

PERFIL (de egreso) DIFUSO: desenfoco (arquitectónico) al enfoque de formación basada en competencias

Arq. David Cabrera*
david.cabrera@usach.cl

Mediante estos términos (“perfil difuso”, “desenfoco al enfoque”) se intenta apuntar a las implicancias que tendría en nuestro ejercicio pedagógico el modo convencional de entender y aplicar la noción “perfil de egreso”. Cuestión que parece de interés toda vez que, en la implementación curricular de cuanto programa de pregrado de arquitectura se dicta en Chile, se tiende -en el mejor de los casos- a minimizar la preexistencia de “fortalezas” o “patrimonio personal” que cada estudiante posee al momento de iniciarse en la disciplina arquitectónica; y porque, probablemente, en un ámbito formativo sensible a esas preexistencias, tal patrimonio podría constituir potente “impronta personal” al perfilamiento genérico promovido en los currículos.

La especulación siguiente inquiriere en última instancia respecto de la empatía del profesor (capacidad para reconocer y valorar pedagógicamente los afectos y sensibilidades de sus estudiantes) a la vez que sobre la rigidez del plan curricular; y en reversa, respecto de la capacidad de empatía del plan curricular al mismo tiempo que sobre la rigidez del profesor.



Figura 1. Rueda de bicicleta

DIFUSO... un perfil más “mundano” que “realista”

Coloquialmente llamamos realista a alguien o algo que “se ajusta a la realidad”; entendiendo por “realidad” todo aquello independiente de nuestras pretensiones, creencias o anhelos. Y, como si un mundo así de ajeno a nosotros mismos fuera posible, ejercemos recurrentemente tal “realismo” dictando sentencias del tipo ¡sé realista, no puedes pretender eso! Misma sentencia con que el gobierno de turno dio por incompetentes, en la primavera de 2011, a los estudiantes de Chile.

Este modo de ver y pensar las cosas, que suele darse a veces con extrema severidad, constituye expresión de lo que llamamos visión o pensamiento “positivista”. Con tal visión - con los ojos del positivismo diríamos- las cosas se nos aparecen tan nítidas e irrefutables que, sin más, descartamos que haya otros ojos y puntos de vista para

mirarlas. Ciertamente, esto nos viene ocurriendo reiteradamente con la educación. No tanto porque no haya visiones críticas a la tradición positivista en este ámbito sino porque, en la práctica, a pesar de esas visiones, nos inmoviliza la inercia de esa cómoda tradición; y no obstante la advertencia, de que no se trata de enseñar instruyendo, seguimos instruyendo con la pretensión de enseñar simplemente porque este modo, que ahuyenta toda incertidumbre, nos resulta terreno conocido, seguro, nítido.

Pero la “nitidez” no parece ser una cualidad estable en nuestro mundo. Cuando algo nos parece nítido, al cabo de casi nada nos percatamos que lo perfectamente perfilado era cosa de sólo un instante. Así ocurrió entonces que una esquelética rueda de rayos nos pareció irrefutablemente una “rueda de bicicleta” hasta que Duchamp decidió desbaratar y descolocar el bicicleta (fig.1 y 2); y nos sucede siempre, que no recordamos o soñamos a quien amamos como si estuvie-



Figura 2. Rueda de bicicleta (1913). M. Duchamp

ra congelado e inanimado en un único y nítido fotograma, sino todo lo contrario (fig.3).

Si tal inestable “nitidez” no sólo refiere a limpio, claro o puro (según RAE) sino también y especialmente a “simple”, en el sentido de “sin composición”, entonces, no habrá de entenderse “difuso” como vago o impreciso (siempre según RAE) sino como “múltiple” y, más todavía, como “infinitamente múltiple”. Así, ha de considerarse vaga o imprecisa la imagen de una calle a través del cristal empañado en día de lluvia y difusa o infinitamente múltiple a la mujer de Duchamp bajando la escalera (fig.4 y 5); y por cierto, así difuso será también el cómo se recuerda y se sueña a quien se ama.

Los artistas -gracias a los cuales advertimos estas cosas- no han estado solos en esta cruzada por aprehender lo difuso. Los matemáticos que, no obstante el ceño fruncido moran en nuestra mundana cotidianidad, también son recurrentemente acongojados por la bivalencia aristotélica (aquello de que algo es falso o verdadero, sin otra opción posible) y por ello se han propuesto atrapar en sus redes a la mujer de Duchamp. Con gran esfuerzo han desplegado la llamada “lógica difusa” en un intento por desentrañar matemáticamente un mundo para nada limpio, claro o puro, sino más bien “ensuciado” por gradaciones infinitas, por matices e infiltraciones sutiles entre todas las cosas. Así, si para la lógica clásica una puerta sólo puede estar abierta o cerrada; para la lógica difusa puede también estar “bastante abierta”, “abierto a medias” o “casi cerrada”. En un genuino esfuerzo por acercarse a nuestra mundanidad, la lógica difusa parte con la proposición del matemático azerbaiyano Lotfi Asker Zadeh (1960), respecto de que “un elemento siempre pertenece, en un

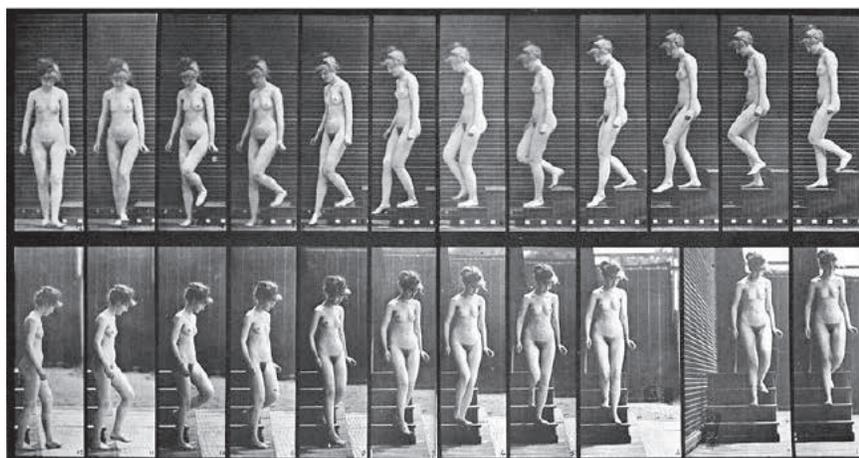


Figura 3. Secuencia captada por Eadweard Muybridge y abajo foto de Herlinde Koelbl



Figura 4. Cristal de auto empañado por la lluvia. Imagen del autor

cierto grado, a un conjunto y nunca pertenece del todo al mismo". Algo así como: "ni tan cerca que te quemes, ni tan lejos que te enfries". Algo que, de seguro, se nos aparece más familiar, más cotidiano, más pedestre.

Ahora bien, de lo visto -Duchamp y Zadeh de por medio- podríamos convenir que un "perfil de egreso" debiera ser explícitamente una cuestión de grado; y, por ende, no se trataría tanto de perfilar, en el sentido de delimitar el campo respecto del cuál se queda incluido o excluido, como sí de sugerir un centro de gravedad en torno al cual se evoluciona libremente. Siguiendo el método de la lógica difusa (fig.6 y 7), habríamos de visualizar un "centroide" o ámbito común conformado por los centros de las distintas órbitas o trayectorias que nuestros estudiantes trazan hasta llegar al punto o momento de titulación; no para deducir de tal centroide un perfil, sino para tenerlo nada más como lo que es: un campo de gravedad. Entonces lo que hoy llamamos perfil de egreso debiera ser sino un campo, un "sustrato" que promueve la evolución (crecimiento, desarrollo, maduración) singular de todo aquel que en él se asienta.

¿Cómo se formula semejante cosa? No hay precedente. Por ahora tal vez podríamos esperar que este "enfoco difuso" - cuando se apresta al reconocimiento, interpretación y valoración de hechos mundanos que apreciamos como relevantes- si no pone en crisis, al menos matiza el procedimiento "realista" y convencional para formular un perfil de egreso. Podríamos esperar, por ejemplo, que el cariño por las herramientas de mano o el gusto por el callejeo que "sin prisa y sin pausa" va cultivando la Escuela de Arquitectura Usach, sean, en la hora de revisar el perfil, cuando menos tan importantes como la estadística de mercado laboral. Para entonces, no sería extraño que

enunciados del tipo "será capaz de adaptarse a las diversas situaciones que impone el campo laboral" (característicos del actual perfil Usach), nos sugieran más la imagen vaga del cristal empañado que a la mujer difusa de Duchamp.

Con todo, siendo "realista", es improbable que en la formulación de un perfil se llegue a tener un enunciado difuso del tipo "desplegará talante de maestro callejero", no obstante estuviésemos convencidos que en tal enunciado hay un nutritivo sustrato en el que crecer. Pero bueno, no está demás expresar a viva voz el caro anhelo de menos realismo y más mundanidad para estos lugares que llamamos escuelas de arquitectura.

DESENOFOQUE... un currículo más amable que flexible

Según dicen -entre otras ventajas- la modularización no estrictamente secuencial de contenidos, o no serializada (que cons-

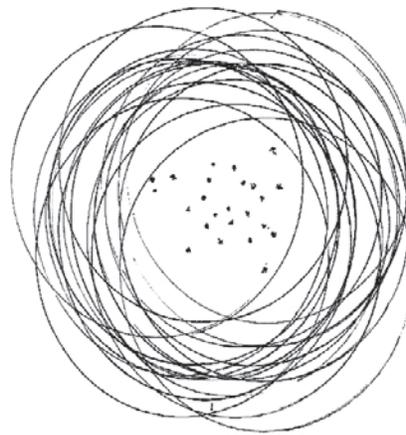


Figura 6. Dibujo del autor



Figura 5. Mujer bajando la escalera. M. Duchamp

tituye maniobra clave en la implementación de un currículo de Formación Basada en Competencias) permitiría a los estudiantes, mediante diversas opciones terminales y salidas laterales, "atender sus intereses personales". En tan amable consideración, la diversidad de opciones no es otra cosa que la disponibilidad de unas cuantas rutas posibles de trazar en la combinatoria más bien discreta de unos tantos módulos. De modo que para el despliegue de múltiples talentos, sensibilidades e intereses personales -tanto como estudiantes hay- podrá haber varios, pero siempre poquísimos carriles inevitablemente estandarizados por los cuales transitar. El asunto no es trivial, porque esto de la "diversidad de opciones", que tanto se destaca de los currículos modularizados, podría incluso interpretarse como "publicidad engañosa". En todo caso, aunque en un diseño curricular pudiera efectivamente trazarse recorridos para 100 opciones terminales y 100 salidas intermedias, se estaría lejos, muy lejos siempre de un currículo que dispusiera un sustrato



Figura 7. Duchamp bajando la escalera. Fotografía de Eliot Eliofson (Life Magazine, 1952)



Figura 8. Esgrimistas

para el desarrollo verdaderamente singular de cada estudiante. Visto así, podríamos sospechar que la modularización persigue otros fines menos difundidos; que la sobrestimada oferta de flexibilidad es una pierna con dos o tres rodillas, pero no más.

Un currículo amable, afable, que no aprieta, que no ahoga, generosamente regalaría tiempo a los estudiantes para ser ellos mismos. Parafraseando a Zadeh, podríamos decir que se trataría que los estudiantes “estuvieran inmersos en un cierto grado en el currículo y nunca inmersos del todo en el mismo”. Puesto así, podríamos intuir como la mayor y mejor flexibilidad posible el tener más “recreo” (ese mítico lugar de nuestra infancia, entre timbres o campanas) antes que tener “diversas opciones terminales y salidas laterales”; recreo para descubrirse uno mismo y para que otros también nos descubran. Podríamos imaginar un currículo amable como algo sobrio, contenido, tenue, pero intensamente nutritivo. Y por todo esto, imaginar también, desplazarse el eje de la “flexibilidad” desde el dominio de la experticia curricular (y la modularización no serializada) al dominio de la arquitectura, al ámbito de los lugares de recreo que quisieramos tener y al tiempo de ocio propicio para disfrutar intensamente de esos lugares.

EMPATÍA... un profesor y un currículo empáticos

Llegados a este punto, brevemente señalemos cuatro cosas:

Primero, recordar que “empatía” es uno de los indicadores de la encuesta de percepción con que los estudiantes evalúan el desempeño de los profesores en la Escuela de Arquitectura Usach y, por tanto, un indicio

que a la cualidad de ser empático, al menos en lo formal, se le otorga cierta importancia.

Segundo, que siendo la empatía una capacidad para situarse emocionalmente en la posición y perspectiva del otro (la capacidad del profesor para reconocer y valorar pedagógicamente los afectos y sensibilidades de sus estudiantes) ella misma implica un desprendimiento radical de la tradición positivista que antes ya mencionáramos, y por tanto el abandono de certidumbres y fórmulas probadas para adentrarse en un lugar más afectivo y difuso: un espacio de noble complicidad que abre lugar a la confianza que permite a uno exteriorizar y al otro captar un amplio espectro de sensibilidades con las cuales teñir y potenciar el proceso de aprendizaje.

Tercero, señalar que un currículo empático no sería otra cosa que lo ya se ha sugerido: un currículo amable que cede lugar para el recreo, para el “ocio griego”.

Y, cuarto, expresar la convicción de que esta “doble empatía” puede constituir (parafraseando al profesor Aldo Hidalgo) un “artefacto pedagógico a reacción poética”.

IMPRONTA... un arquitecto que despliega capacidades por propia y genuina convicción.

Para terminar por donde partimos, veamos otra vez el conjunto difuso de Zadeh:

Visualicemos el área desplegado por los centros de órbita (centroide) como el sello Usach de los estudiantes de la escuela de arquitectura; y en el conjunto difuso de órbitas superpuestas, veamos a cada singularísima órbita como la impronta individual de cada egresado, que habría venido forjándose

desde su nacimiento con todo lo vivido y no solamente por lo vivido aquí en esa escuela. Así visto, cuidar y ayudar a dar profundidad al calado de esa huella personal, es el rol más noble que los profesores pudieramos cumplir, poniendo en juego toda nuestra capacidad de empatía y conteniendo al currículo para que no desborde más allá del espacio centoidal (fig.8).

Invito a escuchar el tema original “Take Five” de Dave Brubeck; y escuchar luego las versiones de Quincy Jones, George Benson, Tito Puente, George Shearing, Grover Washington, Al Jarreau, Paul Desmond, Diego Figueiredo, Los Fabulosos Cadillacs (“niño diamante”), etc, etc, etc.

Haciendo analogía sobre analogía -nada más para remachar la idea central sugerida en esta exposición- podremos notar que la composición original de Brubeck conforma centroide para las indudablemente originales evoluciones de Jones, Benson, Puente y tantos otros; en todos los cuales emerge poderosa la convicción de sí mismos y el “rigor travieso” con que orbitan en torno a “Take Five”.

Fecha recepción de artículo: 22/8/13

Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

*David Cabrera es Arquitecto y profesor de la EAUSACH.