de Peter Eisenman más estudiada en las escuelas de arquitectura, no tanto en los talleres de diseño arquitectónico sino en los seminarios de Teoría arquitectónica es la *House X* de 1976. Montaner (1999) la describe así: “Se basa en cuatro cubos

articulados que por primera vez no son blancos sino que poseen cada uno de ellos su propia textura y color.” (:170). En la obra misma se puede observar un sistema metodológico donde lo más importante no es la vivienda sino las articulaciones entre los cubos; es una vivienda irreal, un gesto geométrico. Es una casa sin lugar, sin entorno, una casa que es articulación, abstracción, proceso proyectual, geometría y metodología de diseño.

Eisenman comienza el período de la deconstrucción en la arquitectura, una arquitectura antifuncional y antihumanista, una arquitectura reducida al concepto y transitando en los límites de las categorías espaciales conocidas. Asimismo, la propuesta deconstructivista de Eisenman critica y pone en crisis lo que para Montaner *et al.* (2016) son los tres ejes de la Arquitectura Moderna: el sistema de representación arquitectónico, la precisión científica y tecnológica y hasta el sentido mismo de la historia. La mirada conceptual en la producción y representación de la obra arquitectónica de Eisenman influyó en la articulación en las escuelas de arquitectura argentinas del estudio de la teoría arquitectónica. La asignatura Teoría de la Arquitectura fue introducida en la reforma curricular del año 1986 y el pensamiento conceptual de este arquitecto fue esencial para poder comprender la transición que se estaba produciendo en vistas al nuevo siglo. El principal concepto que introdujo Eisenman en las discusiones y reflexiones teóricas fue la deconstrucción arquitectónica que ayudó a comprender la redefinición de los elementos tradicionales de la arquitectura.

2.4. Arquitectura y sociedad de consumo

El nuevo par antagónico que nace en el siglo XXI respecto a la función del arquitecto es el relacionado con el arquitecto que sirve al monopolio del poder económico y el arquitecto con una visión social. Esta concepción anularía la posibilidad de una dimensión cultural y crítica de la profesión y se reduciría a un cargo utilitario para el poder hegemónico. En este sentido y reflexionando sobre la función del arquitecto Montaner *et al.* sostienen que “Aunque el arquitecto siga defendiendo su papel cultural y social, en realidad cierto tipo de práctica de la profesión se ha convertido en incompatible con el ejercicio de la crítica. Incluso la información sobre arquitectura ha pasado a estar dominada por *lobbies* de presión e intereses.” (2016: 38). Ésta es la nueva tensión planteada en la profesión en los inicios del siglo XXI y –tal

como se explicitara en la Introducción de esta tesis- es en este punto que se centrará el foco de la investigación, en ver si esta tensión e influencia internacional que aparentemente afecta a la profesión incide en la enseñanza de la arquitectura y modela el currículum y las prácticas proyectuales de los talleres de enseñanza, lo que redundaría en la desaparición de la tensión planteada; ya que la perspectiva cultural y crítica de la profesión se refugia esencialmente en las escuelas y en los talleres de arquitectura.

La tensión se genera también con la formación de las élites en la profesión de arquitecto y en cuál es el modelo universitario. La universidad tiene una concepción determinada de la arquitectura, de la ciudad, del arquitecto y del comitente. Cuando el acceso a esta formación era exclusivo y restringido a cierta clase social, ésta ya determinaba el perfil del profesional y del cliente desde la formación. Es decir que el poder hegemónico busca hacer desaparecer estas tensiones a través de diferentes estrategias según los contextos sociales y políticos de los países. Este poder espera y exige que los estados formen a las élites como grupos de excelencia para que den servicio a grupos económicos poderosos. Sin embargo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI se diversificó y democratizó el acceso a la universidad, por lo tanto, las escuelas de arquitectura están cambiando la concepción de la arquitectura, del arquitecto y del comitente. En relación con esta contradicción Montaner *et al.* sostienen que “Lo que denominamos crisis de la profesión es una consecuencia de los desajustes entre la cultura y la formación del arquitecto y lo que la sociedad neoliberal demanda de ellos y ellas, de la contraposición entre un modelo universitario para formar élites y el proceso de democratización de acceso a la universidad.” (2016: 38).

En la *Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura* -iniciada en 1996 y revisada y difundida en los años 2004 y 2005- se intenta llegar a algunas definiciones que guíen la enseñanza de la arquitectura; la más notable es la redefinición del comitente. En esta tesis consideramos que el usuario de la arquitectura es el ser humano con derecho a un espacio urbano, público y privado, de alta calidad. El hábitat como objeto de derecho del ser humano del siglo XXI. Sin embargo, esta idea continúa siendo una aspiración, un ideal, ya que la Universidad continúa educando a servidores del poder y la arquitectura social tiene un sesgo asistencial y remedial que adorna, en el mejor de los casos, los planes de estudio pero que es prácticamente inexistente en la vida profesional. La mayoría de la arquitectura popular, de las viviendas de las clases sociales más desprotegidas y más vulnerables continúa siendo una arquitectura sin

arquitectos. Estas construcciones populares copian la arquetipicidad que tiene difusión y valor simbólico de movilidad social, pero es una cáscara vacía que no resuelve ni la vivienda ni lo simbólico de la movilidad. Y desde los programas del Estado para las viviendas sociales -como el “Programa de Mejora Barrial, PROMEBA”- se diseña una vivienda económica y mínima para los pobres, se las provee de servicios e infraestructura, de núcleos sanitarios a desarrollar, utilizando materiales baratos en terrenos marginales y con un mínimo de servicios públicos. Se espera que el resto de la urbanización se haga sola, por iniciativa y por el mérito del usuario necesitado y desprovisto de trabajo y de medios para concretar la ciudad que, en teoría, es un derecho de todos los hombres y mujeres del mundo.

Esta contraposición se polariza en dos perfiles de arquitectos: los que defienden el *statu quo* de la economía hegemónica y son fieles a sus clientes generando viviendas objetos, reconocidas y particulares –arquitectos liberales- y aquéllos –arquitectos sociales- que quieren mejorar la vida al resto de la población cuyo acceso a la vivienda y a la ciudad es un derecho que muchas veces les está vedado.

2.4.1. El arquitecto liberal.

El arquitecto liberal es, sobre todo, un creador de objetos singulares. Tanto el Movimiento Moderno, como algún sector de la Bauhaus y los CIAM fomentaron la concepción del arquitecto liberal en una sociedad liberal, sobre todo las miradas de Le Corbusier, Ludwig Mies van der Rohe y Josep Sert. Esta posición tomó dominio entre los dos perfiles en pugna ya que se adecua tanto al principio renacentista del arquitecto-artista que conformó la mirada tradicional del arquitecto del siglo XX como a la demanda de la economía capitalista. Esta mirada liberal del arquitecto fue propiciada por la regulación de los colegios profesionales. En este sentido Montaner *et al.* sostienen que “El arquitecto pasó de la libertad del artista en las vanguardias a la reglamentación del profesional liberal, y ello en un doble sentido: como técnico liberal y autónomo, protegido por unas sociedades profesionalistas, y como individuo de pensamiento liberal y no específicamente comprometido políticamente.” (2016: 47).

Le Corbusier que defendía la formación de los estudiantes de arquitectura en los talleres de arquitectos con cierto renombre –sobre todo por la creación de la arquitectura-objeto- también defendió la figura del arquitecto liberal y del genio creador. Incorpora un concepto clave en el valor simbólico del arquitecto-maestro-

figura: la autoría; aunque la obra se desarrollase y se definiera en un ambiente colaborativo y social del estudio-taller, la firma era la del maestro. El trabajo en equipo es anónimo pero la trascendencia de la autoría era para el arquitecto singular, el portador de la individualidad; tal como se toma del modelo tradicional renacentista. Esta misma mirada del arquitecto con renombre a través de sus obras, de la autoría, del creador de objetos singulares fue el criterio que primó y que aún se sostiene en los concursos de la universidad para asignar la titularidad de las cátedras. Es decir que el mejor profesor es aquél que construyó obras singulares de gran renombre o que mejor sirvió al poder económico y que decide transmitir su experiencia y reproducir el perfil en la universidad, como si ésta fuera una sumatoria de talleres de arquitectos donde se forman los estudiantes de manera más artesanal pero supervisados y protegidos por una estructura académica basada en la libertad de cátedras. Los estudiantes se inscriben en la cátedra de tal arquitecto, de tal renombre y eso es una elección política, al inscribirse en esa cátedra, el estudiante está explicitando la intención del perfil profesional en el que se quiere inscribir, el perfil al que adhiere.

Como se dijo más arriba el arquitecto liberal crea objetos arquitectónicos singulares, en este sentido el filósofo Jean Baudrillard y el arquitecto *high tech* Jean Nouvel mantuvieron un extenso diálogo sobre la singularidad de los objetos que se convirtió en un libro denominado *Los objetos singulares. Arquitectura y filosofía*. En él se puede observar un sinnúmero de conceptos de defensa de los objetos singulares -es decir de la obra del arquitecto liberal- por su parte Nouvel sostiene que una obra arquitectónica no puede ser sólo el resultado de la funcionalidad o de la situación contextual, si así fuera la obra no tendría sentido. Y desde la mirada filosófica Baudrillard sostiene que las singularidades deben darse de manera “monstruosa” (2007: 37), objetos venidos de otra parte -como el Centro Nacional de Arte y de Cultura Georges Pompidou en París-, objetos monstruosos que creen el acontecimiento de lo singular.

El arquitecto liberal aporta un nuevo par de opuestos: la arquitectura contextual o la arquitectura conceptual donde la dimensión temporal del creador tiene más fuerza que la dimensión espacial del entorno. La sumisión de lo espacial a lo temporal no significa que se construyan singularidades neutras, por lo contrario, Baudrillard sostiene “Yo opongo (...) lo singular a lo neutro, pero también a lo global.” (2007: 106).

A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, el taller localizado en un centro urbano de poder -París o Nueva York- se reemplazó por los sistemas de trabajo en red en el mundo globalizado. Estos talleres están organizados y articulados en una red no localizada espacialmente, pero sí enmarcada conceptualmente en una dimensión particular del objeto arquitectónico singular. Estos arquitectos que conforman los grandes nodos de estas redes a escala mundial son los nuevos referentes en la enseñanza de la arquitectura, son los arquitectos estrellas. Estos arquitectos poseen una sola visión del mundo y sus obras ultra singulares son esenciales para el poder que quieren construir las ciudades, es decir que toda ciudad global existe como tal si tiene una obra de estos arquitectos referentes del nuevo siglo y del nuevo orden mundial. Estos arquitectos se convierten en el producto final de la serie del arquitecto artesano con su huella simbólica, *high tech* y que rompe morfológicamente con todas las categorías espaciales-arquitectónicas de la arquitectura tradicional, no hay cubiertas, ni muros, ni ventanas; ellos crean una novedad arquetípica y tectónica, objetos que parecen esculturas que se conocen a escala planetaria pero que no tienen ni sitio, ni historia, ni tiempo ni espacio, sólo concepto. Éstos son los nuevos referentes de las escuelas de arquitectura que reemplazaron al arquitecto posmoderno de la década de 1980. En palabras de Montaner *et al.*

las figuras actuales como Jean Nouvel, Norman Foster, Richard Rogers, Santiago Calatrava, Rem Koolhaas, Herzog & de Meuron, Zaha Hadid o Toyo Ito están lejos de la universidad, trabajan según una lógica empresarial, con su marca de empresa, sus grandes estudios en diversas sedes y su necesaria dependencia de los encargos de las grandes corporaciones y de los favores de los medios de comunicación. (2016: 53).

2.4.2. El arquitecto social.

La mirada social de la arquitectura tuvo lugar en Europa en el período de entreguerras y en Argentina desde el Yrigoyenismo en 1910. Según Fernández Castro (2007: 14-15) entre 1910 y 1930 aparecen las primeras normativas de carácter higienista y se crea la Comisión de Casas Baratas con algunas construcciones como El Palacio Obrero y el Conjunto Los Andes y aparecen arquitectos significativos como Fermín Berterbide. Entre los años 1945 y 1955 se acentúa la función social de la arquitectura con la mirada moderna estatal aportada por el Peronismo; aparecen barrios con infraestructura y equipamiento a gran escala en todo el país, basándose en la ciudad jardín y en el chalet californiano. Es este período donde se reconceptualiza la definición

de vivienda y no hay unas viviendas para pobres y otras para burgueses sino que sólo hay “viviendas dignas”. Durante el período Desarrollista, entre los años 1955-1975 se introduce el paradigma tecnológico -la prefabricación- y se cambia la escala de los proyectos en paralelo a la aplicación de la Ley de Propiedad Horizontal; aparecieron los planes FONAVI y los hiperconjuntos como Lugano y Soldati. En el período de 1975 a 1990 se concibe el pensamiento tipológico-configurativo tomado desde la mirada posmoderna sobre todo la de Aldo Rossi; ejemplos de estas tipologías son los barrios Centenario en Santa Fe, Arroyito, Argüello y la Cañada cordobesa.

Montaner *et al.* (2016) sostienen que la primacía de la visión social se evidencia en el pensamiento de algunos arquitectos importantes del Movimiento Moderno y de la Bauhaus tales como Ernst May, Walter Gropius o Hannes Meyer, entre otros, quienes sostienen que se puede usar la tecnología y la arquitectura de una manera emancipatoria y que el arquitecto debe cumplir un rol técnico al servicio de la gente.

Los miembros del grupo *Team X* tenían una inclinación social muy fuerte. Ellos concebían una sociedad democrática y equitativa e incluso hablaban de una mirada superadora del arquitecto político propio de las vanguardias hacia un arquitecto humanista y lo relacionaban con teorías filosóficas tales como el Existencialismo.

En la *Carta UNESCO/UIA* que se analiza en el capítulo tres de esta tesis, se puede rescatar la dimensión social que estos organismos le atribuyen a la función del arquitecto. En el ítem tres donde se enumeran algunas funciones que se esperan en la formación de los futuros arquitectos se encuentra la siguiente “La comprensión de la profesión de arquitecto y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta factores sociales.” (2004-2005: 3)

La función social del arquitecto está asociada con una producción arquitectónica distanciada del objeto particular y singular y cercana a la lógica de la construcción de tejido urbano, de agrupamiento, de la construcción de ciudad con equipamientos que cumplen ciertas funciones específicas -educación, sanitarias, cívicas- y otros que agrupan a la sociedad -centros comunitarios, bibliotecas y clubes-. La función social del arquitecto es también interdisciplinaria ya que se aborda el hábitat dentro de un paradigma social, económico, estratégico y político. De este modo sociólogos, antropólogos, geógrafos, biólogos, economistas y políticos fueron tomando a la

arquitectura y a la ciudad como parte de sus propias disciplinas desde miradas e interpretaciones particulares y enriquecedoras.

Montaner describe el compromiso social de la arquitectura como un compromiso amplio de varias disciplinas que tienen como objetivo el estudio de la vivienda social y el hábitat como derecho. Cita a Meyer -director de la Bauhaus- quien enfatizó el carácter social y político del trabajo del arquitecto, como técnico y como intelectual. Se redefine, de este modo, el comitente del arquitecto: un sujeto en pleno derecho al hábitat y a la ciudad de calidad.

Conclusión

En este capítulo se hace referencia a las principales corrientes ideológicas internacionales que a lo largo de casi todo el siglo XX influyeron, desde la disciplina, en la enseñanza de la arquitectura. Asimismo, se concluye que todos los pensamientos de los diferentes grupos, congresos y manifiestos tuvieron la intención de difundir sus conceptos para que éstos arriben a las escuelas de arquitectura, lo que demuestra el gran interés de todos los maestros de la arquitectura en la formación académica universitaria de los futuros arquitectos.

La principal influencia la tuvo el Movimiento Moderno en la figura de Le Corbusier, incluso la Posmodernidad se construyó con base en la crítica a los preceptos modernos que consideraron inacabados algunos y superados otros. De hecho hay algunos teóricos como William Morris y Josep Montaner que sostienen que la decadencia del Movimiento Moderno y su crisis en la influencia en la formación de arquitectos trajo como consecuencia la crisis de la influencia disciplinar sobre la formación. En este sentido Montaner *et al.* (2016) sostienen que

Desde finales de la década de 1960, la arquitectura vive una doble y permanente crisis: la llamada crisis disciplinar de sus propios conceptos de modernidad, que ha entrado en recurrentes círculos viciosos, como los fundamentalismos disciplinares; y la crisis general, ocasionada por la entrada de la producción arquitectónica en la sociedad de consumo, donde se pasó de sistemas tecnológicos cualificados y artesanales a un sector productivo en serie, cuantitativo donde el papel tradicional de la arquitectura no ha encontrado un nuevo lugar (: 40).

Para este autor la crisis de la Modernidad es la crisis de la disciplina e implica la búsqueda de nuevos referentes para definir qué es la arquitectura, qué es y qué roles tiene un arquitecto y quiénes son los usuarios y comitentes. Para el arquitecto francés

Jean Nouvel resulta muy difícil encontrar las marcas de los maestros en las nuevas arquitecturas y sostiene que la arquitectura es imposible de resguardar.

La enseñanza de la arquitectura atravesó múltiples tensiones que dinamizaron la práctica pedagógica y el currículum. Estas tensiones estaban basadas en interrogantes que confrontaban la tradición con los nuevos tiempos. Se contraponía la formación artesanal y en los talleres de los grandes maestros con la formación académica y universitaria; lo local con lo internacional; la arquitectura moderna con la arquitectura vernácula; la Modernidad con la Posmodernidad; la arquitectura de élite con la arquitectura social; la obra arquitectónica como objeto singular con la obra arquitectónica como generadora de tejido urbano. Se discutía si la forma estaba asociada o alejada de la función; si la arquitectura era generadora de ciudad, o de prestigio personal, o de particularidad y de singularidad, o de arquetipicidad, o de innovación tecnológica o formal. Y, si la obra de arquitectura era un objeto de consumo o una obra de arte. Todas estas tensiones se evidencian en el currículum de la enseñanza de la arquitectura en Argentina.

En los próximos capítulos se indaga en la influencia de los discursos globales que circulan, y que son originados y distribuidos por las agencias internacionales, sobre la formación de arquitectos. Asimismo, se indaga en cómo el mundo globalizado redefine a la arquitectura y rediseña los nuevos programas para la formación de los arquitectos del siglo XXI. Se analiza también si estos discursos tienden a resolver las tensiones planteadas en el ámbito de la arquitectura, o si bien generan otras nuevas tensiones.

CAPÍTULO 3

LOS LINEAMIENTOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN LOS DISCURSOS EMANADOS DE LAS AGENCIAS INTERNACIONALES

En este capítulo se analizan los documentos emanados de las principales agencias y organismos acerca de la educación en la globalización, la educación superior y la enseñanza de la arquitectura a nivel internacional.

Se presentan, primeramente, algunas consideraciones metodológicas acerca de la selección de documentos, los contextos de producción y las dimensiones conceptuales y teóricas que le dieron sentido al análisis. Luego se desarrollan los principales discursos relevados de los documentos acerca de la educación global y de la educación superior. Se analizan y enuncian los grados de prescripción que presentan algunos de los documentos, el alcance esperado, así como los consensos de los discursos a nivel global. Por último se plantean las dimensiones profesionales, curriculares y pedagógicas sobre la formación de los arquitectos a nivel mundial y se identifican ciertos fenómenos sobre la enseñanza de la arquitectura.

3.1. Consideraciones metodológicas

El tipo de estrategia utilizada en este capítulo es el análisis de documentos. Se trata de documentos emanados por la UNESCO, la UNESCO/UIA y la OCDE sobre la educación global, la educación superior y sobre la enseñanza de la arquitectura. Se atraviesa el análisis a través de dimensiones conceptuales y teóricas presentadas en el marco teórico de esta tesis y a través de algunos datos empíricos hallados en los documentos analizados. Se asignan etiquetas o segmentos de datos –códigos- que ayudan a simplificar, sistematizar y reconceptualizar los datos. Estos códigos según Strauss y Corbin (2002) ayudan a un ordenamiento conceptual de los datos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones y facilitan la reinterpretación, la construcción de nuevos datos basados en la relación entre ellos y la identificación de ciertos fenómenos que se puedan vincular con los objetivos de esta tesis. Estos códigos son flexibles y dinámicos. Se trata, por lo tanto, de una metodología inductiva que está apoyada en datos y en otras teorías con el fin de encontrar nuevos sentidos, buscar patrones y crear categorías coherentes con los objetivos planteados.

Se construyen dos niveles de códigos, los de primer nivel y los de segundo nivel. Los códigos de primer nivel son productos de datos o dimensiones conceptuales con un abarque más específico y su exhaustividad depende de la “saturación teórica” (Strauss y Corbin, 2002: 157) evidenciada. Los códigos de segundo nivel son categorías temáticas más generales y se agrupan en torno a preguntas más amplias; en el caso de este capítulo, los códigos de segundo nivel coinciden con las dimensiones teóricas planteadas en el marco teórico. Los dispositivos visuales (que pueden consultarse en el anexo de este capítulo), son: a. Memos de códigos (de primer y de segundo nivel); b. Cuadros de reagrupamientos de códigos de primer y de segundo nivel organizados por documento y por agencia u organismo; y c. Matrices cualitativas; se trata de cuadros donde se desarrollan conceptual y teóricamente todos los códigos utilizados para analizar los documentos.

Los documentos analizados son documentos literarios (según Almarcha y otros, citado por Valles, 2000: 122) y públicos producidos por las agencias y organismos internacionales mencionados. “El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y símbolos, así como a cualquier material y datos disponibles” (: 120). Los documentos fueron elegidos por su alto grado de autenticidad, pertinencia y credibilidad. Los siete documentos elegidos para el análisis aportan datos, significados, visiones y lineamientos acordes con los objetivos de esta tesis. Los documentos no son socialmente neutros, tal como sostiene Flick (2004) no sólo se toman como documentación de datos, como base para la interpretación, sino y sobre todo son un instrumento de mediación y comunicación de los hallazgos y el conocimiento. Se trata de documentos oficiales (según la clasificación de Mac Donald y Tripton, citado por Valles: 121) es decir emanados y respaldados por los organismos y que dan a conocer socialmente sus miradas, sus perspectivas y sus recomendaciones. Todos los documentos se produjeron en un contexto de interacción social, son no reactivos y exclusivos ya que las informaciones que vehiculan tienen un carácter único. En todos los documentos se explicita su intencionalidad y aportan gran cantidad de datos secundarios que proveen información legitimada para vincularlos entre sí y generar datos coherentes y afines con los objetivos planteados en esta tesis.

Los documentos analizados son los siguientes: *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Se trata de un documento emanado de la UNESCO, en el año 1995, contiene 54 páginas. Presenta el análisis y la visión del

organismo sobre los fundamentos del cambio y el desarrollo deseado de la educación superior. El texto se articula con base en cometidos, tendencias y desafíos a nivel global. Otro texto analizado es del mismo organismo, publicado en el año 2015 *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, contiene 84 páginas. Fue publicado con el fin de comunicar lo acordado en el Foro Mundial sobre Educación 2015 de Incheon, Corea del Norte. Adhieren a este documento otros organismos tales como UNICEF, el Banco Mundial, la ONU mujeres, entre otros. Su principal objetivo es reafirmar la visión del movimiento mundial en pro de la educación para todos y sobre todo pensar de manera consensuada estrategias para poner en marcha el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). El siguiente documento fue publicado por la OCDE, en el año 2008, es un resumen sobre el horizonte 2030 de la educación superior, está en francés, el título original es *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Résumé*. Este documento trata sobre las tendencias y perspectivas de evolución de la población de estudiantes, de profesores y de graduados de la enseñanza superior en los países de la OCDE tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo. Analiza particularmente entre estas evoluciones, los cambios demográficos y las políticas para la educación superior; contiene 6 páginas. El segundo documento emanado por la OCDE analizado en este capítulo se denomina *CERI. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseinemet*. Es un texto del Centro de investigación e innovación en la enseñanza, del año 2011, contiene 10 páginas. La intención de este documento es presentar las investigaciones en curso sobre la innovación en los sistemas educativos globalizados con un discurso de internacionalización dirigido, sobre todo, a los países miembros y países adherentes. El último documento emanado por la OCDE analizado en este capítulo se llama *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux*, cuyos autores son Stéphan Vincent-Lancrin y Sebastian Pfothenhauer. El objetivo de este documento del año 2012 es poner a disposición del gran público algunos estudios sobre el trabajo de la Dirección de Educación de la OCDE sobre la educación, consta de 31 páginas más anexos. Los dos últimos textos analizados para este capítulo son de la UNESCO/UIA (Unión Internacional de Arquitectos). El primero de los dos es la *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura*. Este documento de 6 páginas, emanado por la UIA junto con la UNESCO, fue aprobado inicialmente en la Asamblea de la UIA de Barcelona en 1996. El texto fue revisado por el Comité de Validación UNESCO/UIA en los años 2004 y

2005. Este Comité fue el responsable de redactar el segundo documento de la UNESCO/UIA analizado para este capítulo, se denomina *The UNESCO/UIA VALIDATION SYSTEM procedures manual for study programmes and systems*. Este documento aprobado en el año 2017 tiene como objetivo establecer el procedimiento para la puesta en marcha de un sistema internacional de validación para la formación de arquitectos, consta de 17 páginas más anexos y está basado en los conceptos de la Carta producida en el Congreso de Arquitectos en 1996, mencionada anteriormente.

3.2. Principales discursos sobre educación superior

En este subcapítulo se desarrollan los principales discursos relevados en los documentos analizados en las agencias y organismos internacionales. Se trata de explicitar el marco teórico y las visiones que sostienen las políticas que se pretenden transferir al mundo concebido como una única visión global. Los discursos, según fueron analizados a través de los códigos propuestos, tienen tres niveles: la educación global, la educación superior en el mundo globalizado y los discursos acerca de la enseñanza de la arquitectura a nivel internacional (esta última dimensión se desarrolla en el apartado 3.4 de este capítulo). Estos discursos tienen diferentes grados de prescripción y diferentes niveles de transferencia y de recontextualización en los contextos locales, fenómenos que se desarrollarán en el capítulo 4 de esta tesis.

3.2.1. Principales discursos de la UNESCO

En este acápite se relevan los discursos sobre la educación global evidenciados en los documentos emanados por la UNESCO. Se ordenan desde los discursos de educación general hasta los discursos del nivel superior.

La *Declaración de Incheon* (2015) comunica el consenso internacional, en el marco del Foro Mundial sobre la Educación y sostiene que la educación es un derecho humano fundamental, deber ser gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos del mundo ya que es un sistema capaz de generar movilidad social y de transformar las vidas de las personas. Su estructura debe estar orientada a generar la paz, la justicia social, la igualdad de género, la equidad, la inclusión, la dignidad, la diversidad así como la protección y difusión de las culturas, la diversidad lingüística y étnica. Todas las personas en edad escolar deben tener acceso a la educación. El conocimiento y las competencias están concebidos de manera de “promover el desarrollo sostenible” (: 21),

sobre todo en los países en desarrollo y más aún en los sectores sociales más marginados y vulnerables. De esta manera, se promueve el “acceso a un empleo de calidad y a un trabajo decente” (: 21). Esta declaración demanda a los Estados responsables de comprometerse en mejorar las condiciones laborales y profesionales de los docentes, mejorando sus salarios y garantizando una formación académica sólida como “medio para mejorar la calidad de la educación” (: 33). Los Estados que participaron del Foro se comprometieron a garantizar el acceso a una educación de calidad que evite la marginación, la exclusión y la marginalidad de grandes sectores de la sociedad ya que reconocen por unanimidad a la educación como “el medio más eficaz de lograr la igualdad entre los hombres y las mujeres” (: 27). También se comprometen a “erradicar la pobreza y mejorar la productividad que redunde en un desarrollo económico” (: 27). Se evidencia en esta declaración cómo las políticas educativas intentan adaptarse al “modelo global” (Beech, 2007: 170) de manera de generar escenarios internacionales basados en el consenso de los países pero con la posibilidad de atender las particularidades culturales, sociales y lingüísticas así como a las situaciones socio-económicas propias. Se evidencia, asimismo, la tendencia planteada por Rizvi y Lingard (2013) y por Dale (2010) que los sistemas educativos están incorporando a sus discursos e intentando naturalizar las ideas planteadas por la globalización, sobre todo reconociendo al mundo como una red interconectada que persigue los mismos ideales a través de las mismas estrategias. Se observa, cómo, a través de estos acuerdos creados en los Foros organizados por las agencias, se intentan concretar las ideas abstractas que circulan en el mundo globalizado. Además se observa cómo los sistemas educativos (no sólo los económicos) son agentes de la concreción de estas ideas globales, de la transferencia y de la apropiación a los medios locales pero persiguiendo idénticos propósitos.

Para la UNESCO la educación superior está asociada con los grandes desafíos a nivel global: el desarrollo social, cultural, ecológico y económico; la equidad; la justicia social; la movilidad social ascendente; la paz y el desarrollo humano sostenible. La educación en el nivel superior y universitario es considerada, por este organismo, como indispensable para la formación de científicos, de líderes; así como en la creación de conocimiento, la investigación y el desarrollo de las capacidades analíticas y creativas.

A pesar de la importancia estratégica del nivel de educación superior, éste, según esta agencia, “está en crisis en casi todos los países del mundo” (1995: 3). Se evidencian

severos problemas en la calidad de estos sistemas, en una escala tan grande que la calidad de la educación superior se ha convertido en una preocupación fundamental a nivel mundial. La UNESCO reconoce que la educación superior es prioritaria en sus políticas educativas. Otro de las problemas que conciernen a este nivel educativo es “la distancia enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo sobre todo a nivel de investigación” (: 3); la expansión cuantitativa de su tamaño no fue acompañada en muchos casos de una correcta financiación y el grado de acceso al nivel es muy desigual. En este sentido, el nivel superior, según lo expresado en el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, es el termómetro de todo el sistema educativo ya que muchos de los problemas vinculados con la creciente desigualdad en el acceso provienen de un déficit importante del nivel secundario. Otra dimensión problemática de la educación superior es la situación profesional de sus profesores; éstos no están, en algunos casos, lo suficientemente calificados ni remunerados y se requieren programas urgentes de profesionalización de los docentes para favorecer la calidad de los aprendizajes y mejorar la producción del conocimiento.

La educación superior está asociada con el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida o educación permanente” (1995: 11) ya que existe una relación “entre el mundo del conocimiento y el mundo del trabajo” (: 8). En este sentido, uno de los desafíos de este nivel es adaptar los programas, las estructuras académicas y la organización de los estudios a las situaciones cambiantes del mundo social y laboral. Las instituciones deben ofrecer modalidades flexibles que favorezcan la construcción de “mecanismos visibles de fomento, mantenimiento y fortalecimiento de interacciones estables y benéficas” (: 31) entre el mundo académico y el mundo laboral o del mercado. Es menester redefinir y flexibilizar las estructuras y las organizaciones “si se quiere proporcionar las posibilidades de educación permanente al más alto nivel” (: 35); “aprovechar los adelantos tecnológicos, introducir programas modulares” (: 36) y fomentar la educación a distancia. La pertinencia de la educación superior es, en parte, considerada por la relación que este nivel pueda crear “en función del nexo con el mundo del trabajo en el sentido más amplio” (: 8). Otro punto a considerar para lograr ampliar el acceso a las poblaciones más vastas relacionadas con el mundo del trabajo y de los oficios es replantearse y fortalecer los vínculos entre las estructuras formales, las informales y las no formales proponiendo programas de articulación entre estas modalidades. Durante el Foro de Educación de Incheon en el año 2015 los Estados

participantes se comprometieron “a hacer frente a todas las formas de exclusión” (2015: 7), de disparidades y de desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. También se comprometieron “a centrar los esfuerzos hacia los más desfavorecidos” (: 7) ya que “la educación en el nivel superior es el medio más eficaz para garantizar la equidad” (: 27), la inclusión y la garantía de acceso a mejores trabajos así como para la creación de nuevos empleos y de microemprendimientos.

Otro desafío de este nivel es la internacionalización, dado “el carácter universal del conocimiento” (1995: 22) y “la creación de una comunidad académica internacional” (: 42). La UNESCO trabaja para lograr la calidad de los aprendizajes y la pertinencia a nivel global a través de la cooperación internacional. Según esta agencia la vida académica “tiene una dimensión internacional” (: 22) y las instituciones del nivel superior deben promover una integración de profesores y de estudiantes de manera de trabajar y de comunicarse en un contexto internacional. Esta dimensión implica diversificar los programas y aptitudes necesarias, la solidez de los contenidos y mejorar las condiciones sociales en general para promover la movilidad de estudiantes y de profesores. El debate y la construcción del conocimiento están relacionados con los hechos de la sociedad mundial, nacional y regional, dada la interdependencia mundial existente entre los saberes, el comercio y las economías.

Por último, una de las funciones más importantes de las instituciones del nivel superior es renovar sus dispositivos pedagógicos para favorecer el aprendizaje y la difusión de los saberes a escala mundial. Se deben repensar las tradiciones académicas conservadas como patrimonios institucionales y transformarlas para poder mejorar los aspectos pedagógicos que la sociedad le atribuye a la educación superior. Se deben generar estructuras “flexibles para docentes y para gente con experiencia venidos de las empresas y de círculos gubernamentales” (1995: 35) de manera que puedan aportar nuevas ideas para mejorar el sistema. Asimismo, en el sentido de mejorar la calidad, las instituciones deben repensar los sistemas de evaluación de la enseñanza, de los aprendizajes y de la investigación.

Se verifica en los discursos sobre la educación superior de la UNESCO la preocupación que plantea Brunner (1994) sobre el estado del nivel superior en América Latina planteado respecto a los ocho puntos principales del debate que van desde las políticas de los Estados, la financiación, el aumento de la oferta privada sin control, el

deterioro de la calidad académica y de las universidades públicas, la equidad y la eficiencia del sistema.

3.2.2. Principales discursos de la OCDE

En este subcapítulo se relevan los discursos sobre la educación global evidenciados en los documentos emanados por la OCDE. Se ordenan los discursos desde la educación general hasta los discursos del nivel superior.

La educación “es clave para el progreso económico, ambiental y social” (OCDE, 2011: 3). Los principales objetivos de los sistemas educativos son “sostener un crecimiento económico perdurable, estimular el empleo, hacer progresar los niveles de vida, preservar la estabilidad financiera, favorecer el desarrollo económico y contribuir al crecimiento del comercio mundial” (: 11). No es, sin embargo, sólo un factor determinante en el crecimiento económico, también incide favorablemente en otros dominios de la vida social. Una de las estrategias fundamentales para que los sistemas educativos se desarrollen es la innovación. Esta innovación puede surgir de las tendencias emergentes, de la imaginación y de la creatividad. Es por este motivo que la OCDE sugiere estar atentos a las experiencias e identificar las enseñanzas innovadoras para poder reproducirlas y replicarlas. Las nuevas tecnologías son consideradas, por esta agencia, como un factor innovador en las prácticas pedagógicas. Además considera como una palanca de innovación tanto a la investigación, al desarrollo de las fuerzas del mercado, a los programas escolares y a las políticas de evaluación. El espíritu crítico, la curiosidad, el desarrollo de competencias favorecen un mejoramiento en la vida, en el bienestar, en la satisfacción personal, en la salud y en el compromiso cívico.

Para la OCDE, la educación superior, específicamente, genera tensiones en dos niveles. El primer nivel de tensiones es el de la misma disciplina, el segundo nivel de tensiones está asociado con los cambios demográficos. Respecto a este último punto, la OCDE, se manifiesta preocupada por los fenómenos de inmigración crecientes que, según esta agencia, podrían ocasionar el crecimiento de la desigualdad. Estas desigualdades se darían en el grado de oportunidades entre los grupos sociales, es decir que sostiene que los flujos migratorios pueden aportar un crecimiento en la inequidad. Este crecimiento de las desigualdades y las inequidades amplía la lucha por el acceso al sistema educativo en el nivel superior que se diferenciaría entre los países miembros según los flujos migratorios que reciban. Se evidencia en esta tesis que a diferencia de la

UNESCO, la OCDE ve a la movilidad de estudiantes desde los países emergentes a los centrales como una amenaza en el grado de equidad y de igualdad. Por otro lado, manifiesta su preocupación, a escala mundial, acerca del escaso control evidenciado en algunos países sobre algunas instituciones que ofrecen un servicio mediocre y que podrían engañar a los futuros estudiantes, que la agencia llama clientes. La OCDE denomina a estas instituciones del nivel superior de mediocre calidad académica “usinas de diplomas” (2012: 10) y sostiene que la falta de garantía internacional aumenta el riesgo de los estudiantes a ser víctimas de una mala orientación, de información errónea, de prestaciones poco escrupulosas, de organismos de evaluación deshonestos o de programas de enseñanza mediocres. Este último análisis se convierte en otro argumento de esta agencia respecto de la movilidad estudiantil; en este caso, la movilidad que se daría desde los países centrales -miembros o adherentes- a países emergentes que están fuera de la órbita del control de la garantía de calidad desarrollada y puesta en marcha por esta agencia. Se evidencia, en el análisis de los documentos emanados de la OCDE, acerca de la educación global y sobre todo del nivel superior, que la globalización no presupone un espacio internacional homogéneo sino más bien heterogéneo. Este espacio está marcado, desde esta mirada, por un sesgo etnocentrista, lo que llevaría a considerar a la relación entre globalización y homogeneidad una pretensión exagerada. Por consiguiente, estos procesos, tal como sostiene Appiah (1999) son, en cierta medida, asimétricos y se mueven en todos los sentidos.

De este modo, podemos observar cómo transforman las realidades de las instituciones educativas del nivel superior, tal como sostienen Rizvi y Lingard (2013), pero no siempre de manera favorable, dependiendo de los sentidos y las direcciones que tengan los flujos demográficos y académicos. Observamos cómo la globalización genera efectos e interpretaciones diferentes según las miradas en diferentes países o regiones.

Cuadro 1. Comparación de las principales dimensiones discursivas entre las agencias, según los documentos analizados

Dimensiones	UNESCO	OCDE
Concepción de la Educación Superior	Facilita la equidad y la inclusión.	Fortalece el mercado.
Objetivos	Desarrollo social y cultural. Movilidad social ascendente	Desarrollo económico
Internacionalización	A nivel global.	En el dominio de países miembros y adherentes.
Movilidad de profesores y de estudiantes	Fortaleza.	Amenaza.
Principales tensiones	Expansión cuantitativa sin correcta financiación.	Entre la disciplina y los cambios demográficos.
Principales desafíos	Articulación entre el mundo académico y el laboral. Internacionalización.	Garantía de calidad a nivel global.

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior (UNESCO)* y *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 (OCDE)*.

3.2.3. Señales simbólicas y de legitimación

Las señales simbólicas y de legitimación son fragmentos del discurso sobre la educación y sobre el nivel superior que fueron analizados según el concepto incluido en el marco teórico de esta tesis de “desanclaje” (Giddens, 1994: 32). Se trata de reconocer estos dispositivos de legitimación política que permiten que los lineamientos y las relaciones se transfieran a diferentes contextos e intervalos espacio-temporales manteniendo legitimaciones institucionales y generando, al mismo tiempo, señales de fiabilidad y de confianza fuera de los anclajes de las tradiciones institucionales existentes. Son nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior y que legitiman las acciones emanadas por la agencia. Estos conceptos se convierten en puntos de llegada indiscutibles, consensuados, en condiciones *sine qua*

non. En la codificación del análisis de documentos, estos segmentos conceptuales se agrupan en tres grandes dimensiones: la pertinencia, la calidad y la internacionalización. La UNESCO sostiene que estas tres dimensiones son consensuadas, dentro de la enseñanza superior, por los diversos actores y aun por los diferentes enfoques o puntos de vista. La pertinencia abarca a la misión y a las funciones de las instituciones. Incluye también a la adecuación de los programas y las organizaciones y a los contenidos legitimados. El principio intocable y subyacente que garantiza la pertinencia, y que este organismo defiende en todos los documentos, es la libertad académica y la autonomía institucional. La calidad es el concepto multidimensional y multivariado que abarca las principales funciones y actividades (la programación, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la difusión, la relación con la sociedad y con el mundo del trabajo, entre otros). La internacionalización, según este organismo, es la señal simbólica y de legitimación que, si bien siempre existió sobre todo a nivel universitario, tomó auge e importancia en la última mitad del siglo XX. La UNESCO en su documento sobre la política y el desarrollo de la educación superior es muy clara en este sentido:

Las opciones que han de examinar las autoridades responsables y las decisiones que han de tomar en los planos internacional, regional, nacional e institucional deben orientarse por tres nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior y su propio funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización. (1995: 29)

En el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, la UNESCO describe y conceptualiza estas tres señales simbólicas: la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

La pertinencia se asocia con el papel que desempeñan las instituciones del nivel superior como sistema en relación con lo que la sociedad espera de ellas. Existen una serie de dimensiones que están comprendidas en este amplio concepto: la democratización del acceso, la participación activa de las instituciones universitarias y del nivel superior en la vida plena de la sociedad, la vinculación con el mundo del trabajo y con el mercado en rápida evolución y la variedad de servicios docentes, entre otros.

El segundo concepto, la calidad, es multidimensional ya que abarca a los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, la formación académica de los docentes, la calidad del personal, de las infraestructuras y de los entornos de la institución. La

educación superior de calidad incluye los desafíos de la creatividad y la innovación de los programas y de las propuestas. Éstas tienden a mejorar la vida, las aptitudes y los valores de los ciudadanos y permiten reflexionar y tomar las decisiones correctas frente a los problemas y desafíos del mundo globalizado. Se incluye en este concepto la calidad de los alumnos y de los sistemas que las instituciones adoptan para legislar el acceso a este nivel con el compromiso de no excluir a los sectores más vulnerables. En otras palabras, cómo la educación superior selecciona sin excluir. Respecto a los docentes, éstos deben recibir políticas de formación y de competencias profesionales para estar adecuadamente calificados, reconocidos y remunerados. De este modo los docentes se motivarán para contribuir a la mejora de los procesos. Asimismo, los docentes, como recurso esencial para la calidad de los sistemas, deben estar repartidos de manera equitativa y eficaz.

El tercer concepto, como se dijo más arriba, es la internacionalización. Este concepto es el más nuevo y se tornó rápidamente en indispensable para la subsistencia de todos los centros, instituciones y universidades. Una de las principales causas de esta condición es la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la investigación ya que están caracterizadas como universales. En cambio, la OCDE apoya el intercambio de saberes y de experiencias pedagógicas en el mundo siempre y cuando haya organismos que garanticen la calidad de los servicios que permita el desarrollo humano y económico. Los desafíos de la internacionalización son la movilidad de los profesores y de los estudiantes así como la validación y la acreditación internacional de los aprendizajes, los diplomas y de los títulos. Otro desafío dentro de este segmento conceptual es la creación y la propuesta de programas de educación a distancia. Éstos deben combinar los tres conceptos simbólicos y legitimados. Asimismo, deben favorecer la internacionalización, garantizando la calidad y la pertinencia del sistema promoviendo claras evidencias de aprendizaje y facilitando el intercambio de los actores a nivel global, así como una garantía democrática de acceso al sistema.

3.2.4. Tendencias y perspectivas en la educación superior

Las tendencias son fenómenos actuales que las agencias identifican y describen. Algunos de estos fenómenos son la motivación y la causa de sus lineamientos, es decir, las perspectivas; y otros, en cambio, son la concreción de algunas de sus políticas. La UNESCO sostiene que hay ciertos rasgos identificables en las instituciones a nivel global

que “son un indicador importante de los cambios pasados, y pueden también señalar la dirección probable de desarrollo.” (1995: 19). Las tendencias y perspectivas identificadas en el análisis documental son la expansión cuantitativa, la diversificación, las transformaciones estructurales y los factores externos e internos que influyen en las instituciones. En los discursos de la UNESCO y de la OCDE se encontraron similitudes en los principios que observan y describen los fenómenos, sin embargo hay algunos pequeños matices entre las agencias respecto de las recomendaciones.

La expansión cuantitativa es una tendencia en la educación superior global. Según la UNESCO (1995) la masificación se produce, entre otras causas, porque las economías modernas utilizan de un modo más intensivo el conocimiento y necesitan graduados más calificados. Este fenómeno que “tiende a la masificación” (1995: 3,7,16) debe estar acompañado por el “aumento de la calidad de los servicios” (UNESCO, 2015: 33) y por la actualización permanente del conocimiento, sobre todo, en relación con el mundo laboral. La matrícula es muy elevada, lo que implicaría, también, una apertura democrática en el acceso; fenómeno que es celebrado por la UNESCO con la recomendación de ajustar la financiación que, paradójicamente, se observa que disminuye. La expansión cuantitativa del sistema va acompañada de las “restricciones financieras públicas” (: 3). Esta agencia recomienda que para apoyar este proceso de cambio y desarrollo las instituciones deben tratar de “encontrar nuevas fuentes de financiación” (: 8) y que para los Estados la financiación no debería ser tomada como una carga pública sino como una inversión nacional a largo plazo “para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social.” (1995: 9). En este sentido, la OCDE recomienda que es necesario “adecuar los gastos en la educación superior de acuerdo a las riquezas del país y al crecimiento del nivel.” (2008: 14). Interpretamos, según esta recomendación, que la expansión del nivel superior tiene que estar acorde con los recursos que los Estados disponen para financiarla y garantizar la calidad y el servicio de acuerdo con los criterios a nivel internacional, sobre todo en la zona OCDE y esta agencia recomienda también “no transferir tendencias del pasado en los nuevos escenarios internacionales” (: 14). Otra recomendación de este organismo, como consecuencia de la expansión cuantitativa, es mantener la calidad en la profesión docente. Sugiere que se cambie “la tendencia de formación nacional para docentes que serán internacionales” (: 14). Esto implica un cambio de perfil profesional. Los desafíos

de la educación para el siglo XXI deben ser mucho más que la simple expansión cuantitativa.

La diversificación de los públicos es una tendencia que crece conforme avanza la internacionalización de las universidades, la movilidad de profesores y estudiantes así como “la apertura democrática del acceso al nivel superior” (: 13). La OCDE sostiene además que la diversificación aumenta a medida que se concreta el fenómeno de educación permanente o educación a lo largo de la vida que implica que “muchos adultos se incorporen como alumnos universitarios” (: 13). Esta tendencia de diversificación implica una adaptación en las estructuras académicas para que esta heterogeneidad no sea un obstáculo en el aprendizaje sino una fortaleza. Para la UNESCO esta tendencia es muy deseable y debe ser apoyada por todos los medios posibles.

Las instituciones del nivel superior, según ambas agencias, han logrado una importante transformación y de gran alcance en un breve período de tiempo. Sin embargo, la perspectiva del cambio no finaliza. La educación superior “se ve obligada a examinar nuevamente, con miras a sus relaciones con la sociedad y, en particular, con el sector económico, su estructuración institucional y de organización y los mecanismos de obtención y administración de fondos.” (UNESCO, 1995: 13). En el sentido de la relación con la sociedad, las instituciones deben revisar sus estructuras, sus programas y adaptarlos a las cambiantes necesidades del mercado, a los avances tecnológicos y profesionales y a los nuevos contextos. Éstos actúan ya como fuentes primarias del conocimiento (empresas, ONG; asociaciones académicas y científicas y organismos gubernamentales a nivel nacional e internacional). Ambas agencias recomiendan que las universidades deben estar atentas a la aparición de nuevos sectores y nuevas formas de empleos y tender a la formación de agentes y empresarios eficaces y que sean capaces de generar más empleos y más vínculos entre los diferentes contextos sociales. Estas transformaciones estructurales achicarían la brecha entre el mundo académico y el mundo económico-productivo y redundarían en un crecimiento y en un progreso económico para los países. Estas transformaciones deben flexibilizar también la estructura organizativa de los docentes tendiendo a la incorporación de agentes que provengan por fuera del mundo académico. Éstos pueden aportar al nivel superior sus experiencias venidas de empresas y de círculos gubernamentales y no gubernamentales. Los centros deben garantizarles una adecuada formación pedagógica y un

reconocimiento económico y simbólico para que, de esta manera, se diversifiquen y se enriquezcan las estructuras y los claustros docentes. En relación con estas perspectivas la OCDE identifica cuatro tendencias que van en este sentido. La primera es la integración cada vez más fuerte de los campus de las universidades con los polos de actividades en el marco de un desarrollo de la innovación y de la economía del conocimiento. La segunda es el cambio en los modelos de financiamiento que tienden al autofinanciamiento con socios locales. La tercera es el desarrollo de los centros de investigación y la cuarta es la integración cada vez más profunda de las actividades académicas a nivel internacional.

Ambas agencias identifican ciertos factores internos y externos que condicionan y colaboran con las transformaciones descritas en el párrafo anterior. Los factores internos son principalmente todos los actores que dinamizan el sistema: profesores y estudiantes. Los factores externos son los organismos de evaluación y acreditación, los Estados y las agencias internacionales. Éstas exigen a las instituciones, a los centros y a las universidades una profunda y objetiva evaluación con criterios exhaustivos de calidad y de transparencia. También exigen una profunda revisión de sus estructuras y organizaciones que permitan la evolución del sistema y la correcta y necesaria vinculación con los organismos pertenecientes a la vida civil, económica y científica.

3.3. Alcances globales de los lineamientos educativos

Las agencias identifican y describen fenómenos que suceden en las instituciones de la educación superior, las tendencias y perspectivas tratadas en el apartado anterior; pero también recomiendan y proponen ciertos lineamientos políticos y educativos. Tal como sostiene Dale (2010), los sistemas educativos teorizan sobre la globalización de un modo, más bien, débil ya que a veces no distinguen lo que representa el discurso - todo es globalización- de lo que se convierte en proceso político, en acción o en lineamiento. Este proceso es impulsado, sobre todo, desde los agentes externos al sistema que se constituyen como factores de presión para que el lineamiento o la idea abstracta se convierta en acción que intervenga directamente sobre las prácticas y sobre la organización, más allá de la autoridad reconocida a los Estados Nacionales.

3.3.1. Alcances globales según las agencias y organismos internacionales

Los alcances globales de los discursos emanados por las agencias, como agentes externos de los sistemas educativos y del nivel superior, tienden a convertirse en proceso de concreción y en acción próximos al lineamiento político y educativo cercano a la norma jurídica. Se trata de recomendaciones, sugerencias, directrices que conforman el marco discursivo en términos de Foucault y que luego se ven afectados por un proceso de recontextualización según la noción de Bernstein (citados por Beech, 2011: 49). Las agencias proponen una única visión del mundo, sin tener en cuenta los problemas locales y regionales, y generan un único discurso –aunque con matices- para que los sistemas educativos nacionales se adapten y se transformen de acuerdo con los cambios rápidos y constantes del mundo.

Las agencias explicitan sus propuestas, sus lineamientos, sus principios como sugerencias y como recomendaciones y no como una norma jurídica para obedecer. La UNESCO sostiene en uno de los documentos analizados que “De modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas, este documento puede constituir una ‘brújula intelectual’ para los Estados Miembros.” (1995: 3). Respetan siempre el principio de autonomía y libertad de enseñanza de las instituciones, así como el rol indispensable de los Estados Nacionales. Los términos discursivos usados –que se alejan del grado prescriptivo- son: esfuerzos, colaboración, cooperación, contribución, plan de acción, entre otros. Las acciones que las agencias plantean se evidencian en las siguientes expresiones que se alejan de la obligación o de la imposición: habría que, es necesario, deberían, va a ser menester, es indispensable, no conviene que, ante la necesidad de, nos comprometemos a, entre otras. Estas perífrasis modales atenúan los lineamientos planteados y, de este modo, el alcance prescriptivo y normativo queda a disposición de las autoridades locales que, a su vez, reciben ciertas presiones internacionales. Estas presiones intiman a reglamentar ciertos lineamientos y sugerencias para pertenecer a ciertas comunidades científicas, académicas o universitarias o bien para entrar bajo los regímenes de validación y homologación internacionales donde los lineamientos políticos y educativos se endurecen.

Los lineamientos y sugerencias emanados de las agencias internacionales se enmarcan en diferentes dimensiones. Proponen la adaptabilidad y las reformas de los sistemas educativos para ajustarse a los cambios globales “El objetivo es lograr una

renovación global y abordar el concepto de una universidad pro-activa.” (UNESCO, 1995: 12). Esta misma agencia promueve “una reforma global de todo el sistema y de todas las instituciones.” (: 15); y sostiene que la universidad debe aumentar su capacidad de adaptarse a los cambios. Las líneas principales en que se deben basar los cambios son, para la UNESCO, la democratización del acceso; la creación de mayores oportunidades de participación; la consolidación de vínculos con el mundo del trabajo y con el sector productivo tendiendo a la formación de emprendedores y de profesionales altamente calificados. Asimismo promueve la consolidación y la cooperación de los vínculos internacionales; la generación de nuevos programas y servicios menos formales y más flexibles; la evaluación entre pares, la autoevaluación y la evaluación externa. También considera indispensable la creación de programas innovadores de investigación en relación con el desarrollo sostenible; la aplicación de nuevos métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia del aprendizaje, la educación inclusiva y equitativa y la calidad del personal docente instaurando programas rigurosos de selección y capacitación de docentes. En síntesis el debate normativo que deben llevar a cabo las universidades es acerca del equilibrio entre lo que se debe conservar y lo que se debe transformar, poniendo otro juego de tensiones entre tradiciones y cambios.

En el análisis de los documentos se identificaron otros lineamientos con un grado mayor de prescripción. La UNESCO propone que surjan “pactos académicos” (: 54) que aseguren la mejora de la educación superior de todos los Estados Miembros y sostiene que los gobiernos deberán enmarcar legalmente el planeamiento de la educación. En este sentido, Argentina aprueba el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales y el protocolo facultativo del pacto internacional de derechos civiles y políticos adoptados por Resolución N° 2200 (XXI) de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966. Sanciona en abril de 1986 la ley N° 23.313 que en su artículo 13, inciso 2.c afirma que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

Otro grado de prescripción más fuerte es el que concierne a las convalidaciones de estudios y certificados y sostiene que “El significado de estos instrumentos normativos depende de las actividades efectuadas por los comités regionales y los órganos

nacionales encargados de observar y facilitar la aplicación de sus disposiciones.” (1995: 52).

Por su parte, la OCDE en su preocupación de garantizar la calidad de las instituciones de educación superior y de proteger a los estudiantes de los programas mediocres y poco escrupulosos sostiene que los países deben crear validez jurídica. Esta norma jurídica reglamenta tanto la incorporación de la educación transfronteriza en sus marcos legales como la transparencia de procedimientos y el acceso a la información por parte de los estudiantes extranjeros.

3.3.2. Concepto de gobernanza

El concepto de gobernanza que fue desarrollado en el marco teórico de esta tesis se refiere a un nuevo fenómeno político asociado con la globalización. Esta nueva gestión o *modus operandi* borra los límites entre lo institucional, lo nacional y lo internacional. La gobernanza plantea relaciones políticas asociadas con una lógica de poder que desplaza el centro y construye redes. Se trata de complejas interacciones, de un traslado de las jerarquías del centro verticalista a las redes más horizontales. El Estado se concibe como policéntrico y las fronteras de las decisiones políticas se extienden más allá de las fronteras territoriales incluso a organismos internacionales no públicos. Rizvi y Lingard (2013: 164) identifican tres niveles de gobernanza educativa, según Dale, el nivel subnacional, el nacional y el supranacional.

Si bien es cierto que las agencias, como se explicitó anteriormente, admiten que son los Estados Nacionales los responsables de tomar las decisiones sobre los sistemas educativos en todos sus niveles, no es menos cierto que sostienen que los problemas de la educación superior requieren una acción consensuada, cooperativa, concertada e integrada. La UNESCO pregona que en los contextos actuales es necesario e imperante que se tomen decisiones que involucren a los planos nacional, regional e internacional. La cooperación universitaria internacional es indispensable para la evolución y la subsistencia de las universidades y sostiene que

los organismos especializados internacionales, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, las autoridades nacionales de la educación superior y los propios centros, son cada vez más conscientes de las ventajas que tendría una estrategia de las relaciones universitarias internacionales que contribuya a la reconstrucción de la educación superior. (1995: 43)

Respecto al papel del Estado, la UNESCO sostiene que éste cumple una función primordial e irremplazable. Le corresponde a esta instancia nacional de la gobernanza tomar decisiones sobre las instituciones educativas así como generar y administrar los recursos para financiarlas y formular planes para la renovación de los sistemas. El Estado se encarga de coordinar de manera general los diversos aspectos normativos vinculados con los sistemas educativos sin verse obligado a aceptar imposiciones de modelos a nivel internacional pero también sin invadir las libertades académicas ni las autonomías institucionales. Las redes horizontales tienen límites de acción y a veces éstos no son taxativos.

Los centros, instituciones y universidades deben basar la gestión y el funcionamiento general en los principios de libertad académica y autonomía institucional indispensables para preservarlos como comunidades de libre investigación y capaces de generar conocimiento, reflexión y críticas a las sociedades. En este sentido la UNESCO afirma que

Todas las cuestiones relacionadas con la calidad junto con un interés apropiado por lograr una buena dirección y gestión desempeñan un papel importante en el tipo de funcionamiento de un centro determinado, en su evaluación y en la 'imagen institucional' que puede proyectar en la comunidad docente y en la sociedad en general. (1995: 39)

La UNESCO tiene algunos programas internacionales –el programa UNITWIN y las cátedras UNESCO- que conforman un plan de acción para generar cooperación universitaria internacional, crear y fortalecer redes en todos los niveles de la gobernanza. Las instituciones asociadas con estos programas desarrollan en cooperación una visión global de los objetivos, de las tareas y del funcionamiento. Los vínculos con estos programas garantizan a las universidades los lazos internacionales indispensables para no quedar aisladas en un mundo entrelazado e hiperconectado. Otra estrategia de crear vínculos y enlaces es la evaluación externa de los centros; esta evaluación no tiene como fin controlar ni entrometerse en cuestiones propias y autónomas de las instituciones, sino que por lo contrario aportan material, criterios y mecanismos para que los propios actores puedan reflexionar acerca de sus prácticas y sus organizaciones y decidir libremente las estrategias de mejora.

El desarrollo de la educación superior se concibe a través de la cooperación y de los consensos de todos los niveles de la gobernanza. Es necesaria e indispensable la

interacción de programas, convenios, acuerdos y mecanismos de consulta sobre las principales dimensiones vinculadas con la universidad. La UNESCO sostiene que “la cooperación internacional tiene que estar fundada en una asociación basada en la confianza mutua y en la solidaridad.” (1995: 43). El flujo de saberes, de estudiantes y de profesores debe ayudar a construir estas redes y se debe dar en todas las direcciones sobre todo a niveles regionales donde los contextos socioeconómicos son parecidos (Sur-Sur). De este modo se genera una red de reflexión para generar propuestas a nivel regional que mejoren las condiciones sociales, políticas y económicas y redunden en una mejora de la calidad de vida de los habitantes. Estos acuerdos multidireccionales tienen consenso unánime dentro de los Foros de Educación así como en la serie de consultas desarrolladas por diferentes organismos. Las agencias apelan a los países centrales y desarrollados a colaborar financieramente con los países en desarrollo. Se generan también alianzas entre diferentes agencias (UNESCO y OCDE por ejemplo) de manera de fortalecer los lazos de cooperación y programar eficientemente consultas permanentes para establecer consensos a nivel global y poder trabajar sobre lineamientos globales más cercanos a los contextos locales como modo de reducir cualquier imposición. Se intenta promover, de este modo, la cooperación internacional para generar comprensión mutua y confianza en la creación de redes de consultas y de cooperación.

3.4. Principales discursos sobre la enseñanza de la arquitectura

En este subcapítulo se analizan los documentos de la UNESCO/UIA relacionados con el currículum en la enseñanza de la arquitectura. Se estructura en dos partes, en la primera parte se analiza cuáles son para estos dos organismos las dimensiones (capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y áreas de intervención profesional) que deben intervenir en la formación de los arquitectos. En la segunda parte se relevan y analizan las propuestas curriculares para llevar a cabo la formación de los futuros arquitectos.

En estos acápite se analizan dos documentos relacionados estrechamente entre sí y redactados por dos organismos asociados, la UNESCO y la UIA. La unión de la agencia internacional con el organismo profesional de la arquitectura a nivel internacional data del año 1956. Los objetivos convocantes fueron, en esa época, tratar de manera coordinada el fenómeno de urbanización masiva que estaba sufriendo el

mundo, el cambio climático que esto generaba así como la necesidad de crear programas para preservar el patrimonio arquitectónico a nivel mundial. Los dos organismos organizaron, desde entonces, Foros internacionales donde se discutían el futuro de las ciudades, la humanización de los asentamientos urbanos, los desafíos mundiales presentados por la cultura, la herencia y el patrimonio arquitectónico, la planificación urbana y la arquitectura. En estos Foros acordaron la importancia que tiene el rol de los arquitectos como agentes esenciales para la identificación de soluciones a los problemas mundiales acerca de las ciudades, su planificación, las economías urbanas y el patrimonio arquitectónico. Acordaron también en la necesidad de generar programas de formación de arquitectos a nivel global con la intención de recibir apoyos oficiales, gubernamentales y no gubernamentales. El propósito de encontrar soluciones globales a los problemas urbanos radica en que según estos dos organismos, éstos son las causas de otros problemas sociales, culturales y económicos que involucran a millones de personas.

En el año 1996, 40 años después de los primeros contactos entre la agencia y la Unión Internacional de Arquitectos se elabora *La Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura* con el fin de exponer una serie de directivas que aseguren que los jóvenes arquitectos estén aptos profesionalmente para cumplir el rol asignado y hacer frente a los desafíos sociales y culturales del mundo. La carta es un marco para orientar y guiar a alumnos y profesores de todos los centros involucrados en la formación de la Arquitectura y la Planificación Urbanística. En el año 2017 y basándose en esa primera carta se crea otro documento de validación de programas de formación de arquitectos con la intención de evaluar a escala mundial la calidad de la formación arquitectónica tomando como antecedente el sistema de validación *RIBA (Royal Institute of British Architects)*. Este documento es una guía para intervenir en la creación de programas, contenidos y habilidades para desarrollar los cursos en las escuelas de arquitectura.

3.4.1. Dimensiones en la formación del arquitecto

La Carta UNESCO/UIA de la formación de arquitectos sostiene que es necesaria una gran diversidad de dimensiones en la formación teórica y práctica de los arquitectos. Dada la importancia que las agencias le otorgan al rol de la profesión y a la multiplicidad de problemas en que los arquitectos deberían intervenir, la formación debería tener un carácter holístico que tuviera en cuenta muchas dimensiones ya que los

desafíos vinculados con la degradación social, funcional y urbana son graves y complejos.

Se toma al rol del arquitecto como “facilitador” (UNESCO/UIA, 1996: 1) y se estima que su capacidad puede contribuir enormemente a la solución de problemas comunitarios y mejorar la vida sobre todo de aquellos que no son considerados como ciudadanos y que nunca serían clientes de un arquitecto que ejerza la profesión liberal. Estos discursos sostienen que todos los sujetos gozan del derecho de ser posibles comitentes de los arquitectos. Por lo tanto una de las dimensiones que se deben incluir en la formación de los arquitectos es la conciencia y el compromiso social del alcance de la profesión.

En función de comprender el alcance y la complejidad de las dimensiones expuestas por los organismos, se plantean dos niveles de dimensiones. Un nivel más amplio, más general (primer nivel) del que se van a desagregar otras dimensiones más específicas (segundo nivel). Este primer nivel incluye las siguientes dimensiones: diseño o concepción; conocimiento en estudios sociales; en estudios ambientales; en estudios tecnológicos; en estudios profesionales; en estudios culturales y artísticos y en estudios de concepción y habilidades o competencias.

La primera dimensión general o del primer nivel es Diseño o Concepción Arquitectónica. En las consideraciones generales de la Carta se expresa que “la Arquitectura, la calidad de las construcciones y su inserción armoniosa en el entorno natural y construido, así como el patrimonio cultural, tanto individual como colectivo, son cuestiones de interés público.” (1996: 2). Los proyectos arquitectónicos deben satisfacer a la vez exigencias estéticas y técnicas; así como dar respuesta a las necesidades y características del entorno ya que los diseños se relacionan con las personas y con sus necesidades así como con los entornos naturales y urbanos que los rodean. La concepción proyectual o del diseño debe tener en cuenta los siguientes aspectos: la capacidad imaginativa, creativa e innovadora; la capacidad de concebir al problema y recopilar información pertinente; la capacidad de pensar en tres dimensiones en la concepción proyectual y la de integrar en el proyecto factores, a priori, divergentes que confluyan en una solución conceptual sólida. Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Diseño son: Proyecto Arquitectónico, Urbanismo y Entornos.

La segunda dimensión general o de primer nivel es el Conocimiento en Estudios Sociales. En el ítem 2 (1996: 2) de las consideraciones generales de la Carta se puede leer que una de las funciones de los arquitectos es la de entender las necesidades y expectativas para mejorar la calidad de vida de las personas, grupos sociales, comunidades y asentamientos humanos. En los objetivos se plantea la función que el arquitecto desempeña en la sociedad, elaborando proyectos que tengan en cuenta los factores sociales. La dimensión de los estudios sociales debe tener en cuenta los siguientes aspectos: conocimiento de la sociedad, ampliación del rango social de los clientes, adaptación de los proyectos a las necesidades sociales de los diferentes entornos construidos e inclusión en los proyectos de los principios ergonómicos y de equidad de acceso (: 4). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios Sociales son: Ciencias Humanas y Factores Sociales.

La tercera dimensión general es el Conocimiento en Estudios Ambientales. Uno de los objetivos específicos incluidos en el abarque de la visión del mundo es el de fomentar “un desarrollo ecológicamente equilibrado y sostenible del entorno natural y construido que incluya el uso racional de los recursos disponibles.” (1996: 2). La dimensión de los estudios ambientales debe tener en cuenta los siguientes aspectos: conocimiento de los entornos naturales y construidos, dominación de los temas de conservación y de gestión de residuos, comprensión del ciclo de la vida de los materiales, de los temas de sostenibilidad, del impacto medioambiental y del consumo reducido de energías; conocimiento del diseño paisajístico y de la gestión de sistemas naturales en relación con los riesgos de desastres naturales (: 4). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios Ambientales son: Ecología y Sustentabilidad.

La cuarta dimensión general es el Conocimiento en Estudios Tecnológicos. Uno de los objetivos específicos incluidos en la concepción de la visión del mundo es el de aplicar correctamente la tecnología de manera de respetar las necesidades sociales y conocer el uso adecuado de los materiales y de sus costes de mantenimiento iniciales y futuros. También es necesaria la actualización tecnológica a lo largo de toda la vida; el desarrollo de una mirada creativa de las técnicas constructivas y de los métodos de construcción; la comprensión de los problemas estructurales vinculados con los proyectos y el conocimiento de los problemas físicos y tecnológicos para proteger a los edificios de los factores climáticos y hacerlos confortables. La dimensión del

Conocimiento en Estudios Tecnológicos debe tener en cuenta los siguientes aspectos: conocimientos técnicos de estructuras, materiales y construcción; utilización de tecnologías innovadoras; concepción tecnológica eficaz de los edificios; conocimiento de la documentación técnica y de los costes de las tecnologías (: 4). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios Tecnológicos son: Tecnología, Construcción, Concepción y Cálculo Estructural y Costos y Presupuestos.

La quinta dimensión general es el Conocimiento en Estudios Profesionales. En la Carta se incluye el siguiente objetivo a cumplir en la formación de los arquitectos: “El conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, regulaciones y procedimientos necesarios para realizar los proyectos de edificios y para integrar los planos en la edificación.” (1996: 3). También se pretende que se tenga un conocimiento adecuado de la gestión de proyectos y los métodos de entrega. Esta dimensión está muy vinculada con la práctica profesional. La dimensión del Conocimiento en Estudios Profesionales debe tener en cuenta los siguientes aspectos: capacidad para actuar con conocimiento de los contextos profesionales y legales; comprensión de los roles principales y potenciales de los arquitectos en las áreas tradicionales y en los nuevos contextos internacionales y conocimiento de la ética profesional, de los códigos de conducta aplicados al ejercicio de la profesión (: 5). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios Profesionales son: planificación; reglamentaciones, aspectos legales; costos y presupuestos y aspectos profesionales y éticos.

La sexta dimensión general es el Conocimiento en Estudios Culturales y Artísticos. Uno de los puntos de la Carta sostiene que el conocimiento de las bellas artes es un factor que puede influir en la calidad de la concepción arquitectónica y que los futuros arquitectos deben ser conscientes de los valores culturales y de conservación del patrimonio arquitectónico. La dimensión del Conocimiento en Estudios Culturales y Artísticos debe tener en cuenta los siguientes aspectos: conocimiento de los precedentes históricos arquitectónicos locales e internacionales; la transferencia de los conceptos artísticos y plásticos en la concepción arquitectónica; comprensión y conciencia del patrimonio del entorno construido y el reconocimiento existente entre la arquitectura y las disciplinas creativas (: 4). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios Culturales y Artísticos son: Historia; Artes; Aspectos Culturales y Patrimonio y Conservación.

La séptima dimensión general es el Conocimiento en Estudios de Concepción. La Carta sostiene la necesidad de conocer las teorías de la Arquitectura, las ciencias humanas y la crítica arquitectónica así como la comprensión de los métodos de investigación previos al proyecto arquitectónico y a la construcción. La investigación es una parte inherente a la función de los arquitectos, de los estudiantes y de los profesores. La dimensión del Conocimiento en Estudios de Concepción debe tener en cuenta los siguientes aspectos: conocimiento de la teoría y métodos de concepción; comprensión de los procesos y los procedimientos de la concepción denominados metodologías de diseño y los conocimientos de los antecedentes y crítica arquitectónica (: 4). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con el Conocimiento en Estudios de Concepción son: Teorías y Críticas de la Arquitectura e Investigación.

Por último, la octava dimensión son las Habilidades o Competencias. Se sostiene en la Carta que durante toda la formación de los arquitectos se deben desarrollar las habilidades para concebir, diseñar, comprender, ejecutar, representar y comunicar las ideas. Las habilidades, competencias o aptitudes que deben desarrollarse son: habilidades para actuar y comunicar, trabajar en colaboración, dialogar, calcular, escribir, dibujar, representar, hacer maquetas, evaluar, manejar los sistemas gráficos y digitales, desarrollarse profesionalmente entorno a una auditoría cualitativa y ser evaluado (: 5). Las dimensiones de segundo nivel asociadas con las Habilidades o Competencias son: Competencias para Comunicar y Representaciones Arquitectónicas e Interacción de los Lenguajes.

Como se puede observar de las dimensiones descriptas y analizadas, la arquitectura es una disciplina que recurre a conocimientos de las Humanidades, las Ciencias Físicas y Sociales, las Tecnologías, las Ciencias Medioambientales y las Artes Creativas.

Cuadro 2. Dimensiones en la formación del arquitecto. Niveles primero y segundo

Dimensión de primer nivel	Dimensión de segundo nivel
Diseño o Concepción Arquitectónica	Proyecto – Urbanismo - Entornos
Conocimiento en Estudios Sociales	Ciencias humanas – Factores Sociales
Conocimiento en Estudios Ambientales	Ecología y Sustentabilidad
Conocimiento en Estudios Tecnológicos	Tecnología – Construcción – Concepción y Cálculo Estructural – Costos y Presupuestos
Conocimiento en Estudios Profesionales	Planificación – Costos y Presupuestos – Reglamentaciones, Aspectos Legales – Aspectos Profesionales y Éticos.
Conocimiento en Estudios Culturales y Artísticos	Historia – Artes – Aspectos Culturales – Patrimonio y Conservación.
Conocimiento en Estudios de Concepción	Teorías y Críticas de la Arquitectura – Investigación.
Habilidades o Competencias	Competencias para Comunicar – Representaciones Arquitectónicas e Interacción de los Lenguajes.

Fuente: Elaboración propia basado en *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura*

3.4.2. Propuestas curriculares

En este acápite se describen y analizan las propuestas curriculares presentadas en los documentos emanados de la UNESCO/UIA y con base en las dimensiones explicitadas anteriormente y en el alcance de la profesión explicitado en la Carta, “Creemos que todo lo que afecta al modo en que el entorno se planea, se diseña, se construye, se utiliza, se acondiciona interiormente, se incorpora al paisaje y se mantiene, atañe al ámbito de la arquitectura.” (1996: 1).

Tal como se planteó en el marco teórico, en esta tesis se toma la postura de Stenhouse respecto de la concepción del currículum como tentativa, plan e hipótesis por un lado y concreción por el otro. Esta dimensión procesual del currículum incorpora los discursos sobre lo que se espera que suceda en los talleres de arquitectura y lo que

realmente sucedió. A nivel discursivo se analizan los objetivos, las dimensiones curriculares (explicitadas y analizadas en el apartado anterior), las propuestas de planes de estudio, los modos de evaluación y los perfiles docentes; a nivel de concreción se toman los portfolios y proyectos realizados por los estudiantes como una evidencia del rendimiento académico del discurso.

Los dos organismos a través de su documento *The UNESCO/UIA validation system procedures manual for study programmes and systems* proponen como base del discurso curricular que denominan “matriz curricular” (2017: 14) 16 objetivos generales; muchos de ellos en estrecha relación con las dimensiones curriculares tratadas anteriormente. Los principales conceptos de los 16 objetivos planteados son: la capacidad de crear diseños arquitectónicos estéticos y técnicos; la aplicación de conocimientos históricos, teóricos y artísticos; el conocimiento del urbanismo y de la planificación urbana. También contempla la capacidad de relacionar los proyectos arquitectónicos con los entornos y con las necesidades sociales; la conciencia del compromiso social que desempeña el arquitecto y el dominio de los métodos de investigación. Respecto a la tecnología plantea el dominio de los conocimientos del diseño estructural y constructivo; el dominio tecnológico para generar edificios confortables y la capacidad de realizar proyectos que satisfagan las necesidades humanas según los costos previstos. En relación con lo legal plantea el conocimiento de los reglamentos y códigos urbanos. También considera el cuidado del entorno a través de la conciencia del valor del patrimonio arquitectónico y la conciencia del cuidado del medioambiente. Por último plantea conocer el desarrollo creativo de los sistemas constructivos, el dominio de la gestión de los proyectos y la formación adecuada para estudiantes y profesores en las técnicas de investigación.

Respecto de los planes de estudio, éstos deben ser flexibles y ser factibles de acomodarse a diferentes variaciones, sobre todo teniendo en cuenta la pertinencia, la calidad y la diversidad; el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la educación a distancia. La formación del arquitecto debe tener una duración mínima de cinco años y siempre debe ser de carácter universitario. A lo largo del plan de estudios los estudiantes deben tener prácticas en un lugar de trabajo apropiado con anterioridad a la conclusión de los estudios académicos. Se sugiere establecer una *ratio* que controle adecuadamente la relación numérica de los docentes y de los estudiantes y se propone a

los criterios de validación internacional como guía exhaustiva para todos los centros y universidades.

La enseñanza debe estar basada en la concreción de proyectos. Estos proyectos pueden estar realizados de manera individual o en grupos. Los proyectos realizados por los estudiantes son tomados como parte esencial del currículum y proveen mucha información acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje llevados a cabo. La evaluación se hará sobre los proyectos y los portfolios y se tenderá a la evaluación cooperativa entre pares y a la autoevaluación, salvo cuando la evaluación esté a cargo de jurados.

En ciertas instancias fundamentales del plan de estudio se realizarán evaluaciones por jurado. Este jurado estará conformado por profesores de la institución, profesores experimentados de otras escuelas e incluso de otros países, por arquitectos que ejerzan la profesión o que participen de este sistema de evaluación por jurados. Los estudiantes deben presentar los portfolios y los proyectos arquitectónicos ante los jurados. Ambos instrumentos deben estar debidamente producidos, identificados y organizados para facilitar la comunicación y la evaluación. Deben presentarse en paneles impresos y en formato digital, los portfolios y los proyectos deben estar acompañados por un texto que fundamente las decisiones proyectuales tomadas. Se deben presentar en diferentes lenguajes gráficos, en bi y tridimensión, a través de modelos como maquetas corpóreas o digitales, acompañado por las planillas y planos de documentación técnica, constructiva y estructural. Es decir que deben presentarse ante los jurados proyectos integralmente resueltos y profesionalmente presentados. Los estudiantes deben exponer en forma oral y de manera presencial ante los jurados. Las evaluaciones por jurado deben estar acompañadas de exhibiciones de los trabajos, portfolios y proyectos de otros estudiantes de otros niveles que no participan de este jurado para generar una red de exhibición y visibilidad, tal como sostiene Stenhouse (1984) que se debe someter el currículum al escrutinio público. El objetivo de la evaluación por jurado es que el estudiante demuestre a través, en esta instancia, de un trabajo individual, la amplitud y la profundidad de sus trabajos y proyectos a lo largo del año lectivo. Estos proyectos se convertirán en la fuente primaria de evidencia de la capacidad del programa y de la universidad para alcanzar los objetivos previstos. Estas instancias por jurado se darán en los cursos avanzados del plan de estudios.

Por último, se presenta las condiciones y requisitos curriculares en relación con los docentes de las escuelas de arquitectura. Según los organismos, éstos son los agentes fundamentales para llevar a cabo los procesos que tienden a cumplir los objetivos principales. Los profesores deben ser correctamente seleccionados y evaluados, deben tener título de arquitecto o equivalente universitario de la asignatura que desarrollan. El título de grado debe ser equivalente al grado al que se candidatea el estudiante. Deben manejar correctamente los contenidos planificados, disponer de tiempos para el desarrollo pedagógico y académico, presentar trabajos realizados en sus propios estudios de arquitectura y sostener un equilibrio satisfactorio entre la teoría y la práctica; es decir que el perfil ideal es un arquitecto que ejerza la profesión y que sea sólido profesional y académicamente.

Conclusión

La UNESCO y la OCDE como agencias internacionales explicitan, a través de los documentos analizados, sus posturas y sus concepciones acerca de la educación en general y sobre el nivel superior, en particular. En la mayoría de las dimensiones hay acuerdos entre ambas agencias pero con algunos matices, más o menos significativos, que las distinguen (ver cuadro 1). Los dos organismos se empeñan en mostrar sus concepciones y discursos como productos de un consenso global; asimismo hacen énfasis en la no imposición de sus lineamientos. En este sentido, se reconoce el rol irremplazable e ineludible de los Estados sobre la concepción, la reestructuración y el financiamiento de los sistemas educativos así como el reconocimiento de las libertades académicas y la autonomía de las universidades. Sin embargo, el grado prescriptivo de las sugerencias sobre sus visiones del mundo y sobre la educación es por momentos muy fuerte. En algunas instancias alcanzan status de lineamientos políticos vinculados con la legitimación y calidad de las prácticas educativas y académicas así como con la subsistencia de los centros y de su inserción universal.

La educación superior es de suma importancia para ambas agencias. Este nivel está relacionado para la UNESCO con el aprendizaje durante toda la vida, con la ampliación en el acceso, con la posibilidad de la movilidad social ascendente, con la movilidad de profesores y de estudiantes, con la necesidad de transformación y flexibilidad de sus estructuras para adaptarse a las nuevas necesidades mundiales y con la identificación de los factores externos sobre las organizaciones universitarias, entre

otros. Para la OCDE el nivel superior es clave para el progreso económico y social, para estimular el empleo, preservar la estabilidad financiera y contribuir con el crecimiento del comercio a nivel mundial. La mayor preocupación de esta agencia es la garantía de la calidad académica, sobre todo en algunos centros externos a la zona OCDE que reciben estudiantes de esa zona. También es preocupante, para este organismo, la movilidad de los estudiantes extra zona OCDE ya que pueden provocar inequidad y desigualdad, por lo que se evidencia que la movilidad estudiantil es, según ésta, más una amenaza que una fortaleza.

La intervención de la UIA junto con la UNESCO en la formación de arquitectos evidencia que la influencia internacional en la enseñanza de la arquitectura no dejó nunca de ser disciplinar. Se reconocen en la propuesta UNESCO/UIA las tensiones relevadas en el capítulo histórico. La *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura* refuerza la concepción social del arquitecto promovida por el Movimiento Moderno. En este sentido Jameson sostiene que “la vivienda popular se considera de hecho como perteneciente al dominio del arquitecto moderno” (1978: 21) y agrega que antes del Movimiento Moderno los arquitectos no solían diseñar viviendas populares ya que lo consideraban una tarea degradante. Evidenciamos en esta tesis que los discursos globales rescatan asimismo la conquista de nuevos territorios incorporados en el dominio de la arquitectura que realizó el Movimiento Moderno. De hecho, evidenciamos en los discursos globales que, basándose en esta concepción de la arquitectura más amplia e integral, consideran al hábitat, a la ciudad, al territorio, pero también a los equipamientos y a los objetos como incumbencia de intervención de los arquitectos. A partir de esta postura holística, las agencias definen las dimensiones curriculares propuestas para la formación de los arquitectos.

Se suma a los discursos sobre la educación universitaria de las grandes agencias a nivel global, una mirada particular sobre la formación, el rol y las funciones que deben cumplir los arquitectos en este proceso de globalización. Se intenta superar, al menos a nivel discursivo, la disyuntiva planteada en la segunda mitad del siglo XX Modernidad-Posmodernidad. En este sentido la UIA/UNESCO propone una serie de dimensiones para la formación de los arquitectos en todo el mundo, que en esta tesis se las clasificó como de primer y de segundo nivel. En el capítulo 4 se estudia las influencias, evidencias o correlatos de estas dimensiones en el currículum de enseñanza de la arquitectura en la Argentina así como los grados de recontextualización de los lineamientos políticos

propuestos. La UIA, a través de sus dos documentos sobre la enseñanza de la arquitectura, no sólo describe un posible escenario esperado para las escuelas de arquitectura sino que propone ciertas prácticas curriculares vinculadas con una validación a nivel internacional. Avanza muy profundamente en el grado prescriptivo de sus propuestas y trata de reducir los posibles procesos de recontextualización con el fin de garantizar la movilidad de estudiantes, profesores y arquitectos a lo largo y ancho del mundo. Un mundo concebido sobre una base común y una arquitectura definida de una determinada manera. Ésta es aceptada por todas las escuelas y universidades del mundo ya que las concepciones están basadas en fuertes antecedentes, en consultas internacionales y en consensos construidos en los diferentes Foros, Asambleas y Congresos.

Los discursos de las agencias crean nuevas tensiones en la educación superior en general y en la enseñanza de la arquitectura en particular. Por un lado defienden las libertades académicas y las autonomías y por el otro pretenden transferir las políticas desde un centro hacia las periferias o en la interacción de los flujos de los discursos a través de redes. Por otro lado, respetan el grado de descontextualización propios de los sistemas educativos, pero pretenden que la validación profesional de los futuros arquitectos se realice en el campo profesional mediante prácticas reguladas. Otra tensión, que se analiza en el próximo capítulo, es el grado de aceptación y de recontextualización de estas políticas globales en el contexto local de Argentina.

CAPÍTULO 4

EL CURRÍCULUM EN LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA EN ARGENTINA. DISCURSOS Y DIMENSIONES LOCALES Y GLOBALES

En este capítulo se rastrean las influencias de los discursos emanados por las agencias internacionales -relevados y analizados en el capítulo anterior- en los documentos curriculares sobre la enseñanza de la arquitectura y en los documentos nacionales e institucionales que la reglamentan.

Se presentan, primeramente, algunas consideraciones metodológicas acerca de la selección de documentos: leyes nacionales, resoluciones disposiciones y propuestas operativas institucionales así como proyectos de estudiantes. Asimismo se exponen los contextos de producción y las dimensiones conceptuales y teóricas que le dieron sentido al análisis y conforman el concepto de gobernanza. Luego se analizan y exploran los principales discursos y dimensiones profesionales y formativas relevadas de los documentos acerca de la educación global, de la educación superior y de la enseñanza de la arquitectura tanto en el currículum como plan como en el currículum como concreción. Por último, se aborda el contexto más empírico del trabajo de campo: las prácticas curriculares vinculadas con los discursos globales sobre la educación superior y la enseñanza de la arquitectura relevados en el capítulo anterior.

4.1. Consideraciones metodológicas

El tipo de estrategia utilizada en este capítulo es el análisis de documentos y de proyectos de estudiantes seleccionados y publicados por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se trata de documentos emanados por el poder legislativo del Estado Argentino, por el poder ejecutivo del Estado Argentino, por el Consejo Superior de la UBA, por el Consejo Directivo de la FADU, por la Dirección de la Carrera de Arquitectura de la FADU, por la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica de la FADU y por la organización de la II Bienal Nacional de Diseño UBA junto con la FADU. Se atraviesa el análisis a través de dimensiones conceptuales y teóricas presentadas en el marco teórico de esta tesis, a través de algunos datos empíricos hallados en los documentos analizados y a través de algunos datos sobre dimensiones curriculares halladas en el análisis de los documentos analizados para el capítulo 3 de esta tesis. Se asignan etiquetas o segmentos de datos –

códigos- que ayudan a simplificar, sistematizar y reconceptualizar los datos. Tal como se explicó en el capítulo anterior estos códigos ayudan a un ordenamiento conceptual de los datos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones y facilitan la reinterpretación, la construcción de nuevos datos basados en la relación entre ellos y la identificación de ciertos fenómenos que se puedan vincular con los objetivos de esta tesis. Estos códigos son flexibles y dinámicos. Se trata, por lo tanto, de una metodología inductiva que está apoyada en datos y en otras teorías con el fin de encontrar nuevos sentidos, buscar patrones y crear categorías coherentes con los objetivos planteados.

Se construyen dos niveles de códigos, los de primer nivel y los de segundo nivel. Los códigos de primer nivel son productos de datos o dimensiones conceptuales con un abarque más específico y su exhaustividad depende de la “saturación teórica” (Strauss y Corbin, 2002: 157) evidenciada. Los códigos de segundo nivel son categorías temáticas más generales y se agrupan en torno a preguntas más amplias. En el caso de este capítulo, los códigos de segundo nivel coinciden con algunas dimensiones teóricas planteadas en el marco teórico. Los dispositivos visuales (que pueden consultarse en el anexo de este capítulo), son: a. Memos de códigos (de primer y de segundo nivel); b. Cuadros de reagrupamientos de códigos de primer y de segundo nivel organizados por documento y por las instancias de producción. En los memos de los códigos que pueden verse en el anexo correspondiente a este capítulo se mantuvieron los códigos analizados y se resaltaron en negrita los utilizados para los documentos analizados para este capítulo.

Los documentos analizados son documentos literarios, normativos y públicos producidos por las instancias nacionales e institucionales mencionadas. Los documentos fueron elegidos por su alto grado de autenticidad, pertinencia y credibilidad. Estos atributos son fundamentados ya que los documentos normativos vinculados con la reglamentación y con el currículum de la enseñanza de la arquitectura aparecen en la página web de la FADU, dentro de sección Institucional; Legislación universitaria; Leyes, resoluciones y documentos de interés para la comunidad universitaria. Los documentos elegidos para el análisis aportan datos, significados, visiones y lineamientos acordes con los objetivos de esta tesis. Todos los documentos se produjeron en un contexto de interacción social, son no reactivos y exclusivos ya que las informaciones que vehiculan tienen un carácter único. En todos los documentos se explicita su intencionalidad y aportan gran cantidad de datos secundarios que proveen información

legitimada para vincularlos entre sí y generar datos coherentes y afines con los objetivos planteados en esta tesis.

Los documentos analizados son los siguientes: *Ley de Educación Superior N° 24521*, sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de agosto de 1995; así como su modificatoria, *Ley N° 27204* del 11 de noviembre de 2015, ambas están organizadas de la siguiente manera: Disposiciones preliminares, Educación Superior, Educación superior no universitaria, Educación superior universitaria, Disposiciones complementarias y transitorias. El siguiente documento es el *Decreto 173/96* del Poder Ejecutivo Nacional que reglamenta la integración, el funcionamiento, las autoridades, las comisiones asesoras, las funciones y las normas complementarias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. El siguiente documento es la *Resolución N° 8268/14* del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires; esta resolución aprueba la modificación del plan de estudios de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y aprueba el texto de la resolución del Consejo Directivo de la FADU N° 566/13 mediante el cual se solicita la aprobación de la modificación del plan de estudios de la carrera de Arquitectura. Otros documentos analizados vinculados con las prácticas curriculares son la *Resolución 540/13* del Consejo Directivo de la FADU y la *Propuesta Operativa* redactada por la Dirección de la Carrera de Arquitectura de la FADU el 21 de noviembre de 2018. La *Resolución 540/13* del Consejo Directivo deroga todas las resoluciones anteriores a esa fecha sobre el funcionamiento del Jury (tal como estaba nombrado el examen por jurados en los documentos derogados) y establece “la Evaluación del Proyecto Arquitectónico (..) como una instancia de validación, integración y de carácter obligatorio en el proceso de cursado por los estudiantes de la asignatura Proyecto Arquitectónico” (2013: 1). La *Propuesta Operativa* hace llegar a los titulares de cátedras y a los estudiantes el procedimiento para cumplir con la resolución mencionada. La evaluación por jurados se analizará en el apartado 4.4.1. El último documento prescriptivo curricular analizado es la *Presentación de las Prácticas Profesionales Asistidas*, este documento lo redacta la Dirección de la Carrera de Arquitectura y explica los procedimientos para realizar la nueva práctica curricular obligatoria que se analizará en este capítulo. Los documentos vinculados con la producción de los estudiantes o con el currículum como concreción son: *Anuario de*

Diseño 2006, Anuario de Diseño 2007, publicados por la Secretaría de Extensión y por la Secretaría Académica de la FADU. Éstos son anuarios con los trabajos significativos de las principales asignaturas y cátedras de todas las carreras de la Facultad. Los otros documentos son las publicaciones de la segunda edición de la Bienal de Diseño: BDSÑ. Bienal Nacional de Diseño. FADU y el de la 3° *Bienal de Diseño UBA*. Estos documentos recopilan los proyectos de estudiantes producidos en la Facultad y que participaron de la Bienal.

4.2. Aspectos de la gobernanza. Nivel nacional

En este acápite se analizan las dimensiones sobre la educación superior reglamentadas por la ley N° 24521, denominada *Ley de Educación Superior* y sus modificatorias. Estas dimensiones se articulan con las analizadas en los documentos de las agencias internacionales (en el capítulo 3). Se indaga, de este modo, en la recontextualización de la circulación de discursos sobre la educación superior en las reglamentaciones vigentes para verificar la correlación entre ambos. Es decir, cómo se transforman los discursos teóricos que circulan en el mundo globalizado, -que según Dale (2010) son débiles-, en procesos políticos. Si bien es cierto que el Estado nacional no es el único actor en el área de la educación superior, no es menos cierto que es el único agente capaz de fortalecer los discursos débiles, transformándolos en ley. De este modo, las leyes y decretos sobre la educación superior que se analizan devienen en “contextos de producción de los textos de las políticas”, concepto enmarcado en el “Ciclo de políticas” (*Policy cycle*), de Ball y Bowe (2012), citados por Beech y Meo (2016: 3).

Para la *Ley de Educación Superior* las funciones de este nivel educativo son “proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel (...) la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de generar la calidad de vida” (art. 3°). En el artículo 27 se explicitan las funciones específicas de las universidades, “generación y comunicación de conocimiento del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad (...) dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica”. La universidad no solo cumple con la función de formar profesionales del más alto nivel, sino que además, como se explicita en el artículo 28 las universidades deben “crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas las formas; preservar la

cultura nacional; (...) estudiando los problemas nacionales y regionales.” Es decir que las funciones son la formación de profesionales pero también la construcción y difusión del conocimiento así como la preservación de las culturas con una gran responsabilidad social en los problemas de la sociedad. Lo reglamentado en esta ley va en el mismo sentido que los discursos sobre la educación superior de la UNESCO. Dentro de las funciones de las universidades, este organismo internacional menciona el conocimiento, la enseñanza y la investigación al servicio de la sociedad, de la paz y del desarrollo humano sostenible. Asimismo, la universidad debe enfrentar los desafíos que plantea la sociedad y tal cual explicita la ley, para esta agencia la principal misión es formar profesionales altamente calificados. Lo mismo expresa la OCDE que sostiene como misión principal del nivel superior responder a las necesidades de desarrollo humano, social, económico y cultural.

Otra de las características innegables del nivel superior es la autonomía. La *Ley de Educación Superior*, en su capítulo 2 *De la autonomía, su alcance y garantías*, enmarca y garantiza, en el artículo 28, la autonomía académica institucional. Según esta Ley las universidades tienen las siguientes atribuciones: dictar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus recursos, crear carreras de grado y de posgrado, otorgar títulos, establecer régimen de acceso y permanencia, designar al personal, revalidar títulos, crear vínculos con instituciones internacionales, entre otras. El texto de la Ley coincide con las definiciones sobre autonomía y de libertad de enseñanza propuesta por la UNESCO.

Respecto de los docentes, esta Ley sostiene que tienen el derecho de acceder a la carrera académica mediante concurso público, participar del gobierno de la institución, actualizarse y formarse permanentemente y participar de la actividad gremial. Son deberes de los profesores respetar las normas que regulan el funcionamiento de la institución, ser responsables en sus tareas de enseñanza y de investigación, y actualizarse en su profesión y en lo que exija la vida académica. Asimismo establece requisitos para acceder a la carrera académica, en el artículo 36 expresa que “deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia”. También deben formarse en la carrera docente y desarrollar una adecuada formación interdisciplinaria. Los discursos emanados por la UNESCO respecto de los docentes van por el mismo sentido. Sin embargo, la agencia refuerza algunos aspectos de la tarea docente que no se ven contempladas en el texto de la ley como por ejemplo

la flexibilidad para incorporar a la vida académica gente con experiencia empresarial o profesional o el derecho de los docentes a un justo reconocimiento financiero así como a la mejora de las condiciones laborales. Por su parte, la OCDE agrega a las condiciones y requisitos de los docentes la necesidad de una formación a nivel internacional que sea congruente con la apertura que pretenden abordar las universidades.

Otra dimensión esencial en el texto de la ley y de los discursos internacionales se refiere a los alumnos. Para la *Ley de Educación Superior* los estudiantes tienen derecho al acceso al sistema sin discriminaciones, respetando las condiciones de acceso expresadas en el artículo 4° de la ley 27204; a asociarse libremente en centros de estudiantes y a obtener becas, créditos u otras formas de apoyo económico. Los estudiantes están obligados a respetar los estatutos que reglamentan la institución; a observar las condiciones de estudio y de investigación; a respetar el disenso y a colaborar en la creatividad personal y colectiva así como en el trabajo en grupos. Por su parte, la UNESCO sostiene que los estudiantes deben respetar las condiciones de ingreso –haber completado el nivel secundario-, en este aspecto el artículo 7° de la *Ley de Educación Superior* y su modificatoria el artículo 4° de la ley 27204 son más flexibles ya que permiten el acceso al sistema universitario a estudiantes mayores de 25 años que cumplan con ciertas condiciones aun sin haber concluido el nivel secundario. La agencia promueve la responsabilidad de los alumnos para lograr la capacidad y la formación requeridas en el nivel universitario; asimismo insiste en la movilidad social ascendente de los alumnos universitarios, este concepto fundamental que es un derecho de todo ciudadano no está explicitado en el texto de la ley. Para la OCDE, los estudiantes son sujetos vulnerables de la mala calidad académica de algunos centros universitarios y deberían demostrar más interés en defender sus derechos a una buena educación superior.

Otra dimensión muy importante tanto para las reglamentaciones nacionales como para los discursos de las agencias internacionales es la acreditación y la evaluación externa. El artículo 44 de la *Ley de Educación Superior* sostiene que es fundamental la evaluación para el funcionamiento de las instituciones; propone varias instancias, de autoevaluación y de evaluación externa; esta última se hará como mínimo cada 6 años según los objetivos de cada institución. Las evaluaciones externas comprenden la docencia, la investigación y la extensión y está a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) según lo establecido en el artículo

46. Este artículo la define como un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación y sus funciones son: coordinar y realizar la evaluación externa; acreditar las carreras de grado y de posgrado; pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional y preparar los informes para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de los centros universitarios de gestión privada. El *Decreto 173/96* del Poder Ejecutivo Nacional reglamenta el funcionamiento de la CONEAU de acuerdo con lo establecido por los artículos 44, 45 y 46 de la *Ley de Educación Superior*. Este decreto reglamenta el funcionamiento de la Comisión, su integración, la conformación del directorio ejecutivo, de las comisiones asesoras, del comité de pares, de las funciones de evaluación, de acreditación y de los dictámenes para el funcionamiento de las universidades estatales y la autorización de las universidades privadas. La UNESCO promueve la evaluación externa de las universidades como mecanismo esencial para el funcionamiento de las instituciones y para el perfeccionamiento del personal

La última dimensión que se analiza es el financiamiento. Tanto la *Ley de Educación Superior* como su modificatoria la Ley 27204 enfatizan esta dimensión. El artículo 2° de la Ley 27204 expresa que el Estado nacional y los Estados provinciales son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades, según corresponda por la jurisdicción. Sostiene, además, que es función indelegable del Estado garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso, proveer de manera equitativa de becas y promover políticas de inclusión educativa. El artículo 3° de esta ley que se incorpora como artículo 2° bis de la *Ley de Educación Superior* garantiza la gratuidad de los servicios educativos de nivel universitario, lo que implica “la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos.” Asimismo se prohíbe a las universidades estatales de ofertar un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización. El artículo 6° de la Ley 27204 sustituye al artículo 58 de la *Ley de Educación Superior* y sostiene que “el aporte del Estado nacional para las instituciones universitarias de gestión estatal no puede ser disminuido ni remplazado mediante recursos provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional”. La autarquía de las instituciones permite administrar sus bienes y patrimonios y generar recursos adicionales a través de la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, entre

otros. En los discursos de las agencias internacionales se puede percibir la preocupación de la disminución de los aportes de los Estados en la financiación de los sistemas educativos sobre todo de la educación universitaria. En este sentido las reglamentaciones nacionales garantizan que esto no suceda. La UNESCO demanda a las instituciones universitarias encontrar nuevas fuentes de financiación; esta posibilidad está planteada en el artículo 7°, inciso c, de la Ley 27204. Esta agencia promueve que la educación universitaria no sea una carga para los fondos públicos, sino una inversión nacional a largo plazo para acrecentar el desarrollo social y económico. Esta mirada es compartida por las leyes nacionales que prohíben, como se dijo más arriba, la disminución por parte del Estado del financiamiento de las universidades de gestión estatal.

El análisis realizado sobre cómo estas seis dimensiones de los discursos globales emanados por las agencias internacionales influyen en los procesos políticos reglamentados en las leyes nacionales nos demuestra que existe un isomorfismo entre el contexto de producción de los discursos y el contexto de influencia.

4.3. El currículum en la formación de arquitectos

En este subcapítulo se rastrean las influencias de los discursos curriculares acerca de la enseñanza de la arquitectura que circulan a nivel internacional –sobre todo a través de la *Carta UNESCO/UIA de la formación de arquitectos*- en el nivel institucional de gobernanza. Para analizar los discursos curriculares en el nivel subnacional se seleccionó la *Resolución del Consejo Superior de la UBA N° 8268/14*. Se articulan las principales dimensiones curriculares planteadas en ambos documentos para establecer la distancia que existe entre el nivel supranacional y el subnacional de los discursos y de los textos.

Según Stenhouse (1984) todo plan es una tentativa o una hipótesis; de este modo el currículum es un caso específico, un aquí y ahora. A pesar de la importancia de la concreción curricular por sobre el plan, se debe reconocer que el plan orienta la acción, la organiza, la determina y la enmarca en una dimensión teórica y política determinada. Asimismo, la concreción flexibiliza a los planes e influye en las regulaciones e intervenciones de futuros discursos curriculares. Según esta concepción procesual del currículum, es decir como construcción y programación colectiva, el currículum es sometido al escrutinio público y queda supeditado a la discusión, sobre todo el

currículum queda a consideración de la práctica pedagógica. Para esta concepción curricular no hay separación entre teoría y práctica; el docente no es un implementador, aplicador o transmisor sino que es un investigador que plantea hipótesis y es capaz de flexibilizar y transformar lo planificado. Por su parte, el estudiante es un sujeto activo, que interviene en la concreción curricular y se convierte, al igual que el docente en un investigador. Esta postura, del estudiante de arquitectura como investigador se plantea en el capítulo 1, donde Fernández Castro (2007) define a las prácticas de los estudiantes de arquitectura como “incipientes investigadores proyectuales.” (: 11)

Según lo planteado anteriormente se analiza al currículum como plan, intención y texto así como concreción o análisis de proyectos producidos en diferentes materias y en diferentes cátedras.

4.3.1. El currículum como plan

En este subcapítulo se cruzan las dimensiones curriculares para la enseñanza de la arquitectura planteadas en la *Carta UNESCO/UIA de la formación de arquitectos* con el texto que propone modificaciones en el plan de estudios de la carrera de arquitectura aprobado por el Consejo Superior de la UBA mediante la *Resolución 8268/14*. Tal como se especificó en el apartado anterior, la recontextualización de los discursos internacionales -discursos débiles según Dale (2010)- se fortalecen como discursos políticos o textos en las reglamentaciones nacionales o, como en este caso, subnacional o institucional.

De acuerdo con el planteo de la propuesta curricular en esta Resolución; se analiza primeramente los objetivos de la carrera, el perfil del graduado, sus capacidades profesionales y alcances del título y se las coteja con el rol de los arquitectos planteado por la UNESCO/UIA. Luego, se aborda el análisis desde las áreas, las asignaturas y las dimensiones curriculares previstas. Esta secuencia curricular se la compara con las dimensiones de primer y de segundo nivel analizadas en la *Carta UNESCO/UIA de la formación de arquitectos*.

Los objetivos de la carrera de arquitectura planteados por la *Resolución 8268/14* son “formar profesionales aptos para diseñar, programar, dirigir y construir los edificios y espacios necesarios para albergar las actividades del hombre en sociedad, satisfaciendo las necesidades y aspiraciones que ésta demanda.” (: 2). El perfil del

graduado descrito en la Resolución sostiene que la profesión del arquitecto tiene un amplio alcance; “desde el diseño y construcción de viviendas individuales y colectivas, edificios para el comercio, la industria, la salud, el culto y la recreación, hasta la planificación y organización de los espacios urbanos.” (: 3). Respecto al desempeño profesional y a los clientes o comitentes de los arquitectos, esta resolución sostiene que “el desarrollo profesional puede realizarse tanto en la esfera privada, en forma individual o integrando equipos de trabajo en estudios de arquitectura, como en el ámbito público, en reparticiones nacionales, provinciales o municipales.” (: 3) Agrega también que el arquitecto puede trabajar para el ámbito industrial produciendo tecnología o investigando materiales relacionados con la construcción; también incluye la posibilidad de trabajar en el ámbito inmobiliario, de gestión, de proyecto y de construcción. Esta resolución presenta una exhaustiva lista de alcances del título; estos alcances profundizan el perfil del arquitecto descrito más arriba. Los alcances prevén “diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la concreción de espacios destinados al hábitat humano; proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de edificios, conjunto de edificios (...) equipamiento e infraestructura” (: 3). Asimismo incluye el cálculo estructural; la recuperación y renovación de edificios; el diseño del espacio interior; la demolición de obras; el diseño del paisaje; la planificación urbanística; el asesoramiento sobre problemas arquitectónicos y urbanísticos; la participación en proyectos de ordenamiento ambientales; la elaboración de normas legales sobre el hábitat; la intervención en peritajes. Esta resolución amplía la incumbencia profesional ya que agrega la participación en lo relacionado con la seguridad e higiene en las obras de arquitectura.

La mirada holística de la profesión planteada por La Carta coincide con la visión amplia de la profesión planteada en la Resolución. La dimensión social del arquitecto al servicio de toda la comunidad, especialmente de los más necesitados, no se evidencia en la Resolución que describe a la profesión desde una mirada más cercana a la del arquitecto liberal. La única posibilidad de injerencia en el ámbito social que contempla es a través del Estado nacional, provincial o municipal. Se evidencia, en el sentido general de la propuesta pedagógica, una congruencia en la mirada de ambos niveles de la gobernanza. Si bien es cierto que, en el nivel subnacional, la descripción y los alcances son más exhaustivos dada la categoría de discurso político y legal de la Resolución.

La *Resolución 8268/14* organiza a la carrera de Arquitectura en cuatro grandes áreas disciplinares “teniendo en cuenta la especificidad de la temática que desarrollan, y posibilitando la integración de conocimientos y prácticas.” (: 12). Estas cuatro áreas son: Arquitectura, Morfología, Tecnología e Historia. Cada área agrupa un conjunto de asignaturas cuyos objetivos, dimensionamientos y proyectos son semejantes. De este modo se organiza el plan de estudios a través de la dimensión temporal que ubica en simultaneidad las asignaturas de diferentes áreas para lograr la integración del aprendizaje. El currículo como plan se organiza en áreas y en asignaturas (algunas de ellas están ordenadas en niveles con una estructura vertical y gradualista, ejemplo: Arquitectura I, II, III y IV). Para cada asignatura se describen algunas dimensiones de abordaje, tales como objetivos, dimensionamiento, escala, función, contexto, materialidad, proyecto y representación.

El área Arquitectura incluye las siguientes asignaturas: Introducción al Conocimiento Proyectual I y II; Arquitectura I, II, III y IV; Proyecto urbano; Proyecto Arquitectónico; Teoría de la Arquitectura; Introducción a la Arquitectura Contemporánea; Representación Arquitectónica; Planificación Urbana y Materialización de Proyectos. Es el área más importante del plan. Las asignaturas de esta área están planificadas desde el Ciclo Básico Común (CBC) o primer nivel hasta el último nivel (sexto nivel). Es el área relacionada con el diseño arquitectónico, la representación, las teorías que enmarcan los proyectos y la planificación urbana. Asimismo, dentro de esta área se encuentra la asignatura vinculada con la evaluación por jurados: Proyecto Arquitectónico. La importancia de esta área se evidencia también en la carga horaria y en la modalidad de cursada; de las 13 asignaturas de esta área, 5 son de cursada anual (sobre 12 asignaturas anuales de todo el plan de la carrera). Respecto a la carga horaria, esta área comprende el 43, 11% de horas de toda la carrera. La carga horaria se distribuye a lo largo de los seis niveles del siguiente modo: 1er nivel, 6,07%; 2do nivel: 7,12%; 3er nivel: 7,12%; 4to nivel: 7,12%; 5to nivel: 9,97% y 6to nivel: 5,70%; respecto al total de la carga horaria de la carrera. Si se relaciona la carga horaria de las asignaturas de esta área respecto al total de horas por nivel, se evidencian los siguientes resultados: 1er nivel: 38%; 2do nivel: 41%; 3er nivel: 41%; 4to nivel: 41%, 5to nivel: 58,3% y 6to nivel: 36, 3%. Con el fin de analizar sistemáticamente esta área, se divide –en esta tesis- en cuatro subáreas: Diseño arquitectónico, Representación, Teoría y Diseño urbano.

En la subárea Diseño Arquitectónico se incluyen las siguientes asignaturas: Introducción al Conocimiento Proyectual I y II; Arquitectura I, II, III y IV y Proyecto Arquitectónico. Se sintetizan las dimensiones de abordaje de esta subárea de manera secuencial, es decir, se comienza a describir los objetivos desde el primer nivel y se culmina en el sexto nivel. Los objetivos secuenciados son: conocer los elementos formadores del espacio; definir las necesidades del lugar y establecer jerarquías para realizar un plan de acción proyectual; abordar el diseño arquitectónico a partir del partido y el emplazamiento de una vivienda pequeña; resolver agrupamientos de viviendas y equipamientos barriales; diseñar edificios a escala mediana en la centralidad urbana; diseñar edificios de gran complejidad y de gran altura y por último “verificar la capacidad del alumno para utilizar adecuadamente de manera integrada los conocimientos y herramientas adquiridos en su carrera.” (: 18). La subárea Diseño Arquitectónico es la más importante del área Arquitectura ya que se relaciona intensamente con la práctica profesional. Dada la importancia de estas asignaturas se plantean otros puntos de abordaje que intentan integrar el diseño con la representación, la ciudad, la materialidad y la tecnología. La asignatura Materialización de Proyectos está vinculada e integrada con Arquitectura III, de manera de lograr la integración del diseño con los sistemas y unidades tecnológicas y constructivas. Respecto a la carga horaria, esta subárea es la más importante del área Arquitectura. Respecto al total de horas de toda la carrera, las asignaturas de esta subárea componen el 31,7%; y respecto del total de horas del área Arquitectura, la subárea comprende el 73,5%.

En la subárea Representación se incluyen las asignaturas Representación Arquitectónica y algunas dimensiones de Materialización de Proyectos. Los objetivos de esta subárea son dominar la representación de obras de tres dimensiones en dos dimensiones; producir dibujos arquitectónicos para un colega, para un constructor y para un lego; representar la figura humana; manejar la representación de la luz y dominar todos los sistemas de representación arquitectónica. Esta subárea está muy vinculada con el área Morfología ya que algunos de los objetivos se integran y se entrecruzan. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea tiene el 2,8% y respecto al total de carga horaria del área Arquitectura, esta subárea representa el 6,6%.

En la subárea Teoría se incluyen las asignaturas Teoría de la Arquitectura e Introducción a la Arquitectura Contemporánea. Los objetivos de esta subárea son abordar y reflexionar acerca del conocimiento, la crítica, la producción y el intercambio

de contenidos teóricos en el pensamiento arquitectónico. También se pretende comprender los fenómenos arquitectónicos del siglo XXI a través de la arquitectura contemporánea desarrollada en el siglo XX y vincular esta reflexión teórica con la producción proyectual. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 2,8% y respecto al total de carga horaria del área Arquitectura, esta subárea compone el 6,6%.

En la subárea Diseño urbano se incluyen las asignaturas Proyecto Urbano y Planificación Urbana. Los objetivos de esta subárea son: abordar intervenciones urbanas de manera de dar respuesta a las necesidades de las ciudades de este siglo; formular proyectos urbanos a partir de estadísticas de orden social; abordar la problemática de la ciudad; comprender los procesos de transformación urbanos e intervenir a través de la metodología de la planificación urbanística. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 5,7% y respecto al total de carga horaria del área Arquitectura, esta subárea representa el 13,2%.

El área Arquitectura es la más integral y compleja. Se puede vincular esta área con algunas dimensiones planteadas en la *Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura*. Este documento plantea muchas más áreas y subáreas que la Resolución analizada. Esta área está vinculada estrechamente con la dimensión de primer nivel “Diseño o Concepción” y con las dimensiones de segundo nivel: “Proyecto arquitectónico, Urbanismo y Entornos” planteadas desde la perspectiva de las agencias internacionales. Sin embargo, dada la complejidad y el grado de integración planteado en el área Arquitectura se la puede vincular de manera isomorfa con otras áreas planteadas en la Carta, tales como “Conocimiento en Estudios de Concepción”-se vincula estrechamente con la subárea Teoría- y con “Habilidades y Competencias” –ésta se vincula directamente con la subárea Representación-. La distancia entre lo planteado en la Carta con lo planteado en la Resolución es nula ya que coinciden las miradas y los abordajes curriculares planteados en ambos documentos.

La segunda área planteada en la Resolución es Morfología. Esta área incluye las siguientes asignaturas: Dibujo, Sistemas de Representación Geométrica, Morfología I y II. La secuencia de las materias del área Morfología comienza en el CBC o primer nivel y culmina en el cuarto nivel. La carga horaria de toda el área representa el 8,7% respecto de la carga horaria total de la carrera. Esta área está relacionada con el dibujo

como actividad selectiva de lo real con intenciones comunicativas; con el dibujo perceptual y sistemático y como una actividad vinculada con la actividad proyectual y con la forma arquitectónica. Las principales dimensiones que abarca esta área son el reconocimiento y la construcción de la realidad, de los contextos y de la prefiguración de la obra arquitectónica a través de los sistemas de representación. Asimismo se aborda la problemática de la forma arquitectónica como construcción estética, social, cultural, contextual y simbólica. Esta área se puede vincular con la dimensión de primer nivel planteada por la Carta denominada Habilidades y Competencias y a su vez con las dimensiones de segundo nivel competencias para comunicar, representación arquitectónica e interacción de lenguajes. También se la puede vincular con el diseño o concepción, sobre todo con las dimensiones proyecto y entornos. En la Carta no existe la dimensión Morfología, sino la de habilidades para comunicar así como la relación con las Bellas Artes. Si bien se puede afirmar que la morfología desarrolla ciertas habilidades comunicativas, en Argentina se la considera una disciplina de suma importancia –y cada vez con más autonomía respecto de la arquitectura- que aporta valores esenciales para el proyecto; ya que la forma simbólica y social es generadora de espacios arquitectónicos y urbanos. En esta área la distancia entre el currículum de la FADU y la propuesta UNESCO/UIA es significativamente más amplia. En el plan curricular argentino para la enseñanza de la arquitectura no se habla de Bellas Artes sino de morfología y sistemas de representación; y se toma a la Morfología como una disciplina autónoma y no sólo como una habilidad para comunicar.

La tercera área planteada en la Resolución es el área Tecnología. Ésta comprende las siguientes asignaturas: Matemática I y II; Introducción a los Tipos Constructivos; Física Aplicada a la Arquitectura; Introducción a los Tipos Estructurales; Construcciones I, II y III; Estructuras I, II y III; Instalaciones I, II y III y por último Dirección y Legislación de Obra. Es la segunda área en importancia, después del área Arquitectura. Las asignaturas de esta área están planificadas desde el Ciclo Básico Común (CBC) o primer nivel hasta el último nivel (sexto nivel). Esta área está vinculada con el pensamiento científico y exacto, con las construcciones, las estructuras, las instalaciones y con la práctica profesional y legal de la arquitectura. La importancia del área se evidencia en la carga horaria asignada y en la modalidad de cursada: de las 15 asignaturas de esta área, 5 son de cursada anual (sobre 12 asignaturas de cursada anual de toda la carrera). Respecto a la carga horaria, esta área comprende el 29,3% de horas

del total de la carrera. La carga horaria se distribuye a lo largo de los seis niveles de la siguiente manera: 1er nivel: 2,27%; 2do nivel: 7,12%; 3er nivel: 5,7%; 4to nivel: 5,7%; 5to nivel: 5,7% y 6to nivel: 2,85% respecto al total de carga horaria de la carrera. Si se relaciona la carga horaria de las asignaturas de esta área respecto al total de horas por nivel, se evidencian los siguientes resultados: 1er nivel: 14,28%; 2do nivel: 41,66%; 3er nivel: 33,33%; 4to nivel: 33,33%; 5to nivel: 33,33% y 6to nivel: 18,18%. Con el fin de analizar sistemáticamente esta área, se divide –en esta tesis- en cinco subáreas: Ciencias Exactas, Construcciones, Estructuras, Instalaciones y Estudios profesionales y legales.

En la subárea Ciencias Exactas se incluyen las siguientes asignaturas: Matemática I y II y Física Aplicada a la Arquitectura. Los objetivos de esta subárea son abordar los contenidos básicos de la Matemática para poder integrarlos, sobre todo, con las áreas de cálculo estructural; abordar los problemas de la geometría de las formas y de análisis matemático con el fin de aplicar los conceptos de derivadas e integrales y algunos casos de probabilidades y estadísticas. Los conceptos de la Física se integran con las subáreas de construcciones, estructuras e instalaciones. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 6,55 %, y respecto al total de carga horaria del área Tecnología, ésta concentra el 22,33%.

En la subárea Construcciones se incluyen las siguientes asignaturas: Introducción a los Tipos Constructivos, Construcciones I, II y III. Los objetivos de esta subárea son: abordar los conceptos sistemáticos de materialidad como referencia inmediata e indispensable del hecho arquitectónico; investigar los sistemas y subsistemas constructivos; indagar en las funciones constructivas tales como el soporte, la protección, las vinculaciones y las aislaciones; investigar acerca de los sistemas racionalizados e industrializados y analizar los procedimientos de la administración y dirección técnica de las obras de arquitectura. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 5,69%, y respecto al total de carga horaria del área tecnología, ésta tiene el 19,41%.

En la subárea Estructuras se incluyen las siguientes asignaturas: Introducción a los Tipos Estructurales; Estructuras I, II y III. Los objetivos de esta subárea son: conocer las cargas que actúan sobre las estructuras, abordarlas como un sistema de fuerzas y vincularlas con la resistencia de los materiales; abordar los conocimientos de la estática como parte fundamental de la física para diseñar y calcular estructuras; resolver la

inmovilización de las estructuras; las reacciones de los vínculos; dimensionar las piezas sometidas a la tracción y a la compresión; analizar el comportamiento del hormigón armado; resolver las deformaciones provocadas por la flexión y por las grandes luces; resolver sistemas estructurales de gran complejidad. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 9,97%, y respecto al total de carga horaria del área Tecnología, esta subárea posee el 40%.

En la subárea Instalaciones se incluyen las siguientes asignaturas: Instalaciones I, II y III. Los objetivos de esta subárea son: reconocer e investigar el sistema de instalaciones de circulación de fluidos en la obra arquitectónica; distinguir la tecnología tradicional de la de última generación; proyectar y dirigir las instalaciones sanitarias, de gas, eléctricas, de calefacción y de refrigeración. Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 4,27%, y respecto al total de carga horaria del área Tecnología, esta subárea representa el 14,56%.

Por último la subárea Estudios Profesionales y Legales incluye una sola asignatura: Dirección y Legislación de Obra. Los objetivos de esta asignatura son: abordar el conocimiento legal y jurídico que conforma el marco regulatorio de la práctica profesional así como los códigos urbanísticos y de construcción vigentes; analizar exhaustivamente las incumbencias profesionales y abordar el “cada vez más diferenciado mundo de la gestión de la arquitectura y del urbanismo, ya sea en el ámbito público como en el privado.” (: 26). Respecto al total de horas de la carrera, esta subárea representa el 2,85%, y respecto al total de carga horaria del área tecnología, esta subárea representa el 9,70%.

El área Tecnología es muy diversa y compleja. Se puede vincular esta área con la dimensión de primer nivel, planteada en la Carta, Conocimiento en Estudios Tecnológicos y con las dimensiones de segundo nivel Tecnología, Construcción, Concepción y Cálculo Estructural y Costos y Presupuestos. La subárea Estudios Profesionales y Legales se vincula estrechamente con la dimensión de la Carta de primer nivel Conocimientos en Estudios Profesionales y las de segundo nivel Planificación; Costos y Presupuestos; Reglamentaciones, aspectos legales y Aspectos Profesionales y Éticos.

Respecto a la dimensión Conocimiento en Estudios Tecnológicos, la Carta plantea que para la formación de arquitectos son necesarios los conocimientos técnicos de

estructuras, materiales y construcción, así como la capacidad de integrar las tecnologías y producir documentación técnica para comunicar las particularidades y características de los procesos constructivos y estructurales. También recomienda manejar los problemas físicos y los dispositivos para hacer obras confortables y protegidas de los factores climáticos. La Carta no conceptualiza la dimensión Instalaciones como sí lo hace la Resolución. Respecto a la dimensión Profesional, la Carta recomienda que los arquitectos deben tener la capacidad de dominar los conocimientos profesionales y legales; conocer los roles e incumbencias así como los derechos y obligaciones. En estas dimensiones que, en la Resolución se concentra en el área Tecnología no se evidencia distancia entre lo sugerido por la UNESCO/UIA y lo planteado y propuesto por la Resolución como texto legal de la instancia subnacional.

La cuarta y última área planteada por la Resolución es el área Historia. Esta área incluye las siguientes asignaturas: Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado; Introducción al Pensamiento Científico; Filosofía; Historia I, II y III. La secuencia de asignaturas de esta área comienza en el CBC (primer nivel) donde se evidencia la mayor concentración del área –incluye el 28,57% de la carga horaria del primer nivel-; y en los niveles 3, 4 y 5. No hay asignaturas de esta área ni en el segundo, ni en el sexto nivel. La carga horaria de toda el área representa el 13,10% respecto de la carga total de la carrera. Los principales objetivos del área son: abordar el pensamiento sociopolítico y la evolución de la sociedad y del Estado; indagar en cuestiones epistemológicas, en la producción del conocimiento científico y en problemas metodológicos para investigar; conocer el discurso filosófico y la articulación entre filosofía y ciencia; abordar la historia de las civilizaciones y de sus manifestaciones artísticas y arquitectónicas -desde las culturas preurbanas, pasando por la Antigüedad, la Edad Media, la Modernidad, hasta arribar a los siglos XX y XXI, el Movimiento Moderno, el Estilo Internacional, la Posmodernidad-; las tipologías del habitar y las ciudades actuales. Esta área se puede vincular con dos dimensiones de primer nivel planteadas en la Carta. Las asignaturas asociadas con las ciencias sociales se vinculan con la dimensión de primer nivel Conocimiento de Estudios Sociales y con las de segundo nivel, Ciencias Humanas y Factores Sociales. Las asignaturas vinculadas con la historia se pueden asociar con la dimensión de primer nivel, Conocimiento de Estudios Culturales y Artísticos y con las de segundo nivel, Historia, Arte, Aspectos culturales y Patrimonio y Conservación.

En la dimensión Conocimiento de Estudios Sociales, la UNESCO/UIA sugiere desarrollar, en la formación de los futuros arquitectos, la capacidad de actuar con conocimientos de la sociedad así como trabajar con usuarios que representen necesidades sociales; como se dijo anteriormente, esta dimensión del usuario excluido no se evidencia en el texto de la Resolución. Respecto de la dimensión de primer nivel Conocimiento de Estudios Culturales y Artísticos, la Carta propone conocer los precedentes históricos y culturales de la arquitectura local y mundial; conocer las Bellas Artes así como las cuestiones relacionadas con la conservación del patrimonio urbano y arquitectónico. Se evidencia una fuerte coincidencia entre el discurso de las agencias y lo planteado en el texto de la Resolución.

En el plan curricular existe un bloque de 300 horas o de 20 créditos -7% sobre el total de la carga horaria de la carrera- de materias optativas. La FADU propone un extenso menú que abarca todas las áreas con más o menos especificidad para que el estudiante pueda diseñar su elección.

Se verifica que la distancia o el espacio entre los discursos sobre la formación de arquitectos propuestos por la UNESCO/UIA y el plan curricular cuyo texto se presenta en la *Resolución de la UBA N° 8268/14* es casi inexistente. Por lo tanto se evidencian ciertos correlatos de carácter isomorfo entre los discursos y el texto. Sin embargo existe una importante y significativa diferencia entre la concepción social del arquitecto, planteada por las agencias y la concepción liberal de la función del arquitecto planteada por la FADU, UBA. Esta diferencia no es menor ya que en Argentina se evidencia un déficit importante de viviendas en los sectores más vulnerables de la sociedad, así como grandes sectores de tejido de las principales ciudades que no están urbanizados. La Resolución propone, de soslayo, que la función social del arquitecto se debe hacer mediante la intervención del Estado. Incluso no se explicita en el texto de la Resolución el reconocimiento del hábitat y de la ciudad de calidad como derecho de los ciudadanos ni como responsabilidad social y política del trabajo de los arquitectos. Respecto a las dimensiones curriculares, existe una diferencia entre la propuesta de las agencias y el texto de la Resolución. En el texto no se incluye ninguna asignatura vinculada con Estudios Ambientales –ecología y sustentabilidad- como proponen las agencias, salvo una asignatura de carácter optativo.

En el cuadro 3 se muestran los porcentajes correspondientes a cada área distribuidos a lo largo de los niveles de cursada. En el sexto nivel no se incluyeron las horas optativas (7% de la carga horaria total de la carrera) ya que éstas no pertenecen a ninguna área.

Cuadro 3. Porcentaje de cada área distribuido por nivel de cursada

	Arquitectura	Morfología	Tecnología	Historia	Total nivel
CBC. 1ero	6.07	3.03	2.27	4.55	15.95
2do	7.12	2.85	7.12	-	17.09
3ero	7.12	1.42	5.7	2.85	17.09
4to	7.12	1.42	5.7	2.85	17.09
5to	9.97	-	5.7	2.85	17.09
6to	5.70	-	2.85	-	15.66 (+ 7)
Total por áreas	43.11	8.7	29.3	13.10	100 4212 horas

Fuente: Elaboración propia con base en la *Resolución 8268/14*

4.3.2. El currículum como concreción

Tal como sostienen los discursos de las agencias internacionales y el texto del plan curricular explicitado en la *Resolución N° 8268/14*, la enseñanza y el aprendizaje de la arquitectura se basa en proyectos. En el caso del currículum de la enseñanza de la arquitectura, los proyectos son, en términos de Stenhouse (1984), la concreción del plan, y tal como se planteó en el marco teórico, para este autor el currículum es el estado de las cosas, lo que de hecho sucede en los talleres; es decir la producción proyectual de los estudiantes. Según Bernstein (citado por Feldman y Palamidessi, 1994) el currículum es un acuerdo intersubjetivo con diferentes grados de explicitación y de complejidad; y las pedagogías visibles se convierten en una evidencia de la idoneidad del programa.

Se accede a la producción de los estudiantes a través de anuarios de diseño y de recopilaciones de proyectos de estudiantes en el marco de la *Bienal de Diseño UBA*. Para analizar los proyectos de los estudiantes de arquitectura se utilizaron los siguientes documentos: *Anuario de diseño 2006*, *Anuario de diseño 2007*, *BDSÑ. Bienal Nacional*

de Diseño UBA FADU, II Edición, Diseño para la Transformación (2015) y bienaluba, 3° Bienal de Diseño UBA (2017). En estas publicaciones se visibilizan los proyectos de las asignaturas Arquitectura I, II, III y IV; Proyecto Arquitectónico, Proyecto Urbano y Representación Arquitectónica; todas del área Arquitectura. Se analiza en los proyectos el dimensionamiento, la escala, el tema planteado y la representación; estas dimensiones se comparan con lo propuesto en el texto de la resolución y con el discurso planteado por las agencias internacionales.

En la asignatura Arquitectura I se evidencian dos tipos de proyectos, una vivienda unifamiliar a escala barrial o urbana y un equipamiento de baja complejidad: residencia estudiantil, una pequeña biblioteca, un espacio para información turística. Se presentan plantas, cortes, vistas, croquis perceptuales y despieces para informar las resoluciones tecnológicas. El plan curricular recomienda para esta asignatura abordar un tema sencillo -vivienda unifamiliar y equipamiento en una pequeña escala-, de escala doméstica, con manejo estructural y constructivo simple y la representación propuesta es a través de plantas, cortes, vistas, croquis intuitivos y maquetas. Se evidencia, por lo tanto, que la concreción es idéntica al plan.

En la asignatura Arquitectura II se desarrollan los siguientes proyectos: agrupamientos de viviendas a escala barrial o urbana y como equipamiento se evidencian los siguientes proyectos: escuelas, clubes barriales y bibliotecas. Se presentan plantas, cortes, vistas, despieces, perspectivas y maquetas. El texto del plan sugiere para esta asignatura resolver un programa de unidades o agrupamiento de viviendas y como equipamiento una escuela primaria o un centro deportivo. En esta asignatura se observa una congruencia también entre el plan y la concreción.

En el siguiente nivel de Arquitectura (nivel 3) se abordan los siguientes proyectos: viviendas múltiples que densifiquen el tejido urbano y como equipamiento se desarrollan escuelas secundarias técnicas, centros de arte o clubes. El plan curricular propone el abordaje de programas polifuncionales que impliquen combinación de espacios y volúmenes diversos, por ejemplo escuelas secundarias técnicas y como equipamiento bancos, centros culturales o museos. En esta asignatura se verifica también coincidencias en todas las dimensiones entre el plan y la concreción.

En la asignatura Arquitectura IV se trabaja en los siguientes proyectos: conjunto de viviendas a gran escala en tejidos urbanos consolidados y respecto al equipamiento

se abordan los proyectos de centros universitarios, sedes gubernamentales, equipamientos culturales urbanos a gran escala. En ambos casos se presentan las resoluciones tecnológicas del tipo *high tech*, sistemas no tradicionales y de vanguardia. El plan propone para este nivel el abordaje de programas de edificios complejos funcional y tecnológicamente; programas multifuncionales; intervenciones urbanas en tejidos consolidados y a gran escala. Se propone como ejemplos de ejercicios: conjuntos de viviendas, edificios administrativos nacionales o regionales, teatros o centros culturales. En este caso también se observa una congruencia en todas las dimensiones planteadas en el plan.

En la asignatura Proyecto Urbano se abordan proyectos de intervención en el tejido urbano de diferentes complejidades: sector de trama de CABA que incluye tejido, espacio verde y equipamiento; urbanización de un asentamiento; proyectos territoriales, eje Buenos Aires-Rosario y resoluciones costeras y urbanas. Las cátedras trabajan la problemática del barrio, de la ciudad o del territorio y eligen sectores urbanos con severos y profundos problemas de planificación. El plan propone para esta asignatura abordar el campo de las intervenciones urbanas y desarrollar proyectos complejos basándose en reglamentaciones, estudios sociales y estadísticas. A nivel de representación se recomienda la planimetría actualizada, el uso de varias escalas, los planos síntesis de llenos y vacíos –planos blanco y negro- y el uso indispensable de la foto aérea. En esta asignatura se evidencia también una total congruencia, en todas las dimensiones, entre el plan y la concreción.

Por último, se analiza la asignatura Proyecto Arquitectónico. Esta es la asignatura más coordinada y supervisada por la Facultad ya que es la asignatura integral cuya evaluación de proyectos está planteada a través de jurados. Se evidencia un consenso entre las cátedras y la dirección de la carrera ya que todos los años, las cátedras trabajan sobre el mismo tema, la misma escala de intervención y la misma complejidad. Los proyectos trabajados son: centros cívicos, sanatorios o centros multimedia. El plan propone para esta asignatura “verificar la capacidad del alumno para utilizar adecuadamente de manera integrada los conocimientos y herramientas adquiridas en su carrera.” (Resolución 8268, 2014: 18). Se sugiere trabajar de manera integrada con docentes de varias áreas en temas de escala intermedia acorde con la escala de un trabajo individual. En esta asignatura se evidencia una gran concordancia entre los proyectos y el plan.

Según el análisis comparativo entre los proyectos de estas asignaturas y el plan curricular cuyo texto se presenta en la *Resolución 8268/14* se evidencia que el espacio o la distancia entre el texto como plan y el proyecto como concreción es inexistente. Se verifica también, en el nivel de concreción, la diferencia significativa hallada entre el texto de la resolución y la mirada social del arquitecto concebida por la Arquitectura Moderna y analizada en el capítulo histórico así como con los discursos de las agencias internacionales sobre la función social de los arquitectos. En ninguno de los proyectos analizados se evidenció una preocupación por la degradación social y urbana presentes en muchas ciudades del país. Tampoco se abordó la función social y política del arquitecto ni la necesidad de incluir como comitentes de los arquitectos a las poblaciones excluidas. En todos los casos los comitentes son los clientes tradicionales y estereotipados en la práctica profesional de los arquitectos, o las empresas constructoras, o los emprendimientos inmobiliarios o bien el Estado. El perfil de arquitecto que se evidencia –tanto en el plan como en la concreción proyectual- es el del arquitecto liberal y el del participante de concursos. Respecto al objeto arquitectónico se verificó la gran preocupación por el diseño de objetos únicos y por la producción de la novedad estético-tecnológica, aunque se verifica también que esta novedad se satura rápidamente y se reproducen ciertos “tipos novedosos” estandarizados e incluso basados en las propuestas de los maestros modernos como Le Corbusier, Wright y Mies van der Rohe. Cuando en los proyectos se aborda la conformación del tejido urbano, se tiende a la discontinuidad producida por la novedad arquitectónica, en lugar de construir continuidad morfológica que respete la lógica formal de la ciudad tradicional. Se privilegia la producción de la arquitectura como objeto cultural, estético, tecnológico y morfológico sobre la arquitectura como fenómeno social.

4.4. Prácticas curriculares

Las prácticas curriculares se ubican en una categoría intermedia entre el plan como texto o intención y la concreción curricular a través de los proyectos.

En los discursos internacionales que circulan acerca de la formación de los arquitectos se sugiere incorporar o profundizar –según corresponda en cada caso- ciertas prácticas pedagógicas que tiendan a la profesionalización temprana de los futuros arquitectos. Asimismo, se propone cambiar los agentes de la evaluación en determinados momentos significativos. Se recomienda generar sistemas de evaluación

colectivos y externos a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Bernstein (citado por Feldman y Palamidessi, 1994) sostiene que hay una tendencia de evaluación externalista en la educación superior conformada sobre todo por el Estado, por el mercado, por los industriales y por el mundo profesional. Esta tendencia en las prácticas incide en los modelos pedagógicos. En este apartado se estudian dos prácticas curriculares desarrolladas en la FADU: la evaluación por jurados –Evaluación del Proyecto Arquitectónico, EPA- y las prácticas profesionales fuera del ámbito de la facultad –Prácticas Profesionales Asistidas, PPA-. En los próximos apartados se desarrollan estas prácticas curriculares que responden a las sugerencias de propuestas pedagógicas descritas en los discursos de las agencias.

4.4.1. Evaluación por jurados

Los discursos de la UNESCO/UIA recomiendan que en ciertas instancias fundamentales de la carrera de arquitectura se realicen evaluaciones por jurados. Estos jurados están conformados por profesores de la institución, de otras escuelas y por profesionales externos. El objetivo de esta evaluación según los discursos de las agencias es que el estudiante demuestre, a través de un proyecto individual, los conocimientos profesionales adquiridos en la carrera e integrados correctamente en el proyecto presentado ante el jurado. También se recomienda que la evaluación por jurados se desarrolle en cursos superiores.

En la *Resolución N° 540/13* del Consejo Directivo de la FADU se regula la normativa para aplicar la evaluación por jurados a través de la instancia de la evaluación de la asignatura del área Arquitectura, Proyecto Arquitectónico que se cursa en el sexto nivel de la carrera. Esta resolución deroga todas las resoluciones anteriores que regulaban lo que –en esas resoluciones- se denominaba *Jury*. Es decir que ordena en un solo texto todas las normas regulatorias y establece “mecanismos que permitan evaluar en una instancia integradora los conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes que finalizan la carrera de Arquitectura.” (Resolución N° 540/13, 2013).

La evaluación por jurados es obligatoria y como se dijo en el párrafo anterior está vinculada directamente con la asignatura Proyecto Arquitectónico. El estudiante realiza un proyecto de escala intermedia y de manera individual. El tema del ejercicio es decidido por consenso entre las propuestas de las diferentes cátedras. En la consigna del proyecto –que es la misma para todas las cátedras- se enuncia el tema, el programa de

necesidades, las superficies requeridas, el terreno y sus características dadas a conocer por diferentes medios gráficos como planos, fotos y además reglamentos urbanos. El desarrollo del proyecto se realiza durante la cursada de la asignatura Proyecto Arquitectónico pero el estudiante puede, simultáneamente, realizar consultas a otros docentes de otras áreas para que lo asesoren y lo ayuden en la integración de los conocimientos. Una vez finalizado el proyecto lo deben presentar ante el Jurado. Este Jurado o Tribunal independiente está integrado por tres docentes no pertenecientes a la cátedra donde el estudiante realizó su cursada. Durante la evaluación por jurados participan también cinco veedores. Estos veedores son “profesores consultos” designados por la Dirección de la carrera de Arquitectura y estudiantes avanzados. Los veedores tienen voz pero no tienen voto.

El estudiante debe exponer de manera individual y debe presentar la entrega final del Proyecto Arquitectónico de acuerdo con las pautas establecidas –plantas, cortes, fachadas, sectores significativos, detalles de fachada, cortes-vista constructivos, maquetas, perspectivas y detalles tecnológicos. Se le otorga entre 15 y 20 minutos, sin interrupciones y se los evalúa de acuerdo con una serie de aspectos objetivables que actúan como criterios de evaluación. La evaluación final no está a cargo del Jurado sino de la cátedra de cursada.

Esta práctica es casi idéntica a la propuesta por las agencias. En los discursos internacionales no se describen mecanismos, sino solamente el objetivo, la práctica y las fundamentaciones. La *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura* sostiene que “la formación debe ser formalizada por una demostración individual de capacidades al finalizar el programa de estudios (...) Para este objeto, los jurados deben estar constituidos por equipos interdisciplinarios (...) que pueden ser arquitectos en ejercicio o académicos.” (2004-2005: 6). La única diferencia evidenciada es que en la FADU no se prevé, en los jurados, la presencia de evaluadores externos provenientes de la profesión, del Estado o de la industria. El jurado está conformado por profesores titulares, adjuntos o jefe de trabajos prácticos. Estos profesores son externos al proceso de concreción del proyecto pero son internos de la institución.

4.4.2. Prácticas Profesionales Asistidas

La pertinencia es un concepto simbólico que vincula la función de las universidades con lo que la sociedad espera de ellas. Una de las dimensiones de la

pertinencia es la vinculación de los estudiantes con la vida profesional durante el desarrollo de sus carreras. Estas prácticas redefinen por un lado la relación entre universidad y mundo profesional y por otro, interpela a la autonomía y a la descontextualización propias de los sistemas educativos del nivel superior. La descontextualización de las prácticas pedagógicas implica que se cree en la universidad un contexto determinado para facilitar el aprendizaje y poner en acción a la transposición didáctica. En este sentido, la práctica proyectual de los talleres de las escuelas de arquitectura es una práctica simulada. La nueva propuesta curricular, sugerida por las agencias y aceptada por las escuelas de arquitectura, en la FADU se denomina Prácticas Profesionales Asistidas (PPA). Éstas obligan a los estudiantes a realizar parte de sus procesos de aprendizaje en un contexto por fuera de la escuela, es decir en un contexto primarizado y no descontextualizado. Este tipo de prácticas profesionales asocia los niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje con niveles de competitividad y con el sometimiento de la evaluación a agentes legitimados por fuera de la universidad, quienes miden, evalúan y comunican los resultados. Esto genera, en un sentido, una ruptura con las características tradicionales propias de los sistemas educativos. Esta postura se aproxima a la postura antiacademicista que pregonaba Le Corbusier promoviendo el estudio de arquitectura en los talleres de los grandes maestros; pero en este caso, menos intensa porque la práctica está dentro del plan curricular y es supervisada por la Universidad.

Según la propuesta operativa de las PPA presentada por la Dirección de la carrera de Arquitectura, esta práctica es de carácter obligatorio y el objetivo es reflexionar sobre el pasaje del mundo académico a la práctica profesional. La facultad designa a un docente supervisor para realizar tres tutorías durante la práctica. Los contenidos a desarrollar en la PPA son los siguientes: comunicación, entrevista, identidades profesionales, ejercicio profesional de la arquitectura, resolución de conflictos, liderazgo y ética.

Las prácticas se pueden llevar a cabo en ámbitos profesionales como municipios, organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, estudios de arquitectura o de ingeniería, empresas constructoras, entre otros.

Tal como se describió en el apartado anterior, esta práctica es idéntica en la concepción a la que se describe en los discursos de las agencias internacionales, salvo

en la duración de las prácticas. En relación con la dimensión temporal de las prácticas, la Carta sugiere que duren por lo menos dos años, la FADU prevé una duración de un cuatrimestre. En este sentido los documentos de la UNESCO/UIA sostienen que en el transcurso de los estudios de arquitectura, los estudiantes deben tener prácticas en un lugar de trabajo apropiado de manera de generar este vínculo profesional antes de graduarse.

Conclusión

En este capítulo se analiza el espacio –según Ball- o la distancia –según Beech- de los discursos emanados de las agencias internacionales sobre educación superior y sobre la formación de arquitectos, que circulan en red en todo el mundo. Tal como se plantea en los objetivos específicos se describen los procesos de recontextualización de los discursos, de las prácticas así como las estrategias de internacionalización halladas en el plan curricular de la enseñanza de la arquitectura en Argentina.

Primeramente, se entrecruzan el texto de la ley N° 24521, denominada *Ley de Educación Superior* y sus modificatorias con los discursos sobre educación superior de las agencias internacionales como la UNESCO y la OCDE. El Estado es una instancia más dentro del nuevo concepto político denominado “gobernanza”; sin embargo es el único agente capaz de fortalecer los discursos. Esto significa que el discurso global –débil, según Dale- se convierta en lineamiento político, en texto y en ley.

Respecto a la educación superior se compararon seis dimensiones entre la *Ley de Educación Superior* y los discursos de las agencias internacionales. Estas dimensiones son la función de la universidad, la autonomía, los docentes, los alumnos, la evaluación externa y el financiamiento. En todas las dimensiones se evidenció una gran concordancia entre ambas instancias. No obstante, se identificaron algunas diferencias significativas. Respecto a los docentes no se halló explicitado en *Ley de Educación Superior* la posibilidad de flexibilidad en la contratación de docentes no académicos, provenientes del campo profesional ni se evidencia la necesidad del reconocimiento financiero a los docentes, tal como proponen las agencias. Tampoco se evidencia en la ley argentina el objetivo primordial para las agencias que es la movilidad social de los alumnos. Respecto al financiamiento las leyes argentinas garantizan la gratuidad de la educación superior mientras que las agencias promueven la colaboración de estudiantes y de padres de manera que el gasto en la universidad no sea una carga para los Estados.

En relación con el currículum para la formación de arquitectos –como plan o como concreción a través de proyectos- se evidencia una significativa congruencia entre ambas instancias. Sin embargo, la diferencia se establece, fundamentalmente, en la función social del arquitecto requerida en los discursos de la UNESCO/UIA. Esta concepción en el rol del arquitecto no se encuentra ni en texto del plan ni en los proyectos. Muy por lo contrario, el perfil de la FADU es el del arquitecto liberal, diseñador de objetos particulares, innovadores tanto morfológica como tecnológicamente.

Asimismo se evidencia la inexistencia de espacio o distancia entre el currículum como plan y como concreción proyectual dentro de la FADU, UBA. La correlación es prácticamente isomorfa. Se destaca la intención de integración de contenidos en el currículum de la FADU. Se detectan dos tipos de integración: una simultánea y otra diferida. Esta es una conceptualización de la integración planteada y propuesta en esta tesis, es decir no se nombra de esta manera en ningún documento. La integración simultánea, es decir la que se pretende desarrollar y concretar en el mismo espacio temporal, se evidencia en algunos núcleos curriculares, tales como Arquitectura III- Materialización de Proyecto; Arquitectura IV-Teoría y Proyecto Arquitectónico-Evaluación por Jurados. La integración diferida –y confiada a la autonomía del estudiante, ya que se encuentra desagregada en el currículum- se evidencia en dos sentidos de organización del plan: el horizontal y el vertical. En el nivel horizontal las áreas Morfología, Tecnología e Historia se articulan con el área Arquitectura que es el área donde se producen los proyectos arquitectónicos profesionales, interdisciplinarios e integrales. En el nivel vertical, se evidencia la secuencia de complejidades y abordajes en los diferentes niveles de las asignaturas de todas las áreas. Otra integración –más débil- se observa entre Matemática y Estructuras y entre Física Aplicada a la Arquitectura con Construcciones e Instalaciones.

Otra coincidencia entre los discursos de las agencias y el currículum de la FADU es respecto a las prácticas curriculares. Tanto la evaluación por jurados como las prácticas profesionales se encuentran implementadas de manera casi idéntica.

Este isomorfismo significativo entre los contextos de producción de los discursos y los contextos de influencia se debe, por un lado, a la fuerte tradición internacional de la enseñanza de la arquitectura, tal como se desarrolla en el Capítulo 2. Por otro lado,

los discursos internacionales -tanto para el nivel superior como para la enseñanza de la arquitectura- se originan a través de acuerdos. En el Congreso UIA de Barcelona 1996, donde se originó la Carta había arquitectos de todo el mundo, incluso arquitectos argentinos como Testa, Gandelsonas, Gramatica, Guerrero, Pisani e Iturbey. Esto evidencia la circulación en red y en todas las direcciones y sentidos de las propuestas curriculares, pedagógicas, evaluativas y conceptuales. Es decir que el intenso tránsito de flujos de discursos, de conceptos y de propuestas, no es lineal ni unidireccional. Esta red posee algunos nodos –agencias, organismos, colegios profesionales, universidades reconocidas internacionalmente, foros, congresos, entre otros- que refuerzan, legitiman y redistribuyen los discursos. De este modo, se diversifican los contextos de producción de los lineamientos internacionales, facilitando así la transferencia de modelos a lo largo del mundo.

CONCLUSIÓN

En la conclusión se explicitan los principales hallazgos relacionados con las preguntas problema y con los objetivos de la tesis. Asimismo se extraen los principales conceptos y reflexiones surgidos del análisis de los documentos y de los argumentos suministrados por las evidencias presentadas. En la primera parte de este capítulo se explicitan los hallazgos acerca de las transferencias de los discursos internacionales sobre educación superior y, particularmente, sobre la enseñanza de la arquitectura en el contexto argentino; surgidos del análisis documental presentado. Asimismo se reflexiona, en esta primera parte, sobre cómo los discursos colaboran en modificar el marco discursivo, los textos y las prácticas pedagógicas. En la segunda parte se presenta una reflexión personal sobre el recorrido y sobre el recorte estudiado y se sintetizan las contribuciones en el campo de la influencia internacional en el currículum de la enseñanza de la arquitectura en Argentina.

Transferencia de los discursos internacionales sobre educación superior y sobre la enseñanza de la arquitectura en el contexto argentino

Educación superior

Los documentos acerca de la educación superior de las agencias internacionales - UNESCO y OCDE- se analizan según ciertas dimensiones. Las principales dimensiones de análisis son la concepción del conocimiento y de la educación superior; sus principales objetivos; la internacionalización; el fenómeno de la movilidad de estudiantes y profesores; las principales tensiones y los principales desafíos.

La UNESCO considera que la educación es un derecho humano fundamental que permite, sobre todo, la movilidad social y el acceso al conocimiento, considerado por esta agencia como “universal y construido por la comunidad académica internacional” (1995: 22,42). Además la educación es indispensable para lograr la paz, la inclusión, la dignidad y la justicia social. Para esta agencia, la educación superior es un sistema capaz de lograr y concretar los grandes desafíos a nivel global: el desarrollo social y económico; el desarrollo sustentable; el progreso de la ciencia y la creación de líderes analíticos y creativos. A pesar de la gran importancia del nivel superior; éste, según la UNESCO, presenta grandes problemas y transita una crisis a nivel mundial. Los principales problemas que esta agencia diagnostica son: el financiamiento, el acceso

democrático, el crecimiento, la situación de los profesores, la flexibilidad estructural y la internacionalización. Los discursos de la UNESCO son muy claros acerca de los desafíos y las perspectivas del nivel superior. El nivel debe repensar toda su estructura académica y pedagógica; tener conciencia de la pertinencia -es decir conocer lo que la sociedad espera de él-; y flexibilizar sus estructuras para vincularse con el mundo profesional y económico. Se considera de suma importancia que las universidades acepten la evaluación externa y promuevan políticas que faciliten y permitan la internacionalización y la movilidad de estudiantes y profesores. Dada la importancia del conocimiento es indispensable promover la investigación en un contexto de libertad de pensamiento y de acción. En resumen, los tres ejes para fortalecer la educación superior y que son una condición *sine qua non*, son la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

Por su parte la OCDE considera que la educación es esencial para el desarrollo económico, ambiental y social. Los documentos analizados emanados de esta agencia explicitan su preocupación por las tensiones generadas en el sistema. Estas tensiones son disciplinares, por un lado, y demográficas, por el otro. Esta agencia sostiene que, desde su perspectiva y por cómo están planteadas las condiciones de control de calidad de las universidades, la movilidad estudiantil puede llegar a ser una amenaza. Según la agencia, la movilidad de los estudiantes de la zona OCDE hacia regiones menos desarrolladas es un peligro para el desarrollo ya que esta agencia no confía en el control de calidad de las universidades de los países emergentes. Por otro lado, la movilidad inversa puede traer consecuencias indeseables en los sistemas educativos de su propia zona, especialmente en lo que se refiere a la equidad.

Ambas agencias sostienen la importancia del nivel superior para el desarrollo humano en todos los sentidos y promueven una apertura de los centros para mejorar sus vínculos externos y su calidad. Las sugerencias explicitadas en sus discursos tienen diferentes grados de prescripción. A pesar de la internacionalización que ellas promueven, las agencias reconocen a los Estados como principales responsables de las decisiones sobre los sistemas educativos que administran. Sin embargo, a medida que se especifican los discursos sobre ciertas estrategias y propuestas pedagógicas, aumenta el grado de prescripción. Esta prescripción que pretende fortalecer el discurso, se vincula con la evaluación externa, la validación de programas, los convenios recíprocos y sobre el reconocimiento de los centros e instituciones a nivel internacional.

Los discursos que circulan en red y en todas las direcciones demuestran un solapamiento o superposición de todas las instancias: estados, agencias internacionales, organismos, asociaciones de profesores y de estudiantes, agencias de evaluación y acreditación, entre otras. Este entramado genera un nuevo concepto de gestión, la gobernanza. Se trata de un nuevo *modus operandi* que borra los límites de los alcances territoriales, por un lado y de lo institucional, lo nacional y lo supranacional, por el otro. La gobernanza produce tensiones entre todas las instancias, pero al mismo tiempo promueve y genera los contextos para el debate y para construir discursos, textos y acciones que sean consensuados, cooperativos, concertados e integrados. En este contexto, los Estados son los responsables de aceptar o rechazar estos consensos internacionales y de fortalecer los discursos. La instancia subnacional o institucional cumple la misma función que el Estado para el nivel universitario, ya que este nivel goza de autonomía y de libertad académica para tomar decisiones sobre sus discursos, sus textos, sus planes y sus propuestas curriculares. Las agencias internacionales conforman, a nivel curricular, un grupo de referencia o un contexto primario junto con las comunidades académicas, la investigación disciplinar y la práctica profesional. En cierto modo, esta instancia supranacional de la gobernanza interviene en los procesos de pedagogización, en la selección y secuenciación de contenidos, en la concepción de los perfiles de egresados y en las definiciones disciplinares y profesionales. Estas intervenciones tienen como fin generar los escenarios internacionales deseados y planificados por ellas.

En la *Ley de Educación Superior* y sus modificatorias se puede evidenciar que las dimensiones analizadas en los documentos se encuentran reforzadas, es decir transformadas en texto con un alto nivel de prescripción. Los discursos de las agencias internacionales acerca de la educación superior –tanto a nivel conceptual como procedimental- están, en esta ley, transformados en lineamientos políticos. Esto conforma el marco jurídico para la concreción de estos discursos en todos los centros, institutos y universidades del país. La distancia que se halló se refiere a la financiación del sistema ya que la ley 27204 -modificatoria de la ley 24521- garantiza la gratuidad en el nivel superior y establece que los estados provinciales y nacionales son los responsables de financiar, supervisar y fiscalizar a las universidades. Este marco jurídico garante de la gratuidad se aleja de la propuesta de la UNESCO que sugiere la posibilidad de la contribución económica y financiera de los estudiantes y de sus padres

para atenuar la carga que los Estados tienen sobre el financiamiento del sistema. El discurso de la agencia permite y habilita, de soslayo, el arancelamiento mientras que esta ley lo prohíbe de un modo concluyente. A pesar de la poca distancia o el poco espacio hallado entre los discursos internacionales y el texto de las leyes sobre educación superior; no se encontró, en estas últimas, ninguna referencia a los discursos de las agencias internacionales que hubiesen sido tomados como antecedentes, desconociendo así la existencia de una “presión externa” (Beech, 2007: 157).

Enseñanza de la arquitectura

La UNESCO y la UIA produjeron, en el año 1996 durante el Congreso de la UIA en Barcelona, un texto fundamental para dar a conocer, a nivel mundial, los discursos legitimados por estas agencias sobre la enseñanza de la arquitectura y la formación de los arquitectos. Este documento denominado *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura* expone ciertas directivas y define algunas dimensiones. De este modo, se constituye en un marco para guiar las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas y académicas de las escuelas de arquitectura a nivel global.

La Carta propone ciertas dimensiones -capacidades, conocimientos, habilidades y áreas de intervención- necesarias en la formación de los arquitectos. También explicita ciertas propuestas curriculares; estas propuestas –y tal como se dijo anteriormente- al ser más específicas tienen un grado más fuerte de prescripción o de lineamiento. Primeramente, este documento define a la arquitectura de una manera holística e interdisciplinaria y especifica las incumbencias de los arquitectos de manera muy amplia y exhaustiva. Es significativo el rol social que se le otorga al arquitecto. Ésta propone que el arquitecto sea un “facilitador” (1996: 1) comprometido con los problemas sociales, sobre todo, los de aquellos ciudadanos que no pueden acceder a ser comitentes de arquitectos aun cuando la calidad del hábitat es un derecho humano reconocido en casi todo el mundo. La conciencia y el compromiso deben estar incluidos en las dimensiones de la formación de los arquitectos. De acuerdo con la definición de la arquitectura y con el rol de los arquitectos, la Carta propone varias dimensiones para tener en cuenta en el plan curricular de la formación de arquitectos. Las dimensiones son: el diseño o concepción arquitectónica, el conocimiento en estudios sociales, el conocimiento en estudios ambientales, el conocimiento tecnológico, el conocimiento en estudios profesionales, el conocimiento en estudios culturales y artísticos, el

conocimiento teórico y crítico de la concepción arquitectónica y por último las habilidades o competencias. Respecto a las propuestas curriculares sostiene que la enseñanza debe estar basada en la concreción de proyectos, tal cual se plantea tradicionalmente. Sin embargo, ahonda aún más en la propuesta de dos prácticas curriculares que crean tensión entre lo tradicional y lo novedoso en la enseñanza de la arquitectura. Propone, por un lado, que los estudiantes deben tener prácticas en un lugar de trabajo apropiado antes de concluir sus estudios. Y, por el otro, propone que en ciertas instancias los proyectos de los estudiantes deben ser evaluados por jurados. Estos jurados deben estar formados por profesores internos y externos así como por profesionales que ejerzan la profesión aunque no sean docentes. Estas propuestas son coherentes con los discursos de las agencias sobre la educación superior que sugieren que las universidades sean flexibles, estén abiertas a la evaluación externa y estrechamente vinculadas con el mercado y el campo profesional.

La *Resolución del Consejo Superior de la UBA N° 8268/14* reglamenta el plan de estudios para la formación de arquitectos vigente en la FADU. Ésta conforma, según lo planteado por el concepto de la gobernanza, la instancia subnacional o institucional. En el análisis de este documento se entrecruzan las dimensiones planteadas por la Carta con las dimensiones propuestas por la Resolución. El rol del arquitecto planteado en esta instancia es el del arquitecto liberal. La concepción de la arquitectura tiene un abarque muy amplio y se enumeran exhaustivamente el rol y las incumbencias de los arquitectos; incluso se agregan más incumbencias en relación con las establecidas antes de esta resolución. El currículum como plan se organiza en cuatro grandes áreas: Arquitectura, Morfología, Tecnología e Historia. La principal área, tanto por la modalidad de cursada, por la carga horaria y como por lo representativo y simbólico en la comunidad de docentes y estudiantes, es el área Arquitectura. La segunda área en importancia según la carga horaria es Tecnología, sin embargo, no se evidencia la misma importancia en la representación simbólica de la comunidad que ubica en el segundo lugar a las áreas Morfología e Historia. La distancia o espacio entre el plan curricular de la FADU y el discurso propuesto por la UNESCO/UIA es prácticamente inexistente. Sin embargo hay una diferencia significativa en la concepción del arquitecto. En tanto las agencias internacionales promueven una función social de los arquitectos, la resolución impulsa claramente una función liberal de la profesión, cuyos comitentes son los clientes con capacidad económica para contratar a un arquitecto, o

empresas, o emprendimientos inmobiliarios o bien el Estado. En este sentido Montaner (2016) sostiene que aunque se defienda el papel cultural y social de la arquitectura, en la práctica profesional se niega el ejercicio de la crítica y se somete a la profesión al dominio de *lobbies* de presión y de intereses. Estos intereses -económicos, empresariales, financieros y el de la especulación inmobiliaria- se evidencian en el análisis del currículum como concreción a través de los proyectos, de sus temáticas y de sus concepciones estético-tecnológicas. Los proyectos de los estudiantes analizados evidencian un isomorfismo entre lo planteado en el currículum como plan y lo concretado en las cátedras. Esta congruencia se da en todas las dimensiones: escala, temática, representación, impacto urbano y el rol del arquitecto liberal. La concepción arquitectónica visibilizada en los documentos institucionales de la FADU -tanto como plan como concreción- es la del objeto único, la producción de la novedad y la discontinuidad en la construcción del tejido urbano. Esta discontinuidad construye un exceso de hitos o referentes urbanos en el núcleo del tejido de la ciudad que tienden a competir y a neutralizarse los unos a los otros y que se tornan incapaces de lograr la recomposición urbana. No se evidenció la concepción del objeto arquitectónico como fenómeno social o “arquitectura prestacional” según la UNESCO/UIA, ni la del tejido urbano como construcción colectiva y continua, ni la función social del arquitecto tal como proponía el Movimiento Moderno. Se verifica, en este sentido, lo que plantea Sorín (2007) que el problema del habitar se redujo a un simulacro de la vida burguesa y que la arquitectura se limitó solamente a una respuesta estética, una correcta resolución de la planta y el diseño de fachadas vistosas.

Las distancias o los espacios hallados entre los discursos internacionales y el plan y la concreción institucional están más relacionados con las tensiones propias del sistema educativo y de la concepción de la arquitectura que con los procesos de recontextualización. Si bien en la Carta se evidencia una intención de salvar el hiato de ciertas tensiones tradicionales en la arquitectura, muy por lo contrario, estos discursos tienden a generar otras nuevas tensiones o a profundizar las existentes.

Primeramente se explicita la tensión hallada en el análisis de los documentos relacionadas con el sistema educativo. Esta tensión es entre la descontextualización del sistema y la relación con el campo profesional. Tradicionalmente, en la educación superior se toma a la práctica profesional como fuente primaria del currículum. Según algunas propuestas curriculares –tales como las Prácticas Profesionales Asistidas o la

evaluación por jurados- esta distancia descontextualizadora de los sistemas educativos se achica. De este modo se deja en manos del campo profesional la legitimación y acreditación de ciertos aprendizajes y saberes construidos en la institución. También refuerza esta tensión la propuesta de las agencias respecto a los docentes. Por un lado, sugieren una formación pedagógica obligatoria -que reforzaría la descontextualización-. Y, por otro lado, promueven una cierta flexibilidad en la contratación de docentes con mucha experiencia profesional aunque con escasa o nula formación pedagógica.

Respecto a la tensión hallada y vinculada con la concepción arquitectónica; se refuerza la tensión existente tradicionalmente entre Modernidad y Posmodernidad. Es evidente la postura moderna de la Carta que concibe a la arquitectura asociada con la ciudad, es decir a la arquitectura como un fenómeno urbano. Asimismo, la concibe como un fenómeno social. Esta concepción arquitectónica se aleja de la postura posmoderna y de la función del arquitecto liberal. Sin embargo, a pesar de la escasa distancia entre el discurso de las agencias y el plan-concreción de la FADU, esta tensión se mantiene vigente.

El isomorfismo evidenciado entre los discursos globales, acerca de la enseñanza de la arquitectura y los textos, el plan y la concreción en el contexto argentino se debe a dos factores esenciales. El primer factor es la tradición internacional y universalista de la enseñanza de la arquitectura desarrollada en el siglo XX. El segundo factor es la circulación de los flujos discursivos en todas las direcciones y en todos los sentidos a través de la red con base en un modelo de consenso. Estos consensos fueron construidos en foros, congresos y consultas profesionales y académicas. Asimismo la UNESCO/UIA reconoce el consenso y los acuerdos a nivel internacional logrados por otras instituciones tales como *The European Directive for Architects*, *The Royal Institute of British Architects -RIBA-*, *The Commonwealth Association of Architects*, *The Canberra Accord*, entre otras. Se verifica así lo que sostiene Ball (1993) que los discursos internacionales tienen un alto nivel de legitimación dado por la “entidad supranacional”. A su vez, la congruencia hallada entre el currículum como plan y el currículum como concreción proyectual en el contexto analizado se fundamenta en otro modelo de acuerdos en el interior de la FADU. Si bien hay tensiones entre las diferentes áreas y las diferentes cátedras; el Consejo Directivo de la FADU y el Consejo Superior de la UBA influye, a través del pluralismo de sus conformaciones, para que los flujos circulen de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. De este modo, se reduce la distancia entre los

contextos de formulación y los contextos de concreción curriculares. Se verifica así que lo mismo que plantea Ball sobre la legitimación de la instancia supranacional, sucede en la instancia subnacional. Los organismos colegiados -responsables de generar textos fuertemente prescriptivos- legitiman y hegemonizan de tal modo los lineamientos que éstos se concretan sin evidenciar distancia entre la formulación y la concreción.

Resignificación de los discursos internacionales para la resolución de los problemas locales

De acuerdo con las evidencias halladas, resulta necesaria una adecuación de la mirada curricular en la enseñanza de la arquitectura en relación con la problemática social y urbana del contexto argentino. El flujo de inversión estatal destinada a la formación de arquitectos debe confluir para solucionar el hábitat de todos los ciudadanos. Y tal como sostienen Petrilli, Litwin y Neumann “insertar la práctica profesional en el conjunto del cuerpo social.” (1999: 107). Según se evidencia en los argumentos presentados, la producción novedosa del objeto arquitectónico está en función de la vida burguesa y construye, además de arquitectura, símbolos de distinción de las clases más acomodadas. Es urgente e indispensable generar soluciones profesionales, profundas y significativas para superar el déficit habitacional y la degradación del tejido de las grandes ciudades producida sobre todo por los fenómenos de no urbanización y de exurbanización. Ambos fenómenos son producto de la profunda desigualdad social. El primero se relaciona con la ocupación de terrenos ociosos o abandonados por parte de sectores vulnerables, donde se construyen asentamientos que no cumplen con las mínimas condiciones del hábitat. En tanto que el segundo, es un fenómeno habitacional de las clases altas que abandonan el tejido urbano de las grandes ciudades -degradados por asentamientos irregulares, por un urbanismo de riesgo y por los problemas de inseguridad- y ocupan sectores suburbanos o rurales otrora dedicados a la producción agrícola o industrial. La exurbanización rompe con la lógica social y comunitaria de la ciudad tradicional, fragmenta el territorio y hace desaparecer la calle, las fachadas, los espacios comunitarios y la vida social urbana. Este concepto de “exurbia” (Garreau, citado por Gandelonas, 1996: 34) es promovido por la especulación inmobiliaria con la complicidad de la práctica profesional de los arquitectos. Si bien no se puede cambiar esta realidad social desde la universidad, no es menor poner en discusión estos fenómenos urbanos y arquitectónicos. Ya que, según se evidencia en esta tesis, éstos están siendo naturalizados a nivel curricular lo que genera

una imposibilidad de transformación y una reproducción de las degradaciones urbanas ya a escala territorial.

Las líneas que se desprenden de esta problemática para futuras investigaciones son indagar en otras escuelas de arquitectura del interior del país o de la región metropolitana cómo son transferidos o recontextualizados los discursos de las agencias internacionales. Se puede verificar también si en estas instituciones se evidencian las mismas distancias o espacios que se evidencian en la FADU, UBA. Se puede analizar estas mismas dimensiones –la concepción de la arquitectura, la función de los arquitectos y los ejes curriculares- en otros contextos regionales y poblacionales. Es interesante analizar cómo estos discursos son apropiados por escuelas que conforman nodos más débiles que el nodo que representa la FADU, UBA ya que es la escuela de arquitectura más grande y representativa del país. Asimismo, la FADU creó una Bienal de Diseño -Bienal UBA- que se posiciona como otro nodo referencial de esta compleja red. En el catálogo de la versión 2017 de esta Bienal, se define el rol que tiene la UBA en la formación de arquitectos de la siguiente manera. “La carrera forma profesionales aptos para diseñar, programar, dirigir y construir los edificios y espacios necesarios para albergar las actividades del hombre en sociedad, satisfaciendo las necesidades y aspiraciones que ésta demanda.” (: 114).

Los discursos internacionales acerca de la enseñanza de la arquitectura y de la función social de los arquitectos resultan una gran oportunidad para comprender los problemas educativos, arquitectónicos y urbanos que afectan a nuestra sociedad. La adaptación al mundo global no tiene sentido si no es para mejorar la realidad de nuestros propios contextos y revertir nuestras propias injusticias y brechas. La universidad debe adjudicarse el liderazgo en la reflexión y la solución de estos problemas del hábitat que son comunes en toda la región. Por este motivo es indispensable fortalecer las redes con los contextos internacionales semejantes, como el eje Sur-Sur. En el ámbito de estas redes se puede discutir las problemáticas comunes y encontrar juntos las soluciones adecuadas para mejorar la vida de millones de personas que sufren esta degradación urbana. Y, de este modo, convertir tanto a la profesión docente como a la profesión de arquitectos en facilitadores de la calidad de vida de las personas. Como sostienen Petrilli *et al.* “La arquitectura dejará de ser socialmente prescindible si la arquitectura deja de considerar prescindible a la población.” (1999: 108). De este modo se podrán recontextualizar o adaptar los discursos de las agencias

internacionales de manera de resolver los problemas particulares que nos afectan. Si se logra este propósito no habrá tensión entre lo local y lo global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, Armando. (2007). "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos internacionales." [en línea] Consultado el 16 de diciembre de 2016.
https://www.researchgate.net/publication/277032031_TENDENCIAS_MUNDIALES_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EL_PAPEL_DE_LOS_ORGANISMOS_MULTILATERALES
- Appiah, Kwame. (1999). "Patriotas cosmopolitas", en Joshua Cohen (comp.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, Paidós, pp. 33-42.
- Ball, Stephen (1998). "Big policies / small world: An introduction to international perspectives in education policy", en *Comparative Education*. Vol 34 N° 2, pp. 119-130.
- Ball, Stephen (2000). "What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes", en *Sociology of Education: Major Themes*, IV, S. Ball (Ed.). Londres, Routledge Falmer, pp. 10-17.
- Ball, Stephen (2009). "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa" en *Revista de Política Educativa N° 1*. Buenos Aires, UdeSA-Prometeo
- Ballent, Anahí (1995). *El diálogo de los antípodas: Los CIAM y América Latina*. Buenos Aires, FADU, UBA.
- Basualdo, Guillermo (2000). "Editorial", en *Desde la Curutchet*, 1, pp. 7-8.
- Baudrillard, Jean y Jean Nouvel (2007). *Los objetos singulares. Arquitectura y filosofía*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- Beech, Jason (2002). "Latin American Education: perception of linearities and the construction of discursive space", en *Comparative Education*, 38, No. 4, pp. 415-427.
- Beech, Jason y Marina Larrondo (2005). "Educación, Identidades y Fronteras", presentado en las 4as Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Beech, Jason (2006). "Repensando la Transferencia Educativa: De la transferencia transnacional a los modelos universales de educación", en Biblioteca Virtual Fundación Luminis.
- Beech, Jason (2006). "The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time", *Research in Comparative and International Education*, 1, 1, doi: 10.234/rcie.2006.1.1.4
- Beech, Jason (2007). "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina", en *Revista Pensamiento Educativo*, pp. 153-173.

- Beech, Jason (2008). "Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer", en Robert Cowen y Andreas Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B.V, s.l, pp. 341-357.
- Beech, Jason (2009). "Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities". En *Comparative Education*, 45, 3, 347-364.
- Beech, Jason (2011). *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Beech, Jason (2014). "Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación", en *Pensamiento Innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen*. Madrid, UNED, pp. 1-20.
- Beech, Jason (2015). "Programa de investigación sobre internacionalización/globalización de las políticas educativas y el saber pedagógico", en *Líneas de investigación, oferta cohorte 2015*. Universidad de San Andrés. Maestría en Educación.
- Beech, Jason y Analía Meo (2016). "Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina", en *Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina*. Vol. 24, N° 23, pp 1-16.
- Bernstein, Basil (1988). *Clases, código y control*. Madrid, Akal.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata/Paideia.
- Brunner, José (1994). "Estado y educación superior en América Latina", en Guy Neave, y Frans van Vught (eds.), *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Barcelona, Gedisa, pp. 11-42.
- Brunner, José (1999). "Los nuevos desafíos de la universidad", en *Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica* de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. N° 91
- Buchbinder, Pablo (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires, Biblos.
- Castells, Manuel (1996). *La era de la información*. Madrid, Alianza.
- Castells, Manuel (1997). *El poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editores.
- Cohen, Jean-Louis (2014). *Le Corbusier*. Colonia, Taschen.
- Dale, Roger (2010). "A sociologia da educação e o estado após a globalização", en *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, N° 113, pp. 1099-1120.
- Feldman, Daniel y Mariano Palamidessi (1994). "Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo", en *Propuestas educativas*. Buenos Aires, FLACSO

- Fernández, Roberto (2002). “Noción de cultura”, en *Contextos 9+10. Desde la cultura*. Buenos Aires, FADU; UBA, pp. 8-13.
- Fernández Castro, Javier (2007). “Oportunidad y deseo”, en *100.100 habitar. Nuevos modos de vivienda*. Buenos Aires, FADU, UBA, pp. 11-18.
- Frampton, Kenneth (1993). *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Gandelsonas, Mario (1996). “La arquitectura de *exurbia*”, en *Presente y Futuros. Arquitectura en las ciudades*. Barcelona, UIA, pp. 34-39.
- García de Fanelli, Ana (2000). “Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa”. Buenos Aires, CONICET.
- Giddens, Anthony (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens, Anthony (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México, Taurus.
- González, Giselle (2013). “El gobierno territorial de la educación superior: el rol del Consejo de Planificación Regional en el área metropolitana y bonaerense (1996 – 2011)” Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- González Montaner, Berto (2005). “Obra maestra entre medianeras”, en *Vanguardias Argentinas*, 2, pp. 132-141.
- Gutiérrez, Ramón (1983). *Arquitectura y urbanismo en Latinoamérica*. Madrid, Cátedra.
- Jameson, Conrad (1978). “Arquitectura Moderna como ideología”, en *Summario* N° 16, pp. 19-29.
- Le Corbusier (1983). *Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura*. Buenos Aires, Infinito.
- Meyer John y Francisco Ramirez (2000). “The world institutionalization of Education”, en Jürgen Schriewer, et al. (Eds), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 111-132.
- Molina y Vedia, Juan (1977). “Crisis actual de la Arquitectura Moderna” en *Trama*, 6, pp. 26-37.
- Montaner, Josep (1999). *Después del movimiento moderno. Arquitectura de la segunda mitad del siglo XX*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Montaner, Josep y Zaída Muxí (2016). *Arquitectura y Política. Ensayos para mundos alternativos*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Nussbaum, Martha (1999). “Patriotismo y cosmopolitismo”, en Joshua Cohen, (comp.). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona, Paidós, pp. 13-29
- Petrilli, Miguel, Blanca Litwin y Marta Neumann (1999). “Arquitectura-Hábitat construido. Hacia la construcción de un modelo de inserción” en *El Habitar. Una*

- orientación para la investigación proyectual*. Buenos Aires, Laboratorio de Morfología, FADU, UBA, pp. 105-111.
- Rizvi, Fazal y Bob Lingard, (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.
- Rossi, Aldo (1978). *Clase N° 1*. Seminario dictado en Buenos Aires, diciembre de 1978.
- Rossi, Aldo (1978). *Clase N° 2*. Seminario dictado en Buenos Aires, diciembre de 1978.
- Rossi, Aldo (1978). “La arquitectura análoga”, en *Summario*, 22, pp. 136-150.
- Rossi, Aldo (1982). *Clase en La Escuelita*. Seminario dictado en Buenos Aires, febrero de 1982.
- Sabbatini, Carla (2012). “Estudio acerca de la difusión global del conocimiento sobre educación: el caso del respeto por la diversidad en el discurso educativo argentino.” Tesis de Maestría no publicada. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Schriewer, Jürgen (2000). “Comparative Education Methodology in transition: towards the study of complexity?”, en Jürgen Schriewer, et al. (Eds.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 3-52.
- Schugurensky, Daniel (1998). “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo?”, en Armando Alcántara, Ricardo Pozas, y Carlos Torres, (coordinadores) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, siglo XXI, pp. 59-78.
- Sennett, Richard (2017). “El artesano atribulado”, en *Arquitectura Viva*, 198, pp. 19-22.
- Sert, José (1940). *Carta a Le Corbusier*. FLC.
- Sorin, Jaime (2007). “La arquitectura cotidiana como objeto académico”, en *100.100 habitar. Nuevos modos de vivienda*. Buenos Aires, FADU, UBA, pp. 9-10.
- Steiner-Khamsi, Gita (2001). “Reterritorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing” en António Nóvoa, y Martin Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston y Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 69-86.
- Steiner-Khamsi, Gita (2003). “Transferring Education, Displacing Reforms”, en Jürgen Schriewer, et al. (Eds.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 155-188.
- Steiner-Khamsi, Gita (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Nueva York, Teachers’ College Press.
- Stenhouse, Lawrwnce (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.

UNESCO/UIA (2004-2005) [1996], *Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura*. París, UNESCO.

Valles, Miguel (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Venturi, Robert y Denise Scott Brown (1975). "Functionalism, yes, but...", en *Arquitectura Bis*. 5, octubre 1975, pp. 1-2.

FUENTES Y DOCUMENTOS ANALIZADOS

- Argentina, (1995). Ley N° 24521. Ley de Educación Superior.
- Argentina (1996). Decreto 173/96. CONEAU.
- Argentina, (2006). Ley N° 23.313
- Argentina, (2015). Ley N° 27204.
- FADU (2006). Anuario de Diseño.
- FADU (2007). Anuario de Diseño.
- FADU (2013). Resolución del Consejo Directivo N° 566/13.
- FADU (2013). Resolución del Consejo Directivo N° 540/13. Evaluación Proyecto Arquitectónico.
- FADU (2015). BDSÑ. Bienal Nacional de Diseño UBA. FADU. II Edición. Diseño para la Transformación.
- FADU (2017). Bienaluba. 3° Bienal de Diseño UBA.
- FADU (2018). Propuesta Operativa de la EPA. Dirección de la carrera de Arquitectura.
- FADU (2018). Presentación de las PPA. Dirección de la carrera de Arquitectura.
- OCDE (2008). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Résumé. Volume 1. Démographie.*
- OCDE (2011). *CERI. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.*
- UBA (2014). Resolución del Consejo Superior N° 8268/14. Modificación del plan de estudios de Arquitectura.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* París, UNESCO.
- UNESCO/UIA (2004-2005). *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura.* Paris, UNESCO y UIA.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* París, UNESCO.
- UNESCO/UIA (2017). *The UNESCO-UIA validation system procedures manual for study programmes and systems.* París, UNESCO y UIA.
- Vincent-Lacrin, Stéphan y Sebastian Pfothenauer (2012). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux.* Paris, OCDE.

ANEXO

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DOCUMENTOS DE LA UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Educación 2030. La enseñanza superior en el horizonte 2030. OCDE. Carta UNESCO/UIA -1996 y 2004-2005

a. MEMO DE CÓDIGOS

CÓDIGOS DE PRIMER NIVEL

1. Conocimiento
2. Competencias globales
3. Discurso (según Dale) la globalización y los sistemas educativos en un mundo globalizado como discurso, como única visión del mundo
4. Proceso-acción (según Dale) Como agente de los discursos de la globalización y de los sistemas educativos, próximo al lineamiento político. Enunciados que evidencian un discurso en proceso de acción política. Recomendaciones, directrices o sugerencias. Indica la manera de llevar a la práctica el compromiso escrito en el documento (:22)
5. Transferencia de discursos (de un contexto a otros)
6. Desanclaje (según Giddens)
7. Señales simbólicas y legitimación del desanclaje (según Giddens) Condiciones más allá del desanclaje que legitiman a través de ciertos valores simbólicos a las instituciones. Nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior (p.29) y que legitiman las acciones emanadas por la agencia. Punto de llegada indiscutible, consensuado.. condición *sine qua non*. 7.1. pertinencia. 7.2 calidad. 7.3. internacionalización
8. Instancia supranacional de la gobernanza (Rizvi y Langard)
9. Currículum como texto o intención (Stenhouse) Es un proceso, es flexible, sometido al escrutinio público.
10. Acción. Pedagogías visibles (según Bernstein) Más cercana al contexto de concreción, instruccional, estrategias, tareas, consignas que tiendan a cumplir el currículum y los lineamientos institucionales, nacionales e internacionales.
11. Expansión cuantitativa de los niveles del sistema (según Alcántara.UNESCO))

12. Restricciones financieras de los niveles del sistema (según Alcántara.UNESCO))
13. Desigualdad global
14. Diversificación de los niveles del sistema (según Alcántara-UNESCO)
15. Procesos globales (simultáneos y a veces contradictorios) Castells (1)
16. Apropiación reflexiva del conocimiento (fuera de los anclajes de la tradición, para qué? Dónde y cómo interviene la apropiación del conocimiento? en función del cometido del nivel superior)
17. Instancia nacional de la gobernanza (Rizvi y Lingard)
18. Instancia subnacional de la gobernanza (Rizvi y Lingard)
19. Transición de la gobernanza de jerarquía a red. Cooperación entre todas las instancias que conforman la gobernanza (p.14)
20. Cooperación en los sistemas de educación en la globalización. Acuerdos, sistemas modulares del conocimiento, movilidad, mecanismos y prácticas de cooperación internacionales (p.36)
21. Modelos globales adaptados a contextos locales (Beech) No se trata de aplicar la acción internacional sin recontextualizar ni de aplicar políticas contrarias a la universalidad del conocimiento.
22. Reestructuración institucional en el nivel superior (p.13)
23. Resolución. Marco jurídico.
24. Consultas regionales. (de reflexión sobre función, las tendencias y los desafíos de la educación superior.) (p.14)
25. Marco conceptual compartido. Según las consultas y las cooperaciones regionales se llegaron a una plataforma compartido de ideas, a un marco consensuado. Criterios consensuados por varias instituciones reconocidas internacionalmente.
26. Factores externos a la universidad que promueven transformaciones en las estructuras y en las formas de la educación superior. (sociedad, mercado, clientela diversificada, recortes en los gastos) p. 18
27. Factores internos que promueven la transformación en las estructuras y en las formas de educación superior (progreso de la ciencia, interdisciplina, multidisciplina, nuevas técnicas de información y comunicación) p. 19
28. Rasgos particulares y distintivos entre instituciones. Dentro de la diversidad amplia que hace imposible una taxonomía neta se pueden encontrar estos rasgos

- que pueden señalar alguna dirección probable de desarrollo, alguna tendencia (p.19)
29. Tradición-innovación. “equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables.” (p. 29)
 30. Relación entre educación superior y el mundo del trabajo.
 31. Evaluación externa. (Estado, mercado, agencias evaluadoras internacionales)
 32. Formación y actividad docente.
 33. Evaluación de la calidad. Criterios para evaluar procesos. Creación de criterios respecto de la calidad y de la productividad. (p.39)
 34. Equidad. Dar posibilidades para que la educación superior desempeñe un papel destacado en la movilidad social ascendente, sobre todo para aquellos alumnos que están en situación social de inferioridad. (p.40)
 35. Alumnos. Calidad, derechos, obligaciones, relación con la sociedad (p.41)
 36. Internacionalización de la educación superior. (p.42) equivalente a 7.3
 37. Relación educación formal y no formal. Validación y acreditación de conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. (:8)
 38. Movilidad social ascendente. (:27)
 39. Aprendizaje a lo largo de la vida. (:30)
 40. Educación a distancia (:41)
 41. Tendencias y perspectivas de la educación superior [:13] Trata de manera cualitativa y cuantitativa las perspectivas de evolución de la población de estudiantes, profesores y diplomados en los países de la OCDE.
 42. Innovación
 43. Dispositivos de garantía de calidad y acreditación. OCDE
 44. Ámbito de la arquitectura [p.1]
 45. Formación de los arquitectos [p.1]
 46. Rol de los arquitectos [p.1]
 47. Dimensiones en la formación de la arquitectura. Las dimensiones que intervienen en la formación del arquitecto condicionan el currículum (9) y a (51). 47.1. Proyecto arquitectónico – 47.2. Historia – 47.3. Teorías y crítica de la arquitectura – 47.4. Artes – 47.5 Tecnología – 47.6. Ciencias humanas – 47.7. Urbanismo – 47.8. Planificación – 47.9. Entornos – 47.10 Factores sociales –

- 47.11. Investigación – 47.12. Construcción – 47.13. Concepción y cálculo estructural – 47.14. Costos y presupuestos – 47.15. Reglamentaciones, aspectos legales – 47.16. Ecología y sustentabilidad – 47.17. Aspectos culturales – 47.18. Patrimonio y conservación – 47.19. Aspectos profesionales y éticos – 47.20. Competencias para comunicar – 47.21. Representaciones arquitectónicas, interacción de los lenguajes.
48. Infraestructura de las escuelas de arquitectura.
49. Evaluación de estudiantes e instituciones en redes de legitimación y garantías de calidad.
50. Evaluación por jurados.
51. Plan de estudios. Una fase más prescriptiva y reglamentada que el código 9. Implica resolver y definir la duración, las asignaturas, las cargas horarias, las prácticas más concretas.
52. Procedimientos de validación. De la UIA-UNESCO, relacionado con el progreso de 4 a 23, se torna en un protocolo, un paso para ser reconocida la escuela de arquitectura por esta nueva instancia.

CÓDIGOS DE SEGUNDO NIVEL – DIMENSIONES CONCEPTUALES DEL MT

1. Globalización
2. Sistemas educativos en la Globalización
3. El nivel superior
4. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior
5. Procesos de recontextualización
6. Currículum y enseñanza de la arquitectura

b. CUADROS DE REAGRUPAMIENTO DE CÓDIGOS

Se relacionarán los dos niveles de códigos con los documentos de las diferentes agencias u organismos.

Cuadro b.1. Documentos emanados por la UNESCO

Códigos de primer nivel	Códigos de segundo nivel	Documento	Agencia u organismo
1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36.	3. El nivel superior	<i>Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.</i>	UNESCO
15.	1. Globalización		
1, 2, 3, 4, 7.2, 8, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 34, 37, 38.	2. Sistemas educativos en la Globalización	<i>Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4</i>	
1, 3, 4, 7.2, 7.3, 8, 9, 11, 13, 17, 19, 20, 23, 26, 32, 34, 37, 39, 40.	3. El nivel superior		

Cuadro b.2. Documentos emanados por la OCDE

Códigos de primer nivel	Códigos de segundo nivel	Documento	Agencia u organismo
3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 32, 34, 35, 41.	3.El nivel superior	<i>L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Résumé. 2008 (La enseñanza superior en el horizonte 2030. Resumen)</i>	OCDE
2, 3, 7.2, 7.3, 8, 11, 14, 17, 19, 26, 27, 30, 32, 35, 37, 41, 42, 43.	2.Sistemas educativos en la Globalización	<i>CERI, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 2011 (CERI; Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza.)</i>	
3, 4, 7.2, 7.3, 8, 10, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 32, 35, 41, 43,	3.El nivel superior	<i>Lignes directrices pour des prestations de qualipé dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux. 2012</i>	

b.3. Documentos emanados por UNESCO/UIA

Códigos de primer nivel	Códigos de segundo nivel	Documento	Agencia u organismo
2, 4, 7.3, 8, 9, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 29, 44, 45, 46, 47 (de 1 a 21), 48, 49, 50.	6.Currículum y enseñanza de la arquitectura	<i>Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura. 1996 - 2004/2005</i>	UNESCO/UIA
1, 2, 4, 5, 7.3, 8, 9, 17, 18, 19, 23, 25, 31, 32, 33, 47, 51, 52	6.Currículum y enseñanza de la arquitectura	<i>The UNESCO-UIA Validation System procedure manual for study programmes and systems. 2017</i>	

c. MATRICES CUALITATIVAS

c.1. Análisis del documento *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*.

Contexto de producción

Emanado por la UNESCO, en el año 1995. Presenta el análisis y la visión de la UNESCO sobre los fundamentos del cambio y el desarrollo de la educación superior. El texto se estructura con base en cometidos, tendencias y desafíos a nivel global. 54 páginas.

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 3	Cita textual o paráfrasis. Concepto
1	<p>El conocimiento es universal y lo construye la comunidad académica internacional (:22,42)</p> <p>El conocimiento está a favor del servicio social (:53)</p>
2	<p>Componente dinámico e internacional para conocer diferentes culturas y con una perspectiva internacional (:31)</p>
3	<p>La educación superior está en crisis en casi todos los países del mundo (:3)</p> <p>La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental (:9)</p> <p>La evaluación y el incremento de calidad deberían empezarse en la docencia y en la investigación (:3)</p> <p>La internacionalización de la educación superior obedece al carácter universal del aprendizaje y la investigación (:10)</p> <p>La cooperación internacional debe basarse en la asociación y la búsqueda colectiva de la calidad y pertinencia (:10)</p> <p>Se debe trabajar para el mayor acceso y la equidad (:11)</p> <p>Se debe promover la diversidad (:11)</p> <p>La educación superior está asociada a la educación permanente (:11)</p> <p>La enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad son los principales objetivos (:13)</p> <p>Debe estar al servicio de la paz y del desarrollo humano sostenible (:13)</p> <p>La educación superior debe desarrollar una visión global (:13)</p> <p>La UNESCO ayuda a la conservación, al progreso y a la difusión del saber (:13)</p> <p>La educación superior promueve la ciencia, la tecnología, la cultura y la comunicación (:13)</p> <p>La vida académica tiene una dimensión internacional, promueve la integración económica. Los profesores y estudiantes trabajan y se</p>

	<p>comunican en un contexto internacional (:22)</p> <p>El debate y los desafíos de la educación superior están relacionados con los hechos de la sociedad mundial, nacional y regional. Hay una interdependencia mundial de las economías y el comercio. (:25)</p> <p>Capacidad para adaptarse a los cambios (:27)</p> <p>El factor humano condiciona la enseñanza (:27)</p> <p>La educación superior tiene como función destacada poner en marcha los procesos relacionados con los grandes desafíos mundiales (:28)</p> <p>Existe una relación entre las demandas de universalidad de la educación superior y las expectativas de la sociedad en la que opera (:28)</p> <p>Las posibilidades de renovar efectivamente el aprendizaje dependerá de las modalidades de transmisión de conocimiento (:35)</p> <p>La educación superior juega un papel muy importante en la movilidad social ascendente, debe tender a la equidad de los grupos que están en condiciones sociales inferiores (:40)</p> <p>Diversificar los programas y aptitudes necesarias, la solidez de los programas es un método de mejora en las condiciones sociales (:41)</p> <p>La educación superior es prioritaria para la UNESCO (:47)</p>
4	<p>La educación superior debe replantearse su cometido y su visión, definir enfoques y establecer prioridades (:3)</p> <p>La calidad en la educación superior depende de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes tanto como de las infraestructuras, para encontrar la calidad hay que mejorar el propio sistema. Debe haber principios claros y objetivos bien definidos sobre la carrera docente, instaurar mecanismos rigurosos de selección y capacitación (:9)</p> <p>Se debe fortalecer el papel de la UNESCO, promover la libertad académica y la autonomía institucional. Las tareas deben centrarse en la cooperación internacional (:11)</p> <p>El programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO es el plan de acción principal para fortalecer las redes entre la región y a nivel internacional. El objetivo es lograr una renovación global y abordar el concepto de una</p>

<p>universidad pro-activa. (12)</p> <p>Se necesita una reforma global de todo el sistema y de todas las instituciones (: 15)</p> <p>La diversificación es una tendencia que debe ser apoyada por todos los medios (:21)</p> <p>El mejoramiento de la calidad de la labor académica tiene que estar en el debate sobre políticas de educación superior. (:25)</p> <p>La educación superior debe aumentar la capacidad de adaptarse a los cambios (:27)</p> <p>La pertinencia debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y las mayores oportunidades de participación, los vínculos con el mundo del trabajo. Mejorar el servicio docente que presta a la sociedad. El debate normativo debe basarse en un equilibrio entre lo que se debe conservar y lo que se debe transformar. Debe tener respuestas a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural (:29)</p> <p>Adaptarse a los cambios en el mundo del trabajo y de la cultura política. Es necesario mantener relaciones constantes e interactivas con el sector productivo, integrándolas a la misión y las actividades generales de los centros educativos. La principal misión es formar profesionales altamente calificados y permanente para todos. Debe adaptarse al mercado del trabajo y sus transformaciones que debe incidir de manera directa en los objetivos de la instrucción y capacitación, al desarrollo tecnológico y cultural. Debe fomentar actitudes caracterizadas tanto por la apertura como por la anticipación ante el mercado de trabajo y la aparición de nuevos sectores y formas de empleo. Debe adaptar los programas para brindar más oportunidades de empleo a los graduados. Debe tender a el emprendedurismo. Debe haber una asociación activa entre las instituciones y los agentes económicos. Deben tender a generar actividades internacionales y proporcionar un medio de estudio dinámico. Deben fomentar los valores éticos y morales así como el espíritu cívico (:30.31)</p> <p>Habrá que encontrar métodos menos formales y más flexibles de</p>

	<p>especialización y de actualización generando nuevos tipos de servicios educativos (:35)</p> <p>Deberán aprovechar mejor los adelantos de las tecnologías de comunicación e introducir la enseñanza a distancia (:36)</p> <p>Debe asumir una función de dirección en la renovación de todo el sistema educativo (:38)</p> <p>Deberá involucrar a los estudiantes en los asuntos relacionados con la evaluación de la enseñanza fomentando la evaluación por los pares, autoevaluación y evaluación externa (:39)</p> <p>Deben fomentar y reforzar programas innovadores e interdisciplinarios de enseñanza, formación e investigación en campos que tengan relación directa con el desarrollo sostenible, tales como el ambiente, la población (:51, 52)</p> <p>El esfuerzo de renovación de la educación superior implica que las instituciones estructuren su propia misión teniendo en cuenta los criterios globales y la concepción de universidad dinámica (:53)</p> <p>El surgimiento de un pacto académico que ponga la educación superior de todos los Estados Miembros en mejores condiciones de responder a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible (:54)</p> <p>asociarlo con la ley acuerdo agregada a la constitución ley 23.313</p>
5	<p>Los debates sobre la educación superior fueron generados por el debate propuesto por la UNESCO. De modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas, este documento puede constituir una “brújula intelectual” para los Estados Miembros (: 3)</p>
7	<p>Las complejas tareas a que debe hacer frente la enseñanza superior requieren la participación de muchos actores y de numerosos enfoques y puntos de vista. (:4)</p> <p>Se deben guiar por tres criterios que determinan su jerarquía (consensuada a nivel gobernanza): pertinencia, calidad e internacionalización (: 8)</p> <p>Se centran las actividades en estos tres ejes más allá de las tendencias que confluyen a replantear y reformular sistemas e instituciones. (: 11)</p> <p>Pertinencia: su misión y sus funciones, la adecuación superior de los contenidos y los sistemas. Libertad académica y autonomía institucional:</p>

	<p>principio subyacente para garantizar la pertinencia. Calidad: concepto multidimensional que abarca las principales funciones y actividades. Internacionalización: característica inherente a la educación superior que tomó auge en la última mitad del siglo XX. (:15)</p> <p>La equidad es otro principio simbólico (: 21)</p> <p>“Las opciones que han de examinar las autoridades responsables y las decisiones que han de tomar en los planos internacional, regional, nacional e institucional deben orientarse por tres nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior en la sociedad y su propio funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización.” (:29)</p> <p>“El principio de defender el principio de la libertad de enseñanza como condición <i>sine qua non</i>”. (:32)</p>
7.1	<p>“Se habla de pertinencia desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de las instituciones con respecto a la sociedad y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior.” Deber abarcar aspectos como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida; los vínculos con el mundo del trabajo; la variedad de los servicios docentes. (:29)</p>
7.2	<p>“La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que depende en gran medida del entorno de un determinado sistema o cometido institucional o de las condiciones y normas en una disciplina determinada.” (:38) No cabe duda de que esta tendencia se mantendrá, habida cuenta de su importancia para el desarrollo y la reforma de la educación superior. Calidad del personal, de los programas, del aprendizaje. Va más allá de una interpretación, implica también la calidad de los alumnos y de las infraestructuras y el entorno de la institución. (: 38-39)</p>
7.3	<p>La internacionalización, “se trata de una condición <i>sine qua non</i> de la calidad y la eficacia del funcionamiento de los centros de educación superior.” (:43)</p>

8	<p>Implica tener en cuenta las necesidades y las circunstancias imperantes en los planos nacional, regional e internacional (:3)</p> <p>“Los problemas de la educación superior requieren una acción concertada e integrada.” (:4)</p> <p>El documento se dirige a personas muy diversas, desde los miembros de la comunidad universitaria, hasta las organizaciones internacionales, incluida la UNESCO. Está destinado a los actores principales que aplican políticas de educación superior en los planos nacional e institucional y a cuantos ejercen una influencia en la cooperación universitaria internacional. (:7)</p> <p>“los organismos especializados internacionales, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, las autoridades nacionales de la educación superior y los propios centros, son cada vez más conscientes de las ventajas que tendría una estrategia de las relaciones universitarias internacionales que contribuya a la reconstrucción de la educación superior.” (:43)</p>
9	<p>Adaptar los programas y la organización de los estudios a la modificación de las circunstancias (para el cambio). Flexibilidad de las modalidades de enseñanza de los programas que puedan constituir mecanismos visibles de fomento, mantenimiento y fortalecimiento de interacciones estables y mutuamente benéficas. Brindar un medio de estudio y de enseñanza dinámico con una perspectiva mundial. (:31)</p> <p>La renovación de la enseñanza y el aprendizaje son un problema de contenido y pedagogía. Hay que readaptar los programas o aplicar otros que sean más interdisciplinares (más integrados) (: 34)</p> <p>Una organización flexible de los estudios. Va a ser menester definir nuevas funciones de la enseñanza superior si se quiere proporcionar posibilidades de educación permanente al más alto nivel. Habrá que encontrar otros métodos más flexibles para la actividad docente. Replantearse las prácticas de la enseñanza.(:35) Aprovechar los adelantos de las tecnologías, introducir programas modulares (:36) Capacitar y formar a los docentes es considerado un método para mejorar la calidad (:41)</p>

10	“Aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial, teniendo en cuenta los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación.” (:9)
11	El número de alumnos aumenta (:3). La expansión cuantitativa es una tendencia en la educación superior global (:7, 16). Hay un elevadísimo número de matrículas (:10) La UNESCO plantea que uno de los objetivos es lograr que la educación superior sea “accesible a todos ... según la capacidad de cada uno” (1960) (:11) un período de gigantesca expansión (:13)
12	pero la financiación pública disminuye (:3) las restricciones financieras son una tendencia y constante en la educación superior (:7, 16) “Una financiación pública limitada es una de las restricciones principales que se oponen al proceso de cambio y desarrollo.” (:8) Las instituciones deben tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación (:8) financiar la educación superior no es una carga para los fondos públicos, sino una inversión nacional a largo plazo para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social (:9)
13	“aumenta también la distancia ya enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación” (:3) la expansión cuantitativa está, sin embargo, acompañada de una creciente desigualdad de acceso. En investigación existe una brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo (:16)
14	Otra tendencia en el mundo es la diversificación (:18) El resultado acumulativo es una pronunciada diversidad dentro de los sistemas nacionales de educación superior, que concierne principalmente a las estructuras institucionales, los programas, la población estudiantil y las fuentes de financiación (:19) Es una tendencia muy deseable que debe ser apoyada por todos los medios posibles (:21)
16	La pertinencia de la educación superior se considera en función del nexo con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y sus interacciones con otros niveles y formas de educación. Implica adquirir y actualizar conocimientos que no solo permitan encontrar trabajo sino también crear empleos en un mercado en constante cambio. (:8)

17	<p>El Estado tiene una función primordial e irremplazable. La educación superior debe construir vínculos con el Estado (:8) La financiación del Estado no es una carga sino una inversión. Corresponde al Estado tomar decisiones sobre las instituciones educativas. No se trata de una imposición de modelos sobre el Estado. El Estado debe encargarse de la coordinación general de los diversos aspectos normativos que atañen al conjunto del sistema sin invadir las autonomías institucionales. No debe usar a la evaluación como medio para restringir financiamientos (:32) “El apoyo público a la educación superior sigue siendo esencial para que ésta pueda desempeñar su misión educativa, social e institucional” (:34) La formulación de planes listos para la aplicación es prerrogativa de cada país y de su gobierno en concertación con todos los interesados. (:49) La renovación de los sistemas recae en cada país (: 54)</p>
18	<p>La gestión y el funcionamiento deben basarse en “los principios de libertad académica y autonomía institucional indispensables para la preservación de toda institución de enseñanza superior como comunidad de libre investigación capaz de llevar a cabo sus funciones de creación, reflexión y crítica en la sociedad.” “Las instituciones de educación superior deben mejorar su gestión y utilizar de manera más eficaz los recursos humanos y materiales de que disponen.” Deben encontrar nuevas fuentes de financiación (:8) Las instituciones adoptan diversas soluciones (respecto de la calidad de los alumnos) (:10) Una de las tendencias es la diferenciación de las estructuras institucionales (:16) “Los propios establecimientos han introducido o comenzado a introducir profundas modificaciones en las estructuras institucionales y las formas de educación superior, así como en los métodos de enseñanza, capacitación y aprendizaje” (:18) “La libertad de enseñanza entendida como conjunto de derechos y obligaciones individuales y colectivos” “el reconocimiento de la autonomía de los centros es esencial para el mantenimiento de la universidad ... como comunidad de libre investigación” La autonomía es pragmática (:32) “Todas las cuestiones relacionadas con la calidad junto con un interés apropiado por lograr una buena dirección y gestión desempeñan un papel importante en el tipo de funcionamiento de un</p>

	<p>centro determinado, en su evaluación y en 'la imagen institucional' que puede proyectar en la comunidad docente y en la sociedad en general (:39) Las políticas, estrategias y prácticas de contratación y perfeccionamiento del personal, que son parte integrante de las políticas de educación superior, en el plano nacional o en el de la institución (:40)</p>
19	<p>El programa UNITWIN y de cátedras UNESCO seguirá siendo el plan de acción para fortalecer las redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones en los planos interregional, regional y subregional (:12) Se debe desarrollar con todos los asociados una visión global de los objetivos, tareas y funcionamiento. La comunidad académica es la principal asociada en la acción (:13) Existe una cooperación entre la UNESCO y las autoridades nacionales encargadas de la educación superior, organismos no gubernamentales, representantes de la comunidad académica y personas que trabajan en la investigación (:14, 51, 52) Otras organizaciones intergubernamentales han realizado un ejercicio similar (:15) "en un mundo rápidamente cambiante ningún país se puede considerar aislado de las influencias de eventos y hechos internacionales" (:54)</p>
20	<p>El desarrollo de la educación superior se concibe a través de la cooperación (:11) "El sistema bilateral e internacional de convalidación de estudios, diplomas y títulos deberá reflejar y facilitar el funcionamiento de este sistema flexible y promover la orientación y el perfeccionamiento profesionales. Es al mismo tiempo evidente que la adopción de sistemas modulares puede facilitar la convalidación internacional de estudios y diplomas favoreciendo así la flexibilidad de la enseñanza y una mayor movilidad. La interacción de acuerdos, mecanismos y prácticas de cooperación internacionales en este campo parece no solo justificada sino hasta indispensable." (:36) La cooperación internacional tiene que estar fundada en una asociación basada en la confianza mutua y en la solidaridad. Debe ser flexible y fomentar las capacidades de desarrollo de los recursos humanos en los planos nacional, regional y local. (:43) La cooperación debe facilitar la transferencia de conocimiento en todas las direcciones (:45) Fomentar la cooperación Sur-Sur (:4) "el desarrollo</p>

	institucional, el aprovechamiento en común de los recursos y facilitar el intercambio de conocimientos técnicos y experiencia y de personal y de alumnos”: (:51)
21	“lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perder de vista la universalidad del conocimiento ni el criterio primordial de calidad” (:11) “la universidad pro-activa firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento” (:12) No puede haber desarrollo sobre estructuras rígidas impuestas (:27) el descuido de los valores y las culturas locales han tenido un efecto negativo en la educación (:28) “Esta política es reforzada por la experiencia, que ha demostrado cuán perjudicial es para el desarrollo académico e intelectual de un país adoptar sin crítica los modelos extranjeros para su propia educación superior ... los sistemas más perdurables ... son los que presentan un adecuado equilibrio entre unidad y diversidad, reflejo de la universalidad del conocimiento y de la especificidad de las necesidades sociales, económicas y culturales” (:50)
22	La educación superior “se ve obligada a examinar nuevamente, con miras a sus relaciones con la sociedad y, en particular, con el sector económico, su estructuración institucional y de organización y los mecanismos de obtención y administración de sus fondos” debe tender a una visión global (:13) ha logrado en su conjunto una transformación de gran alcance en un breve tiempo (:18)
23	La UNESCO trabaja para la convalidación de estudios y calificaciones. “El significado de estos instrumentos normativos depende de las actividades efectuadas por los comités regionales y los órganos nacionales encargados de observar y facilitar la aplicación de sus disposiciones” (:52) Asociar con la ley 23313
24	La UNESCO comenzó en 1990 un ejercicio mundial de reflexión sobre la función, las tendencias y los desafíos de la educación superior. Consistía en consultas regionales de los que salieron varios documentos (:14) En 1998 se realizó la Consulta Colectiva de Organizaciones no Gubernamentales especializadas en educación superior, reconocieron el

	espíritu de cooperación de la agencia (:51)
25	El trabajo de consulta y cooperación contribuyeron a construir una plataforma compartida de ideas y un marco conceptual para el desarrollo y el cambio (:14) Hay acuerdo unánime respaldado por múltiples foros acerca del desarrollo de recursos humanos como condición <i>sine qua non</i> . (:26, 27) Hay consenso sobre la necesidad de la recontextualización (:28), sobre la cooperación (:43)
26	Los factores externos del cambio son: el aumento de la demanda social de educación superior, la diversificación del público; las cambiantes necesidades del mercado laboral que obligaron a los centros a crear nuevos campos profesionales, tecnológicos y administrativos y en nuevos contextos (:18) Una gran cantidad de ONG son asociaciones académicas, científicas y profesionales que inciden sobre la educación superior (: 51) la cooperación con la industria y los servicios a favor del progreso económico (:53)
27	Los factores internos son: el inmenso progreso de la ciencia, la creciente conciencia sobre la interdisciplina, el veloz desarrollo de las nuevas técnicas de información y comunicación
28	“La identificación y el análisis de ciertos rasgos particularmente distintivos son un indicador importante de los cambios pasados, y pueden también señalar la dirección probable de desarrollo.” (:19)
29	“Un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural, y las transformaciones indispensables para preservar la función que atribuye la sociedad a la educación superior” (:29) no es conveniente que los centros den por sentado que siguen teniendo prestigio (:39) “uno de los componentes más importantes de la sociedad contemporánea y futura, también exige una renovación de su pedagogía, aprendizaje, investigación y funciones de servicio y en última instancia de los propios centros” (:53)
30	La educación superior se masifica a medida que las economías modernas utilizan de modo más intensivo el conocimiento y necesitan más graduados como fuerza de trabajo intelectual. Estos empleos transforman

	<p>el conocimiento que es provisorio y necesita actualización permanente. La educación superior tiene que considerar su relación con el mundo del trabajo. Forman la base de la formación profesional especializada que puede adaptarse a las necesidades del mercado. (:30) Deben estar atentos a la aparición de nuevos sectores y formas de empleo. Deben tender a formar a empresarios y creadores de empleos eficaces, crean agentes económicos, generadores de nuevos vínculos (:31) Ver como el mundo del trabajo influye en los programas de estudio y de formación (: 35)</p>
31	<p>La evaluación externa no debe servir de control ni como un modo de limitar financiamiento (: 32) Reconocer el aporte de la evaluación de las organizaciones intermedias (:33) los representantes del sector económico están haciendo hincapié en la necesidad de intervenir en la evaluación de los centros. Promover la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación externa como mecanismo esencial para el perfeccionamiento del personal (:39)</p>
32	<p>Estructuras organizativas flexibles para docentes, gente con experiencia venida de empresas y de círculos gubernamentales tendrían la posibilidad de introducir nuevas ideas (:35) categoría intelectual de los docentes. La necesidad de la formación pedagógica de los docentes (:39) reconocimiento financiero a los docentes (:40) el progreso de la ciencia y un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje conducen al cambio y a la innovación (:49) mejorar las condiciones de los profesores (:50)</p>
33	<p>Se discute mucho el proceso de la evaluación de la calidad, hay que mejorar las técnicas. Es necesario un consenso más allá de las disciplinas (:39)</p>
34	<p>¿Mediante qué mecanismos las sociedades pueden proporcionar una educación superior masiva a fin de respetar el principio de equidad social? (: 40)</p>
35	<p>“la calidad de los estudiantes de la educación superior depende en primer lugar de las aptitudes y motivos de los que han completado sus estudios secundarios y desean seguir cursando en el nivel superior” se necesitan profesionales muy capacitados y motivados con conciencia de</p>

	responsabilidad (: 41) tender a la movilidad de los individuos (: 42) inculcar el compromiso de proseguir el aprendizaje y del compromiso social (: 53)
36	La educación superior tiende a la internacionalización por el carácter universal del aprendizaje y de la investigación (:42)

c.2. Análisis del documento *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.*

Contexto de producción

Emanado por la UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, ONU mujeres y otros organismos internacionales en el año 2015 durante el Foro Mundial sobre Educación en Incheon, República de Corea. 84 páginas.

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 2	Cita textual o paráfrasis. Concepto
1	Conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible (:21)
2	Competencias necesarias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y e emprendimiento; de lectura, escritura y aritmética (:21)
3	La educación transforma las vidas de las personas. Está basada en los derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, diversidad lingüística y étnica (:24) acceso a la inclusión y la equidad (:25) La educación es un derecho humano fundamental, debe ser gratuita y obligatoria, con igualdad de género (:28) Todos los jóvenes deben tener acceso a la educación (:29)
4	“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (:20) El marco de acción brinda directrices, indica la manera de llevar a la

	práctica (:22) plantea posibles estrategias que podrían servir de base para elaborar planes y estrategias contextualizados y prioridades nacionales (:23)
7.2	La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantizar la calidad (:8) Garantizar la calidad en todos los niveles (:25) Esta lleva a la pertinencia (:30) la calidad de la educación supone el desarrollo de aptitudes, valores, actitudes y conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar vidas sanas y plenas, tomar decisiones fundamentales y hacer frente a los desafíos a escala global (:33)
8	Será necesario movilizar esfuerzos nacionales, regionales y mundiales. Los gobiernos deberán reforzar los sistemas educativos mediante la creación y mejora de los mecanismos de gobernanza (:31)
10	Enfoques pedagógicos enfocados en el educando, dinámicos y de colaboración; y los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios y habrán de favorecer el aprendizaje (:33)
11	La ampliación del acceso debe ir acompañada de la mejora de la calidad
13	Los esfuerzos deben llegar a personas marginadas y vulnerables. Los migrantes, las personas con discapacidad, los que están en situación de vulnerabilidad deben tener acceso a una educación de calidad (:25)
17, 18	La responsabilidad principal de aplicar el marco corresponde a los gobiernos (:9) El marco de acción en los niveles nacionales y regionales (:22)
19	El documento es fruto de una red de organismos internacionales y de diferentes agentes gubernamentales nacionales.
20	Se apela a los países desarrollados a colaborar financieramente con los países en vías de desarrollo. Todos los países deben aplicar la agenda 2030 mediante asesoramiento técnico mutuo. Favorecer el intercambio de conocimientos a nivel mundial (:10)
23	La agenda 2030 debe tender a establecer marcos jurídicos (:9)
24	Se consultó a los países miembros sobre la educación 2015 a través de

	un mecanismo coordinado (:10)
26	Representantes de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil ... y del sector privado (:6)
30	Competencias para acceder al empleo (:21) los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución (:26)
31	Se deberán instaurar o mejorar sistemas y prácticas para la evaluación de la calidad del aprendizaje, que comprendan el examen de insumos, entornos, procesos y resultados ... evaluarlos continuamente como parte elemental del proceso de enseñanza y aprendizaje (:33)
32	Velaremos por que los docentes y educadores estén emponderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (: 8) aumentar la oferta de maestros calificados (: 21) Deberán existir políticas y normativas docentes para asegurar que los docentes y educadores tengan las competencias necesarias, sean contratados y remunerados de manera adecuada, reciban una buena formación, estén profesionalmente calificados, se encuentren motivados, estén repartidos de manera equitativa y eficaz en todo el sistema educativo, y reciban apoyo dentro de sistemas dotados de recursos eficaces y bien administrados (:33)
34	Nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje. Centrar nuestros esfuerzos para los más desfavorecidos (:7) la educación es el medio más eficaz de lograr la igualdad entre hombres y mujeres (:27) garantizar la equidad y la inclusión (:30)
37	Reconocer la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal (:8)
38	La educación desempeña un papel clave para erradicar la pobreza ya

	que ayuda a las personas a conseguir trabajo decente, incrementa sus ingresos y genera una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico (:27)
--	--

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 3	Cita textual o paráfrasis. Concepto
1	El conocimiento favorece el desarrollo social, cultural, ecológico y económico (:41)
3	La educación superior es indispensable para la formación de científicos y líderes. Cumplen la función de crear conocimiento y facilitan el desarrollo de capacidades analíticas y creativas (: 41)
4	Se necesitan medidas especiales para satisfacer las necesidades de los educandos adultos (:34) Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación superior de calidad. Reducir los obstáculos al desarrollo de aptitudes así como al acceso a la formación superior (:40) Formular políticas que incentiven la investigación (:42)
7.2	Prestar atención a una garantía de calidad adecuada (:34) garantizar la calidad a pesar de los cambios (:41). Garantizar la calidad en la educación a distancia (: 42)
7.3	Adecuarse a los cambios manteniendo la pertinencia del conocimiento (:41)
8	Serán necesarios mecanismos nacionales, regionales y mundiales de gobernanza (:57)
9	Es necesario múltiples y flexibles vías de aprendizaje y maneras de emprender y reanudar el aprendizaje a todas las edades (:33)
11	Todas las formas de educación superior aumentaron rápidamente (:40)
13	Las oportunidades de acceso a la educación superior son insuficientes, lo que conduce a una brecha con graves consecuencias sociales (:40) las mujeres se encuentran en una situación más desfavorable en los países en desarrollo (:40) La escasez de docentes calificados amplía la

	brecha social (:54)
17	Los gobiernos son los principales responsables de hacer cumplir el derecho a la educación (:57)
19	La cooperación entre los organismos coordinadores favorecerá el cumplimiento de las metas (:61)
20	Promover un enfoque sectorial que englobe el aprendizaje formal, no formal e informal (:41) Fortalecer la cooperación internacional elaborando programas transfronterizos (:42)
23	Los gobiernos deberán enmarcar legalmente el planeamiento de la educación (:57)
26	Formular políticas intersectoriales (:41) El sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones pueden cumplir una función importante en la educación (: 58)
32	Aumentar la oferta de docentes calificados (: 53) Conferir independencia en la contratación a los docentes así como una remuneración adecuada. La profesionalización de los docentes favorece la calidad de los aprendizajes. Fomentar el trabajo en colaboración de los cuerpos docentes (:54)
34	El aprendizaje a lo largo de la vida debe ser equitativo (:33) la educación a distancia favorece la equidad. la educación superior debe ser gratuita(:41) Formular políticas que tiendan a la equidad (:42)
37	Fortalecer los vínculos entre las estructuras formales y no formales y la convalidación de los conocimientos (:33)
39	Los adultos deberán tener oportunidades de aprender y seguir aprendiendo (: 33)
40	Fomentar la educación a distancia (:41)

c.3. Análisis del documento *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Résumé.*

Contexto de producción

Emanado por la OCDE en el año 2008 con una intención educativo demográfica. 6 páginas

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 3	Cita textual o paráfrasis. Concepto
3	Las tensiones existentes dependen más de los campos disciplinares que de los cambios demográficos (:15)
11	Se percibe una tendencia en los tamaños de los sistemas de educación superior (:13) La preocupación por el tamaño de los sistemas debería ser primordial en los países de la OCDE (:15) el aumento de las dimensiones de los sistemas se debe a una redefinición de las fronteras del sector y debido a la incorporación de carreras cortas (:16) los movimientos migratorios hacen aumentar las dimensiones de los sistemas (:17)
12	Adecuar los gastos en la educación superior de acuerdo a las riquezas del país y al crecimiento del nivel (:14)
13	El crecimiento de la inmigración podría ocasionar el crecimiento de la desigualdad. Se evidencia una evolución en las desigualdades de oportunidades educativas entre los diferentes grupos sociales (:13) los flujos migratorios pueden aportar un crecimiento de la inequidad (:18)
14	La diversidad se da por un aumento en la cantidad de estudiantes internacionales y de estudiantes adultos (:13)
17	Se evidencia unas características muy locales en la formación de los docentes aun cuando se torne cada vez más internacional (:14)
32	El tamaño de los sistemas afecta al trabajo de los docentes (:13) la profesión docente está cada vez más internacionalizada pero la formación sigue siendo nacional (:14) se analiza los cambios de los

	perfiles de docentes en la zona OCDE (:16)
34	Se evidencia una ampliación de la lucha por la equidad de acceso según los países. (:13)
41	El documento trata las tendencias y perspectivas de la población estudiantil, de los profesores y de los graduados tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo (:13) Se recomienda no transferir tendencias del pasado que no existen en el futuro dado el cambio de los escenarios (:14)

c.4. Análisis del documento *CERI: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*

Contexto de producción

Emanado por la OCDE en el año 2011 con una intención de presentar las investigaciones en curso sobre la innovación en los sistemas educativos globalizados con un discurso de internacionalización dirigido sobre todo a los países miembros y adherentes. 10 páginas.

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 2	Cita textual o paráfrasis. Concepto
2	Cuáles son las competencias para la innovación? (:7) creatividad, espíritu crítico, colaboración, curiosidad (:7) desarrollar las competencias que favorezcan un mejoramiento de la vida, ligadas al progreso social, al bien estar, la satisfacción personal, la salud, el compromiso cívico (:8)
3	La educación no es sólo el factor determinante para el éxito económico, los empleos y los ingresos sino es también un pilar para otros dominios de la vida en sociedad. La enseñanza es la clave del progreso económico, ambiental y social (:3) la educación tiene varios objetivos: sostener un crecimiento económico perdurable, estimular el empleo, hacer progresar los niveles de vida, preservar la estabilidad

	financiera, favorecer el desarrollo económico de las economías de los países miembros, contribuir al crecimiento del comercio mundial (:11)
7.3	Promover el intercambio del saber y de la experiencia a escala internacional (:4) los entornos pedagógicos deben ser analizados de manera global a través de los diferentes grados de interacción entre alumnos, maestros, contenidos y recursos (:9)
8	La OCDE es un recinto en el cual los gobiernos pueden comparar sus experiencias, las soluciones a los problemas comunes, poner en evidencia las buenas prácticas y coordinar las políticas nacionales e internacionales (:11)
17	¿cómo lograr objetivos a nivel nacional en educación? (:6) En los niveles escolares los gobiernos aumentaron la autonomía
26	Es importante el rol de los padres de los alumnos y otros participantes de importancia (:6)
32	Los docentes altamente calificados son el recurso más importante para un sistema educativo de calidad. Muchas políticas de reformas están centradas en la formación de los docentes, pero de qué formación se trata? (:10) qué tipos de saberes pedagógicos y de competencias son indispensables para los docentes? (:10)
37	Las investigaciones en innovación van más allá de los sistemas formales. (:2)
41	Asegurar la integración del análisis empírico e innovador sobre los proyectos (:2) las perspectivas de la educación para el siglo XXI deberán ser mucho más que la simple expansión cuantitativa (:3)
42	Análisis riguroso de la innovación a nivel conceptual Prestar atención sobre las tendencias emergentes y los nuevos desafíos (:2) Organizar y favorecer el aprendizaje de manera más eficaz va a requerir imaginación, creatividad e innovación (:3) identificar las enseñanzas innovadoras (:4) Frente al progreso científico, a las innovaciones tecnológicas, ¿cómo evolucionan los métodos de enseñanza y de aprendizaje? (:5) La inversión en la investigación y el desarrollo, las fuerzas del mercado, los programas escolares y las políticas de evaluación, la organización escolar, la tecnología, los indicadores

	como palancas potenciales para favorecer la innovación en la enseñanza (:7)
43	El éxito del cambio necesita favorecer la innovación a un nivel meso en el seno de las redes y los grupos de trabajo (:9)

c.5. Análisis del documento *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux*.

Contexto de producción

Emanado por la OCDE, en el año 2012. Escrito por Stéphan Vincent-Lancrin y Sebastián Pfothauer, tiene por objetivo poner a disposición del gran público algunos estudios sobre el trabajo de la Dirección de Educación de la OCDE sobre la educación superior. 31 páginas + anexos.

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 3	Cita textual o paráfrasis. Concepto
3	La educación superior debe responder a las necesidades de desarrollo humano, social, económico y cultural. (:10)
4	Uno de los objetivos es proteger a los estudiantes de los programas mediocres y poco escrupulosos. Son jurídicamente válidas para los países que lo deseen. Los objetivos de estas líneas son: la inclusión de la enseñanza superior transfronteriza en el marco reglamentario de los países; la cobertura completa de todas las formas de enseñanza superior transfronteriza; la protección de estudiantes y clientes; la transparencia de procedimientos; el acceso a la información y la difusión sobre todo para estudiantes extranjeros y la colaboración.(:5)
7.2	El documento fue elaborado para mejorar la comprensión de la importancia de los contextos asociados con la calidad de la enseñanza superior transfronteriza que responda al desarrollo humano (:5) Las Líneas tienden a garantizar la calidad de las instituciones. La calidad de la enseñanza superior en un país, así como su evaluación y su

	seguimiento so sólo son esenciales para el desarrollo humano y económico nacional sino también conforman un factor importante para el renombre del sistema en el plano internacional. (:10)
7.3	Estas líneas no son restrictivas para los países miembros, tiene el aval de la UNESCO (:5) Crear dispositivos para garantizar la internacionalización y la cooperación internacional (:10)
8	En las encuestas fueron incluidos gobiernos nacionales, establecimientos de nivel superior, organismos de garantía de calidad, asociaciones de estudiantes, entre otros niveles de gobernanza (:14) El análisis de las respuestas demuestra un cierto solapamiento o superposición de las responsabilidades (:20)
17	Según las consultas los Estados tienen un índice de acatamiento de las Líneas Directrices del 76% (:5) En la escala nacional los dispositivos de acreditación y evaluación no tienen siempre información o la experiencia requerida para tratar temas de enseñanza superior transfronterizos. (:11)
18	Paradójicamente los organismos de acreditación y evaluación adhieren menos a estas Líneas que los Estados y los centros o instituciones (:6)
20	El documento fue elaborado para promover e incentivar la cooperación internacional (:5) Hay que establecer un trabajo en red dentro de la internacionalización sobre todo para hacer más sólidas las instituciones en los países en desarrollo, por eso la OCDE se asoció y pidió colaboración a la UNESCO (:10) Los países de la OCDE están por debajo de la media de conformidad de las Líneas Directrices (69%, media 72%) (:26) La UNESCO trabaja sobre la creación de un portal sobre los establecimientos de enseñanza superior (:26) Se busca incentivar la colaboración nacional e internacional entre todas las partes interesadas de manera de promover una mejor comprensión mutua y confianza en el desarrollo de las capacidades de evaluar y reconocer las calificaciones (:27)
24	La OCDE realizó una encuesta con 64 preguntas sobre las Líneas Directrices entre los países miembros y algunos otros llamados adherentes (:11) Los organismos de evaluación y acreditación así como

	<p>los organismos profesionales no fueron incluidos (:11) Los países que respondieron la encuesta demostraron un alto nivel de conformidad con las recomendaciones planteadas por las Líneas Directrices, 72% de promedio (:12)</p>
35	<p>Los estudiantes se tornan vulnerables frente a los programas de enseñanza de calidad mediocre y a los prestatarios poco escrupulosos, llamados 'usinas de diplomas' (:10) La falta de dispositivos de garantía internacional a nivel internacional aumenta el riesgo para los estudiantes de ser víctimas de una mala orientación, de información errónea, de prestaciones poca escrupulosas, de organismos de evaluación deshonestos o de programas de enseñanza mediocres (:11) Las asociaciones de estudiantes demostraron un bajo interés en las Líneas Directrices (:28)</p>
41	<p>Los criterios y objetivos de las encuestas sobre las Líneas directrices son los siguientes: exhaustividad, protección a los usuarios, transparencia, acceso a la información, colaboración y marco reglamentario (:21) La exhaustividad mide los aspectos evaluables por los organismos de garantía de calidad, por los Estados y por las agencias de evaluación y acreditación (:22) La transparencia mide la imparcialidad en la que se basan las respuestas (:24) el índice de acceso a la información mide la cantidad de información puesta a disposición para los estudiantes candidatos y deseosos de incorporarse a los sistemas ofertados (:25) Hay cuatro tendencias nuevas que ameritan ser nombradas: 1. Los campus de las universidades extranjeras están cada vez más integradas a los polos de actividades regionales en el marco de una estrategia de desarrollo regional de la innovación o de la economía del saber. 2. Los modelos de financiamiento han cambiado, tendiendo al autofinanciamiento con socios locales (gobiernos o asociaciones privadas). 3. Los objetivos de investigación se acercan más a los objetivos de la enseñanza superior y 4. Hay más desarrollo de las actividades transfronterizas en los países no OCDE (:29)</p>
43	<p>La puesta en marcha de dispositivos de garantía de calidad se convirtió</p>

	<p>en una necesidad tanto para vigilar el nivel de calidad de la enseñanza superior propuesta por los países como para comprometerse con la prestación de la enseñanza superior a nivel internacional. Algunas agencias nacionales de evaluación y acreditación están confrontadas con la OCDE en el sentido que no cubren la oferta transfronteriza. La escasa información y el poco control pueden, en un futuro, hacer tambalear las calidades del campo profesional de los países (:11)</p>
--	---

c.6. Análisis del documento *Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura*.

Contexto de producción

Emanado por la UNESCO, junto con la UIA, aprobada inicialmente en la Asamblea de la UIA de Barcelona en 1996. El texto fue revisado por el Comité de Validación UNESCO/UIA en los años 2004 y 2005. 6 páginas

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 6	Cita textual o paráfrasis. Concepto
2	Habilidades para actuar y comunicar ideas a través de diferentes técnicas y lenguajes lingüísticos y de representación arquitectónica. Habilidad para manejar las técnicas manual, digital de maquetación
4	La Carta es un marco para orientar y guiar a alumnos y profesores de todos los centros involucrados en la formación de la Arquitectura y la Planificación Urbanística. Será revisado periódicamente para tener en cuenta nuevas tendencias, necesidades y evoluciones del ejercicio profesional, así como de los sistemas educativos (:6)
7.3	La creciente movilidad de los arquitectos exige el reconocimiento mutuo o la validación de títulos, diplomas, certificados y otros evidencias de educación formal (:2) Promover la formación a distancia y los programas de intercambio para profesores (:6)
8	LA visión del mundo futuro (a nivel global) (:2)
9	“flexibilizar los planes de estudio para responder a las demandas y

	requisitos del cliente, los usuarios, la industria de la construcción y la profesión” existe una base común entre los métodos pedagógicos utilizados y que, estableciendo criterios permitirá a los países y escuelas mejorarlos (:2) ajustar la ratio (:5)
17.18	Los países y escuelas deben mejorar los planes de estudio (:2)
19	Generar una red de intercambio de profesores y de estudiantes de cursos superiores a nivel mundial como a nivel regional para promover la comprensión de diversas prácticas (:5)
20	Uno de los objetivos es la creación de una red mundial en arquitectura (:1)
25	Una aplicación tecnológica que respeta las necesidades sociales, culturales y estéticas. Un desarrollo ecológicamente equilibrado, una arquitectura valorada y respetada como propiedad y responsabilidad de todos (valor social y patrimonial de la arquitectura) (:2)
26	Manteniéndose alerta sobre las motivaciones políticas y financieras que originan estos cambios (:2)
29	Reconociendo las tradiciones y prácticas regionales y culturales hay que evaluar y mejorar la formación de los arquitectos (:2)
44	“Creemos que todo lo que afecta al modo en que el entorno se planea, se diseña, se construye, se utiliza, se acondiciona interiormente se incorpora al paisaje y se mantiene, atañe al ámbito de la arquitectura.” “en relación a los asentamientos humanos sostenibles en el contexto de cada patrimonio cultural.” Hay espacios para nuevas tareas para la profesión. Los retos de la profesión pueden incluir “la urbanización global y la consecuente reducción de muchos ambientes existentes, una severa escasez de viviendas, servicios urbanos e infraestructura social, y la creciente exclusión de arquitectos en proyectos urbanos construidos.” Es necesaria una mayor diversidad en el ejercicio profesional (:1) la incumbencia de los arquitectos es de interés público (la inserción armoniosa en el mundo natural y construido, el patrimonio cultural, individual y colectivo)
45	Es necesaria una mayor diversidad en la formación teórica y práctica de los arquitectos. Los educadores deben preparar a los arquitectos

	para formular nuevas soluciones ya que la nueva era conlleva graves y complejos desafíos relacionados con la degradación social, funcional y urbana (.1) Establecer sistemas de formación continua (para toda la vida) (:2)
46	El rol de los arquitectos es el de 'facilitador'. "la capacidad del arquitecto para solucionar problemas puede contribuir enormemente a tareas como el desarrollo comunitario, ... , facilidades educativas, etc y de esta manera contribuir significativamente a mejorar la calidad de vida de aquellos que no son aceptados como ciudadanos de pleno derecho y que no cuentan como clientes habituales de los arquitectos" (:1) "los arquitectos son capaces de entender características regionales y de forma práctica a las necesidades, expectativas y mejora de la calidad de la vida individuos, grupos sociales, comunidades y asentamientos humanos" (:2) el compromiso social de la profesión, la conciencia del rol y de la responsabilidad en su respectiva sociedad, así como en la mejora en la calidad de vida a través de asentamientos humanos sostenibles (:6)
47	Las dimensiones de la formación en arquitectura se desagregan en 21 criterios, tal como se plantean en los códigos (:3, 4, 5)
48	Las escuelas deben estar dotadas de laboratorios, de estudios apropiados, facilidades para la investigación, bibliotecas (:5)
49 . 50	Crear sistemas de autoevaluación y proceder regularmente a evaluaciones por parte de un panel de revisión que incluya formadores apropiadamente experimentados de otras escuelas y países y arquitectos que ejerzan la profesión o participen en el sistema de validación. Que la formación debe ser formalizada por la demostración individual de capacidades al finalizar el programa de estudios, siendo parte de la presentación un proyecto de arquitectura que demuestre los conocimientos adquiridos y las aptitudes concomitantes (:6) (JURY)
50	Para este objeto los jurados deben estar constituidos por equipos interdisciplinarios que incluyan examinadores externos a la escuela que pueden ser arquitectos en ejercicio, académicos, en otras escuelas

	o países, con experiencia y conocimientos de los procesos de evaluación a este nivel (:6) (JURY)
51	Flexibilizar los planes de estudio, los planes de estudio deben acomodarse a las variaciones (:2) Una formación mínima de 5 años y de carácter universitario que incluyan prácticas en un lugar de trabajo apropiado con anterioridad a la conclusión de los estudios académicos. (:5)

c.7. Análisis del documento *The UNESCO-UIA VALIDATION SYSTEM procedures manual for study programmes and systems*.

Contexto de producción

Emanado por la UNESCO, junto con la UIA, comenzada en los años 2004 y 2005 y aprobada en el año 2017 con objeto de establecer el procedimiento para la puesta en marcha de un sistema internacional de validación para la formación de arquitectos. 17 páginas + anexos.

Códigos de primer nivel. El segundo nivel es 6	Cita textual o paráfrasis. Concepto
2	Se espera como resultado un conjunto de habilidades (:1)
4	El documento brinda un marco, un punto de referencia para guiar a las instituciones encargadas y responsables de la formación de arquitectos. Se espera que sea una guía que intervenga en la producción de programas, contenidos y habilidades para desarrollar en sus cursos. Se espera que los objetivos planteados se conviertan en prerrequisitos para la validación (:1) se proponen cuatro estadios del proceso de la validación: idoneidad, candidatura, validación, revalidación (:2)
5	Se espera que los países usen este marco general de referencia y lo adapten a sus necesidades locales (:1)
7.3	Se tiende a conseguir una acreditación internacional (:1) Se legitima a

	la UIA por su ethos, su antigüedad, su reconocimiento internacional como la organización legítima para proponer este marco de referencia (:2)
8	Se espera que se tome a este documento y este sistema de validación como una externa y tercera instancia con el fin de la mejora permanente y el éxito de los programas para esforzarse en promover una excelente arquitectura (:1)
9	Asegura los resultados esperados logrados por los graduados, como un conocimiento holístico en diseño, tecnología, sociedad, cultura y aplicaciones prácticas. La producción de los estudiantes, informes y proyectos serán temas y objeto de evaluación (:1) Los portfolios académicos son un objeto de evaluación como producción de los estudiantes y se los comparará con los 16 objetivos que se usarán como criterio de evaluación (:7) se toma al portfolio individual como concreción curricular producida por el estudiante de manera individual (:7) se establecen requisitos para la construcción y producción de los portfolios (:7) se sugiere la exhibición, la visibilidad de las producciones (:8) el currículum debe estar organizado y estructurado según los 16 objetivos que conforman una matriz curricular (:14)
17	Todos los países poseen condiciones sociales, económicas y políticas diferentes (:1) La etapa de idoneidad es un reconocimiento a nivel nacional e institucional (:3)
18	Se reconoce la autonomía de las instituciones (:2) las instituciones legitiman la etapa de idoneidad (:3)
19	Se promueve una red de escuelas de arquitectura a nivel internacional que incluya a profesores y estudiantes (:2)
23	Se legitima a la UIA por su ethos, su antigüedad, su reconocimiento internacional como la organización legítima para proponer este marco de referencia (:2)
25	Hay consenso sobre los 16 objetivos planteados (:2)
32	Se establecen las condiciones para ser docentes de la carrera de arquitectura (:13)
33. 49	Es una oportunidad para que las escuelas promuevan procesos de

	autoevaluación usando este manual.
47	Se plantean todas las dimensiones del conocimiento en la formación de los arquitectos (de la 1 a la 21) (:15, 16)
51	El plan de estudios debe ser de, al menos, 5 años con 2 años de práctica profesional (igual a la Carta) se establece la ratio (:17)
52	Plantea un protocolo de validación exhaustivo

ANEXO

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DOCUMENTOS GUBERNAMENTALES E INSTITUCIONALES

Ley de Educación Superior y sus modificaciones. Decreto 499/95. Decreto 173/96. Resolución 8268/14 del Consejo Superior de la UBA. Resolución 540/13 del Consejo Directivo de la FADU, UBA. Propuesta Operativa del 21 de noviembre de 2018 de la dirección de la carrera de Arquitectura FADU UBA. Documento sobre Prácticas Profesionales de la dirección de la carrera de Arquitectura FADU UBA.

Se resaltan en negrita, dentro del memo de códigos de primer y de segundo nivel usados en el Capítulo 3, los códigos que se analizaron en los documentos analizados del Capítulo 4.

d. MEMO DE CÓDIGOS

CÓDIGOS DE PRIMER NIVEL

53. Conocimiento

54. Competencias globales

55. Discurso (según Dale) la globalización y los sistemas educativos en un mundo globalizado como discurso, como única visión del mundo

56. Proceso-acción (según Dale) Como agente de los discursos de la globalización y de los sistemas educativos, próximo al lineamiento político. Enunciados que evidencian un discurso en proceso de acción política. Recomendaciones, directrices o sugerencias. Indica la manera de llevar a la práctica el compromiso escrito en el documento (:22)

57. Transferencia de discursos (de un contexto a otros)

58. Desanclaje (según Giddens)

59. Señales simbólicas y legitimación del desanclaje (según Giddens) Condiciones más allá del desanclaje que legitiman a través de ciertos valores simbólicos a las instituciones. Nociones clave que determinan la situación estratégica de la enseñanza superior (p.29) y que legitiman las acciones emanadas por la agencia. Punto de llegada indiscutible, consensuado.. condición *sine qua non*. 7.1. pertinencia. 7.2 calidad. 7.3. internacionalización

60. Instancia supranacional de la gobernanza (Rizvi y Langard)
- 61. Currículum como texto o intención (Stenhouse) Es un proceso, es flexible, sometido al escrutinio público.**
- 62. Acción. Pedagogías visibles (según Bernstein) Más cercana al contexto de concreción, instruccional, estrategias, tareas, consignas que tiendan a cumplir el currículum y los lineamientos institucionales, nacionales e internacionales.**
63. Expansión cuantitativa de los niveles del sistema (según Alcántara.UNESCO))
- 64. Restricciones financieras de los niveles del sistema (según Alcántara.UNESCO))**
65. Desigualdad global
- 66. Diversificación de los niveles del sistema (según Alcántara-UNESCO)**
67. Procesos globales (simultáneos y a veces contradictorios) Castells (1)
- 68. Apropiación reflexiva del conocimiento (fuera de los anclajes de la tradición, para qué? Dónde y cómo interviene la apropiación del conocimiento? en función del cometido del nivel superior)**
- 69. Instancia nacional de la gobernanza (Rizvi y Lingard)**
- 70. Instancia subnacional de la gobernanza (Rizvi y Lingard)**
71. Transición de la gobernanza de jerarquía a red. Cooperación entre todas las instancias que conforman la gobernanza (p.14)
72. Cooperación en los sistemas de educación en la globalización. Acuerdos, sistemas modulares del conocimiento, movilidad, mecanismos y prácticas de cooperación internacionales (p.36)
73. Modelos globales adaptados a contextos locales (Beech) No se trata de aplicar la acción internacional sin recontextualizar ni de aplicar políticas contrarias a la universalidad del conocimiento.
74. Reestructuración institucional en el nivel superior (p.13)
- 75. Resolución. Marco jurídico.**
76. Consultas regionales. (de reflexión sobre función, las tendencias y los desafíos de la educación superior.) (p.14)
77. Marco conceptual compartido. Según las consultas y las cooperaciones regionales se llegaron a una plataforma compartido de ideas, a un marco consensuado. Criterios consensuados por varias instituciones reconocidas internacionalmente.

78. Factores externos a la universidad que promueven transformaciones en las estructuras y en las formas de la educación superior. (sociedad, mercado, clientela diversificada, recortes en los gastos) p. 18
- 79. Factores internos que promueven la transformación en las estructuras y en las formas de educación superior (progreso de la ciencia, interdisciplina, multidisciplina, nuevas técnicas de información y comunicación)**
80. Rasgos particulares y distintivos entre instituciones. Dentro de la diversidad amplia que hace imposible una taxonomía neta se pueden encontrar estos rasgos que pueden señalar alguna dirección probable de desarrollo, alguna tendencia
81. Tradición-innovación. “equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables.”
- 82. Relación entre educación superior y el mundo del trabajo.**
83. Evaluación externa. (Estado, mercado), (agencias evaluadoras internacionales)
- 84. Formación y actividad docente.**
- 85. Evaluación de la calidad. Criterios para evaluar procesos. Creación de criterios respecto de la calidad y de la productividad.**
86. Equidad. Dar posibilidades para que la educación superior desempeñe un papel destacado en la movilidad social ascendente, sobre todo para aquellos alumnos que están en situación social de inferioridad. (p.40)
- 87. Alumnos. Calidad, derechos, obligaciones, relación con la sociedad.**
88. Internacionalización de la educación superior. (p.42) equivalente a 7.3
89. Relación educación formal y no formal. Validación y acreditación de conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. (:8)
90. Movilidad social ascendente. (:27)
91. Aprendizaje a lo largo de la vida. (:30)
- 92. Educación a distancia**
- 93. Tendencias y perspectivas de la educación superior. Trata de manera cualitativa y cuantitativa las perspectivas de evolución de la población de estudiantes, profesores y diplomados en los países de la OCDE.**
- 94. Innovación**
- 95. Dispositivos de garantía de calidad y acreditación. OCDE**

96. Ámbito de la arquitectura**97. Formación de los arquitectos****98. Rol de los arquitectos**

99. Dimensiones en la formación de la arquitectura. Las dimensiones que intervienen en la formación del arquitecto condicionan el currículum (9) y a (51). 47.1. Proyecto arquitectónico – 47.2. Historia – 47.3. Teorías y crítica de la arquitectura – 47.4. Artes – 47.5 Tecnología – 47.6. Ciencias humanas – 47.7. Urbanismo – 47.8. Planificación – 47.9. Entornos – 47.10 Factores sociales – 47.11. Investigación – 47.12. Construcción – 47.13. Concepción y cálculo estructural – 47.14. Costos y presupuestos – 47.15. Reglamentaciones, aspectos legales – 47.16. Ecología y sustentabilidad – 47.17. Aspectos culturales – 47.18. Patrimonio y conservación – 47.19. Aspectos profesionales y éticos – 47.20. Competencias para comunicar – 47.21. Representaciones arquitectónicas, interacción de los lenguajes.

100. Infraestructura de las escuelas de arquitectura.

101. Evaluación de estudiantes e instituciones en redes de legitimación y garantías de calidad.

102. Evaluación por jurados.

103. Plan de estudios. Una fase más prescriptiva y reglamentada que el código 9. Implica resolver y definir la duración, las asignaturas, las cargas horarias, las prácticas más concretas.

104. Procedimientos de validación. De la UIA-UNESCO, relacionado con el progreso de 4 a 23, se torna en un protocolo, un paso para ser reconocida la escuela de arquitectura por esta nueva instancia.

105. Prácticas profesionales por fuera de la universidad, en lugares de trabajo**106. Criterios de evaluación para la evaluación por jurados.****CÓDIGOS DE SEGUNDO NIVEL – DIMENSIONES CONCEPTUALES DEL MT**

7. Globalización

8. Sistemas educativos en la Globalización

9. El nivel superior

10. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior

11. Procesos de recontextualización

12. Currículum y enseñanza de la arquitectura

e. CUADROS DE REAGRUPAMIENTO DE CÓDIGOS

Se relacionarán los dos niveles de códigos con los documentos analizados. En el cuadro b.1 se ubican los emanados por la instancia nacional y en el cuadro b.2 por la instancia institucional: FADU y UBA.

Cuadro b.1. Documentos emanados por el gobierno nacional

Códigos de primer nivel	Códigos de segundo nivel	Documento	Instancia
7.2, 7.3, 14, 17, 18, 23, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 51.	3. El nivel superior	<i>Ley de Educación Superior 24521 y sus modificaciones del 2015.</i>	ESTADO NACIONAL
12, 17, 23	1. El nivel superior	<i>Decreto 499/95</i>	
17, 23, 31, 51	4. El nivel superior	<i>Decreto 173/96</i>	

Cuadro b.2. Documentos emanados por la instancia institucional FADU y UBA.

Códigos de primer nivel	Códigos de segundo nivel	Documento	Instancia
7.2, 10, 18, 26, 27, 29, 30, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 50, 51, 53.	3.El nivel superior 4. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior 6.Currículum y enseñanza de la arquitectura.	<i>Resolución 8268/14 del Consejo Superior de la UBA</i>	UBA
17, 23, 47, 50, 54	3.El nivel superior 4.Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior 6.Currículum y enseñanza de la arquitectura.	Resolución 540/13 del Consejo Directivo de la FADU + Propuesta Operativa de la misma resolución	FADU - UBA
47, 53	3.El nivel superior 4. Gobierno, gobernanza y autonomía en el nivel superior 6.Currículum y enseñanza de la arquitectura.	<i>Prácticas Profesionales Asistidas (PPA)</i>	