

Tres preguntas y algunas propuestas sobre la enseñanza del proyecto de arquitectura*

* El artículo original en portugués se puede leer en las páginas 42-53 de esa edición. El investigador es financiado por el programa P&D de la ANEEL, a través de la CEMIG Distribuição.

Universidades contemporáneas: ¿enseñanza versus investigación?

Parecería que existe consenso en la idea de que, las universidades contemporáneas, en su mayoría, están estructuradas sobre dos conceptos básicos de sus estatutos fundacionales: autonomía e independencia entre las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Se puede también mencionar, que con el propósito de lograr sus objetivos fundamentales, las universidades desarrollan dos estrategias aparentemente divergentes entre sí, pero que, en la práctica actúan solidariamente. Esas estrategias son, ambas tan esenciales a la idea de universidad, que incluso en algunos casos alcanzan caracterizarla: la primera estrategia, es el incentivo a diversificar el conocimiento y la segunda, es la concentración de esa diversidad en un espacio institucional común. El resultado de la utilización de estas dos estrategias, tiene fuertes consecuencias sobre la práctica universitaria y una de las más evidentes repercusiones es el surgimiento, dentro de la propia institución, de un conflicto de difícil solución entre dos tipos que terminan siendo parte del sustrato básico de las universidades: el generalista y el especialista.

Intentando explicar quiénes son estos dos tipos, podemos decir, de una manera muy simple y esquemática, que el generalista es el que se esfuerza para extender, en la medida de lo posible, las fronteras de las áreas del conocimiento y al mismo tiempo, busca alguna aproximación entre los distintos campos del saber. Al otro lado, está el especialista que, en principio, se dedica esencialmente a un movimiento opuesto al del generalista, buscando un único enfoque, profundizando sus límites e intentando caracterizar sus diferencias ante los demás, en un movimiento preferiblemente objetivo y generalmente direccionado a lo específico o a lo particular.

Lo importante es reconocer la existencia y la acción simultánea de estas figuras dentro del universo del conocimiento. Para lo cual, deberemos también prever el surgimiento y aumento del conflicto entre las actividades de ambas tendencias, dirigidas a movimientos ortogonales del saber, tales como el de ampliación (horizontal) y el de estrechamiento (vertical). El problema puede ser significativo, precisamente porque estos dos modelos corresponden a dos de las actividades universitarias, de generación de y transmisión del conocimiento, mencionadas como indisolubles. Si esa intensificación sucede, lo que estaremos comprobando es el surgimiento de una división entre las actividades de enseñanza y las de investigación, en tanto son las bases reconocidas de la universidad. En otras palabras, estamos hablando del surgimiento de un conflicto opuesto entre profesores e investigadores que jamás debería existir, puesto que éstos deberían ser el mismo sujeto: el profesor-investigador. En tanto, como se sabe, por la propia diferenciación de los estímulos (incluso financieros) concedidos a ambas actividades, es que en las universidades contemporáneas existe una tendencia a diferenciar a los profesores que desarrollan actividades de investigación de los que se dedican sólo a la docencia. Así como sabemos que la investigación y el postgrado no son accesibles a todos los docentes, es importante reconocer que eso no debería pasar, ya que muchas veces la investigación y el posgrado requieren habilidades, competencias e interés distintos de los que son requeridos por la docencia. Pero debe destacarse: distintos y no superiores. El problema es que en la escala de valores e importancias de las universidades contemporáneas, cada vez más próximas a someterse a contratos de gestión, a indicadores de productividad y a las nociones de eficiencia de tipo empresarial, ser parte del grupo de los que tienen acceso a los incentivos y al dinero de investigación parece darle al docente una posición privilegiada, muchas veces recubierto de ideas de superioridad.

Puede parecer evidente que esa división entre el generalista y el especialista, o entre investigación y enseñanza, puede generar problemas, pero también es necesario decir que esto no es sólo una fuente de conflictos y desventajas. En el caso de las universidades, es obligatorio reconocer que existe una real efectividad en la práctica simultánea de aquellos movimientos de profundización y ampliación del saber. Por eso, al mismo tiempo en que las universidades se volvieron notables por su gran capacidad de actuar sobre casi todos los campos del conocimiento, llegando a niveles de alcance inimaginables hace algunos siglos, también fue capaz de conducir a la sociedad moderna en dirección a las avances y en logros difíciles de prever en el pasado. Por

ejemplo, cuándo se elevó la percepción humana a los universos del nano¹ y del giga², es decir, de lo subatómico – muy pequeño – y de lo astronómico – mucho grande. Fue también ese modelo el que nos llevó a impresionantes aumentos de los índices cualitativos y cuantitativos de producción tecnológica y científica, esto es innegable y en términos generales, muy positivo. Sin embargo, por otro lado, no se puede ignorar que también permitió y llevó al establecimiento de un tipo de lógica que estimula la fragmentación del conocimiento y promovió un modelo de utilitarismo científico que tiende hoy a dominar la academia. Lo que vemos cada vez que nuestra mirada desea profundizar la cuestión, son virtudes y problemas, ventajas y desventajas, siempre conviviendo y transformando cualquier concordancia imposible.

Dentro de esta estructura de conocimiento, también surgen movimientos y reacciones que, casi siempre, se autorregulan y buscan un tipo de equilibrio o de nivelación interno. Y, como consecuencia, surge también la necesidad de proponer y de experimentar otras formas de enfrentar la realidad que permita a través de enfoques y visiones más amplios que los posibles. Esto sería posible si se estableciera una estructura multidisciplinaria con mayor apertura que aquella que originalmente constituía una buena parte de las universidades; y, de lograrlo, podrían desarrollarse formulaciones menos fragmentadas que, al mismo tiempo, resultan menos refractarias y más sensibles, pero siempre dentro de estos sistemas complejos.

Los avances cualitativos y cuantitativos de los enfoques basados en estos sistemas (inscritos en sus múltiples definiciones y variaciones, tales como los enfoques no lineales, caóticos, asimétricos, discrepantes, etc.) comprueban nuestra impresión. Por otro lado, hoy podemos percibir movimientos en la dirección opuesta a la clásica idea de segmentación o fragmentación del objeto, con vistas a permitir un estudio más detallado de sus partes o componentes. Al contrario, en muchos casos, hoy la propuesta se basa en la creciente asimilación de los intentos e iniciativas de aproximación y de integración por el propio ambiente académico de las diferentes áreas de conocimiento. De este modo, diversas formas de organización ahora interdisciplinarias, son propuestas en las universidades. Estos enfoques e interacciones, aunque estudiados a fondo, siempre mantienen los riesgos de engaño a los que estamos sujetos cuando la búsqueda de la interdisciplinariedad radica solo en autorizar la segmentación de los objetos de estudio entre las diversas disciplinas. Eso tiende a resultar en algo que no puede ir más allá de variadas interpretaciones del objeto, a partir de puntos de vista extraños entre sí, puestos frente a frente. Aún peor es, cuando son puntos de vista sin interés o imposibilitados para analizar las repercusiones de otros enfoques sobre sus prácticas convencionales, como si estuvieran siempre más preocupados y dedicados, cada uno a su manera, solo de preservar y resguardar sus límites y fronteras disciplinarias (y de autoridad) más que realmente interactuar y dejarse sensibilizar con otros enfoques. Por esto, si el interés último fuera resguardar y preservar límites y fronteras, lo que acabaremos por reforzar, en la práctica, es justamente lo que deberíamos evitar: la especialización y la fragmentación.

¿Cómo se posiciona la arquitectura dentro de la universidad contemporánea?

Cuando volcamos nuestra mirada hacia las escuelas y las facultades de arquitectura dentro de esta universidad contemporánea que intentamos caracterizar, vemos la necesidad de destacar algunos elementos particulares. Primero podemos comprobar que delante de aquel triunfante desarrollo técnico y científico que ocurrió en los últimos dos siglos y que coincide con el desarrollo de las llamadas universidades de investigación (o universidad humboldtiana³), la arquitectura como campo de conocimiento - con énfasis en el proyecto de arquitectura - conserva rastros de un conocimiento y oficio, consolidado mucho antes en que la idea de la racionalidad técnica diera forma a la organización de las universidades. Así, al solicitar su incorporación al grupo de las unidades de la academia moderna, la arquitectura ya poseía y llevó consigo dentro de la universidad un patrón operativo con base en una epistemología que no estaba ligada y presidida por las ideas científicas, sino con aquellas del grupo al cual la arquitectura se asociaba. Ese modelo, traído por la arquitectura fue asociado a la operación de aprender-haciendo mucho más que al tradicional modelo secuencial de currículos normativos (ciencias básicas seguidas por ciencias de aplicación y sólo después la enseñanza práctica). Vale decir que es exactamente ese vínculo del aprender-haciendo el que nos permite explicar, por ejemplo, por qué podemos esperar que los proyectos de un estudiante de arquitectura se desarrollen y evolucionen técnicamente a lo largo de su formación durante el curso, mientras que nadie puede asegurar que sus proyectos van a evolucionar en términos de invención, de creatividad o de calidad de

1 | Prefijo adoptado en el sistema internacional de unidades, correspondiente a 10^{-9} 0,000000001.

2 | Prefijo adoptado en el sistema internacional de unidades, correspondiente a 10^9 o 1.000.000.000.

3 | Universidad fundada en 1810 como Universidad de Berlín por el lingüista y educador prusiano Wilhelm von Humboldt, que con el modelo universitario que asociaba enseñanza e investigación, influyó fuertemente o t r a s universidades europeas y occidentales.

4 | "They face a complex and ill-defined mélange of topographical, financial, economic, environmental, and political factors. (...) And the problem of problem setting is not well formed." SCHON, Donald A. 1987. p4. [Traducido por el autor]

5 | GOODMAN, 1978, p39.

propuesta, en la misma medida que se desarrollan técnicamente. Eso puede pasar o no. Por analogía, no tiene sentido confiar en que el mejor trabajo de un arquitecto titulado, en pleno ejercicio profesional, sea siempre y necesariamente lo más nuevo, a pesar de que probablemente sea producto del momento en que él tenga más conocimiento y experiencia técnica. Esta misma idea se aplica a varias actividades del campo artístico, ya que no parece sensato afirmar que la mejor obra de cualquier escritor, músico o pintor, debería ser necesariamente la más reciente.

Una segunda cuestión que puede destacarse en la relación de las escuelas y facultades de arquitectura con la universidad, es referida al carácter eminentemente práctico de la actividad de proyecto y de su necesidad de lidiar con los problemas prácticos de la realidad. En este sentido es posible comprobar que, la mayoría de las veces, los problemas de práctica del mundo real, no se presentan para aquellos profesionales encargados de ofrecer soluciones con estructuras claras, bien definidas y delineadas. Según Donald Schon⁴(1987), ellos tienden a aparecer no como problema sino más bien, como forma de estructuras caóticas e indeterminadas. Lo que se debe considerar aquí, es que si los problemas reales fueran siempre bien definidos y formados, probablemente sería suficiente una decisión técnica basada en algún conocimiento científico (y por tanto reproducible). Al contrario, lo que vemos, es que la mayoría de las veces los problemas prácticos -no solamente sus soluciones- deben ser construidos a partir de materiales y elementos delineados e insertos en situaciones complejas. De ahí surge la idea, de que las operaciones necesarias para llegar a la definición de los problemas, es decir, aquel punto en que se puede comprender cuál es el problema a afrontar y cuáles estrategias deben ser utilizadas para enfrentarlo (en búsqueda de soluciones) rara vez son bien definidas, impidiendo, la mayoría de las veces, que sean enfrentadas por un método exclusivo o puramente científico. Así, el profesional encargado de solucionar problemas tiene, ante todo, que montarlo, ordenarlo y construirlo a través de una serie de procedimientos que envuelven organización y selección para encontrar una coherencia que pueda presentar una nueva perspectiva de direccionamiento de las acciones a realizar. Cabe recordar aquí que Nelson Goodman⁵ (1978) nos ofreció la idea de que la definición de los problemas resulta ser un tipo de proceso ontológico o una manera especial de comunicar una visión de mundo.

Esas dos características, el padrón operativo basado en el proceso de aprender-haciendo y el carácter práctico de la actividad son parte, en nuestra opinión, de una cuestión que la arquitectura enfrenta en el contexto de la universidad contemporánea. Es difícil comunicar a la academia (o al conjunto institucional compuesto por escuelas y facultades que adoptan como referencia principal el método científico) que delante de un problema práctico cualquiera, con elevada o baja complejidad (sea éste el déficit habitacional de un país desigual y subdesarrollado o de un diseño para la construcción de equipamiento de mobiliario urbano) tenga que obligatoriamente contener sólo una respuesta correcta, si no que puede haber un grupo de respuestas posibles, adecuadas y válidas en sus distintas gradaciones. Lo que comprobamos es que la afirmación de que cada caso puede ser único (por lo tanto no generalizable) y que la inconformidad al modelo científico (casi siempre dual, con una respuesta cierta frente a todas las demás erradas), frecuentemente lleva a la idea de que falta objetividad - y rigor - en la arquitectura, y ese conflicto, aún muchas veces no explícito de manera clara, puede existir inclusive dentro de las propias escuelas de arquitectura, entre la relación de los profesores, grupos y departamentos ligados a los procedimientos de inspiración y base técnico-científicos.

¿Para cuál mercado formamos arquitectos?

Otro factor que creemos importante de considerar, es la frecuente y recurrente discusión dentro de las propias escuelas y facultades de arquitectura que tiene como objeto el tipo de direccionamiento de la enseñanza, especialmente en relación con las demandas del mercado. En este sentido, es necesario hacer algunas consideraciones sobre el panorama que define las nociones actuales del mercado. Experimentamos un período histórico claramente conducido por los intereses del capital financiero, la mundialización del capital, marcado por esa nueva modalidad del capitalismo, que tiene un impacto global sin precedentes y trae como consecuencia directa lo que llamamos desempleo estructural.

Este fenómeno se debe a una amplia asociación de factores, pero entre ellos se destaca la reducción de las inversiones productivas, ya que las corporaciones eligen cada vez más invertir recursos en los mercados financieros en lugar de invertir en la producción y los avances en el campo de la producción informatización y robótica, que provocan una reducción significativa o incluso, en algunos casos, la supresión del trabajo tradicional.

En forma simultánea, se manifiesta la conjunción de conceptos que conducen a la reducción del concepto tradicional de empleo duradero hacia la noción de trabajo eventual, pero, al mismo tiempo, merma la noción de lo público y se sobrevaloran las ideas de individualidad.

La arquitectura, como oficio y producto, no se encuentra al borde de tales transformaciones, como nos recuerda Sergio Ferro (2006) citando a Paul Singer:

En el interior del régimen capitalista en que vivimos, la casa, la habitación, es una mercadería como cualquier otra, que se produce teniendo como objetivo la finalidad general de la producción capitalista, y esto es el lucro. (Ferro, 2006, p.105)

Seguiremos entonces, en el foco de una cuestión que nos interroga sobre nuestras relaciones de subordinación frente al poder económico, dadas por la imperativa necesidad de financiamiento y materialización de la arquitectura, o inclusive por la reproducción de prácticas económicas y comerciales establecidas, ya sea en la construcción de la obra o en su relación con el mercado que consume la arquitectura como un producto.

Yendo un poco más allá, aún en el interior de la discusión existente sobre la idea de formar profesionales para el mercado, podríamos cuestionar la eficacia de nuestras capacidades para prever cómo el mercado será cuando el actual estudiante se incorpore a él. Parece improbable que en el contexto de una sociedad sometida a un constante y cada vez más rápido proceso de transformación como la nuestra, podamos ofrecer al mercado un profesional formado con precisión para atender futuras demandas, muchas de ellas aún desconocidas. Tal vez la única respuesta a eso, sea intentar formar estudiantes con una gran capacidad de adaptación. A título de ejemplo, me viene a la mente la declarada antipatía de Steve Jobs⁶ por las investigaciones de opinión, ya que según él, eran de poca utilidad para orientar acciones innovadoras, debido a que la mayor parte de la gente entrevistada no es capaz de hablar sobre algo desconocido, es decir, algo que tenga que ser inventado o desarrollado. De manera similar, preparar para un mercado, aproximado, de aquí a una década, no es una tarea que se puede desarrollar con absoluta precisión, considerando las informaciones que hoy tenemos. Podemos interpretar tendencias, pero hablando con claridad, el máximo que podemos hacer es preparar a un estudiante con capacidad de adaptación.

En otras palabras, se trata de preparar un profesional capaz de comprender cuáles son las nuevas demandas e intentar desarrollar respuestas a éstas a partir de su propia formación y de su interacción con la realidad. Ser capaz de criticar la realidad para encontrar - o formular - nuevas preguntas que deberán ser respondidas a través de su propia práctica. En definitiva, estamos diciendo que el profesional del futuro debe ser capaz de aprender a aprender en su propia práctica. ¿No sería exactamente el modelo tradicional de formación de los arquitectos, el aprender-haciendo?

Algunas propuestas para la enseñanza de arquitectura

Podemos concluir que el modelo tradicional de formación de arquitectos, heredado de la praxis y consolidado a lo largo de siglos de práctica profesional, presenta una respuesta plausible a la necesidad de capacitar a un profesional capaz de adaptarse a los cambios de la propia profesión y los cambios inducidos por el contexto y el mercado. Cuanto más podamos evitar las tendencias contemporáneas en educación para la sobreespecialización, que aún contribuyen a una limitación del campo de actividad del profesional capacitado, más esta afirmación estará verdadera. Así, y desde estas premisas, nos permitiremos avanzar a algunas propuestas para la enseñanza de la arquitectura.

Inicialmente, no se trata de discutir en profundidad qué modelo curricular debería proponerse o practicarse en las escuelas de arquitectura. Por supuesto, tiene sentido discutir los énfasis o los modelos didácticos y pedagógicos, pero debe tratarse en cada institución, respetando sus peculiaridades, su dinámica interna e incluso sus idiosincrasias. En este sentido, también utilizo lo que ya han demostrado varios académicos de educación: al analizar qué plan de estudios se adoptará en cada escuela, razón que lleva a medir fuerzas entre los distintos grupos y sus puntos de vista y, además, sobre una base científica -académica- tratar de decidir quiénes son los que realmente tienen más poder de decisión. De hecho, estamos verificando quién ganará la batalla para definir qué visión del mundo, qué selección dentro de la cultura pasará a la posteridad. Por lo tanto, lo que nos interesa a este respecto es buscar, dentro de las propuestas pedagógicas, respuestas a dos preguntas. Son ellas:

- 1) ¿Cómo se puede incentivar el desarrollo de personas que sean realmente capaces de criticar la realidad y, a partir de esta crítica, proponer alternativas para enfrentar esta realidad?
- 2) ¿Cómo se puede combatir la profunda deshumanización del modelo económico dominante en el mundo contemporáneo y la intensa individualización no solo permitida o hecha posible por este modelo, sino que en realidad lo propone y defiende?

6 | Steven Paul Jobs fue un empresario norteamericano del sector de informática. Se destacó como cofundador, presidente y director ejecutivo de Apple Inc. y por provocar significativos avances en al menos seis industrias: computadores personales, películas de animación, música, teléfonos, tablets y poblaciones digitales.

Me imagino que cada institución puede y debe encontrar sus propias respuestas, adaptadas a sus propios contextos y hacerlas transparentes en sus proyectos y, principalmente, en sus prácticas pedagógicas.

Otra propuesta se refiere a la confrontación de ese contraste perjudicial entre la supuesta objetividad científica de la academia contemporánea y la supuesta subjetividad de los métodos y procedimientos arquitectónicos. Para esto, si bien soy consciente de la imposibilidad de llegar a un punto de consenso sobre el tema, ya que mi descripción nunca será idéntica a lo que harían otros arquitectos y maestros, con fines de demostración intentaré simplificar los procesos didácticos realizados en una clase de taller de proyecto arquitectónico:

- a) genéricamente, si parte de elementos o situaciones menos definidas, complejas y, a veces, incluso contradictorias, que son datos presentados para alimentar el montaje del problema. Esta categoría incluye el sitio de intervención, sus factores topográficos y ambientales, en la medida de lo posible las características socioculturales y económicas de la región, los clientes (cuando se definen) o la comunidad que se atenderá, la legislación y otras regulaciones sobre edificios y uso de la tierra, materiales y técnicas disponibles y sus costos, entre otros. Por lo general, para estos datos y situaciones se propone cierto nivel de coherencia a través de formulaciones conceptuales o técnicas. Este momento caracteriza el montaje del problema, lo que dará lugar a estrategias de enfoque o intervención.
- b) Basado en el desarrollo de las propuestas por las formulaciones iniciales, comúnmente realizadas a través de estudios gráficos, volumétricos y espaciales, se construyen una o más proposiciones. Posiblemente surgirán nuevas implicaciones de estas proposiciones y algunas serán involuntarias. Estas implicaciones deben ser detectadas y evaluadas. A lo largo del proceso, el análisis y la crítica juegan un papel decisivo, revelando situaciones que nos permiten retroalimentar la red de acciones proyectadas (y sus consecuencias), que incluso pueden conducir a la reestructuración de las formulaciones iniciales.
- c) Todo este proceso puede repetirse tantas veces como sea necesario, hasta que se encuentren respuestas satisfactorias, que superen en la mayor medida posible las deficiencias o inconsistencias señaladas por el proceso continuo de análisis y crítica. Una posible imagen conceptual para esta práctica de repetición es la de un movimiento en espiral, no solo circular, ya que cada vez que se pasa el mismo punto, uno deseablemente estará en un nivel de dominio mayor que el que posee. La vez anterior.

Creo que la descripción de este conjunto de procedimientos generalmente caracteriza las clases de proyectos en la mayoría de las escuelas de arquitectura que conozco. Pero lo que me interesa aquí no es presentar una descripción perfecta de un método, sino verificar que, a pesar de tantas consideraciones sobre la referida falta de objetividad de la arquitectura, estos procedimientos se parecen mucho a los métodos más tradicionales de investigación científica. En este sentido, vale la pena colocar las dos actividades juntas para resaltar estas similitudes:

<i>Proyecto</i>	<i>Investigación</i>
Informaciones / caracterización / datos	Informaciones / caracterización / datos
Proposición conceptual / técnica	Formulación de hipótesis
Desarrollo del proyecto	Experimentación / simulaciones
Análisis y crítica del producto	Análisis de datos y productos
(Reformulación de la propuesta conceptual)	(Reformulación de la hipótesis)
Producto final (proyecto)	Tesis

Cuadro 1. Comparación esquemática y simplificada entre los procesos de proyecto de arquitectura y de investigación científica. Fuente: el autor (2019).

María Lucía Malard sintetiza y ayuda a comprender más claramente el problema cuando también aborda el proceso típico desarrollado en la enseñanza del proyecto:

(...) se formula un problema arquitectónico y urbanístico y depende del alumno encontrar una solución. En algunos casos, va un poco más allá y presenta los contornos de una situación problemática y se le pide al estudiante que problematice y proponga soluciones. Precisamente en esto, al desarrollar la capacidad de problematizar situaciones y resolver problemas, reside la enseñanza de diseño arquitectónico y urbano de la más alta calidad, ya que estimula el potencial creativo del estudiante, desarrollando sus habilidades para formular conceptos y aplicar conocimientos técnicos. (Malard, 2005, p. 103)

A partir de estas consideraciones, definiendo la idea de que los procedimientos adoptados en un taller de proyecto revelan un proceso basado en un tipo de conocimiento específico constituido durante siglos de praxis y reflexión sobre él. Que este proceso se basa básicamente en la investigación de resolución de problemas, y que esta investigación es el proyecto mismo. Que este proceso tiene una fuerte conexión con la idea de aprender haciendo y es esencial comprender que, por esta misma razón, el proceso de enseñanza y aprendizaje nunca puede centrarse únicamente en la acción del maestro, sino que también debe definirse y caracterizarse por la acción del alumno y la del profesor. Al ser plausible, también debemos darnos cuenta de que los problemas a enfrentar siempre dependerán y estarán condicionados por la forma particular en que el propio profesional lo ha estructurado o, en otras palabras, por una práctica que exige la participación creativa de su ejecutor. Por lo tanto, en lo que respecta al método científico, la creatividad es un elemento necesario de la formulación de la hipótesis. En otras palabras, es en la práctica misma de aprender haciendo que el arquitecto profesional, concibiendo el proyecto como una solución creativa a un problema, sea la clave para revelar que todo este antagonismo entre científicismo y subjetividad es muy artificial, e inducido por las partes que dominan el juego de poder en la academia.

En mi trayectoria como profesor, he sido profesor de asignaturas de proyectos y hoy me parece natural descubrir que es una asignatura fundamental dentro de la carrera de arquitectura. Me imagino que todos los profesores en todas las asignaturas deberían pensar igual. Quizás uno pueda imaginar que al pensar de esta manera defenderé una carrera inmenso, casi del tamaño del conocimiento, y lo que viene a la mente, por ejemplo, es el mapa a escala 1: 1, un mapa del mismo tamaño del mundo que representa, como se describe en el cuento de Borges (2003)⁷. No pienso de esa manera. Solo comprendo que todas las asignaturas parecen esenciales y fundamentales a los ojos de su propio maestro. Así que también entiendo que para no tener una carrera del tamaño del mundo, se deberán tomar muchas decisiones al proponer cualquier plan de estudios. Deben realizarse cortes y selecciones, así como todas las disputas de poder de las que hablamos anteriormente.

En conclusión, creo que es importante decir que hoy entiendo que si nosotros, maestros y arquitectos, todavía queremos proponer un mundo mejor, como hemos querido en otros tiempos, debemos comprometernos con la tarea de hacer de cada aula un entorno donde podamos detener los enfrentamientos estéticos, políticos, éticos e ideológicos de nuestro tiempo, cada vez más necesarios para erradicar todo lo que posponga la emancipación humana. Y, sobre todo, espero que se dé cuenta de que cada vez es más necesario establecer en el campo educativo una discusión de fondo única: una permanentemente contrarreste proyectos educativos progresivos y conservadores.

7 | Jorge Luis Borges, en su cuento, "Sobre el rigor en la ciencia", publicado en Universal History of Infamy, habla de un imperio donde el arte de la cartografía alcanzó tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupó una ciudad entera, y el mapa del imperio, una provincia entera. Con el tiempo, estos mapas de gran tamaño no fueron satisfactorios, y los colegios de cartógrafos levantaron un mapa del imperio, que era del tamaño del imperio y coincidió con él a tiempo.